

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Факультет педагогики и психологии детства



Детство в современном мире – 2022

Материалы Всероссийской
(с международным участием)
студенческой научно-практической конференции
(19–20 мая 2022 г.)

Пермь
ПГГПУ
2022

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

Факультет педагогики и психологии детства

Детство в современном мире – 2022

Материалы Всероссийской (с международным участием)
студенческой научно-практической конференции
(19–20 мая 2022 г.)

Пермь
ПГГПУ
2022

УДК 378.2

ББК Ч 480.278

Д 38

Детство в современном мире – 2022: матер. Всерос. Д 38 (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (19–20 мая 2022 г.) [Электронный ресурс] / ред. кол. : Л.В. Коломийченко, О.Р. Ворошнина, О.Н. Гончарова-Тверская; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2022. – 4,4 Мб. – 1 электрон. опт. диск (CD ROM); 12 см. – Систем. требования: ПК, процессор Intel (R) Celeron (R) и выше, частота 2.80 ГГц; монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь. – Загл. : с титул. экрана. – Текст (визуальный) : электронный.

ISBN 978-5-907459-83-0

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

Сборник 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 978-5-907459-83-0

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Акшинская Е.В., Болгарова М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ В РАБОТЕ С РЕБЕНКОМ С АУТИЗМОМ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	9
Аман К.И., Дмитриев А.А. ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	18
Андриевская К.А., Герасимова О.И. ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	23
Андрянова М.Д., Зеленина Н.Ю. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО КОРРЕКЦИИ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАС ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	29
Ахмедьянова Ю.В., Терещенко М.Н. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	32
Бахарева А.С. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	37
Бахтинова Д.А. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДЕТСКОГО САДА И РОДИТЕЛЕЙ.....	46
Берсенева Г.Н., Занина К.А. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»: ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	49
Бикеева А.И., Захарова В.А. ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	55
Бокова Е.Ю., Ворошнина О.Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЫ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ СЕНСОРНЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ, ВКЛЮЧАЯ ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ.....	61
Бояршинова Д.Д., Гончарова-Тверская О.Н. ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В РАССМОТРЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ЗАИКАНИЯ.....	66
Бычкова П.В., Закирова Е.Н. МЕРЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ (Г. ХАНТЫ-МАНСКИЙ).....	73
Габдукаева А.М., Герасимова О.И. МАЛЫЕ ФОРМЫ ФОЛЬКЛОРА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	78
Глухова Т.М., Кряжевских Е.Г. ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ РЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II УРОВНЯ.....	85
Гозбенко Д.И., Терещенко М.Н. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	89
Голованова Е.А., Герасимова О.И. ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	93
Горшкова А.С., Наумов А.А. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ».....	99
Гуриенкова А.Г., Коротовских Т.В. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ.....	107

Демченко Т.К., Ворошнина О.Р. ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ.....	114
Деревянных Л.В., Токаева Т.Э. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ.....	119
Дерябина А.Д., Хохрякова Ю.М. ОСОБЕННОСТИ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ...	124
Егорова Д.А., Худякова М.А. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	130
Ересько А.С., Терещенко М.Н. ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	139
Ершова Е.Н., Герасимова О.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	145
Ершова О.С., Коломийченко Л.В. ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОВЫРАЖЕНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ.....	150
Живаева О.Н., Рябова Н.В. ИССЛЕДОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	160
Завьялова К.В., Ворошнина О.Р. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДПОСЫЛОК ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РАЗВИТИЕМ (СЛАБОСЛЫШАЩИЕ ДЕТИ, СЛАБОВИДЯЩИЕ ДЕТИ).....	167
Зерова М.В., Лестова Н.Л. РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 1 КЛАССА.....	175
Зубакина В.А., Лунькова Е.А., Гирилюк Т.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОНМК И ДИЗАРТРИЕЙ.....	179
Зырянова Н.С., Волкова Л.В. РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ОНЛАЙН-КУРСА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ.....	185
Казанцева А.Д., Токаева Т.Э. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕГО–КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ.....	194
Калинина Л.А., Наумов А.А. ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕБЕНКА С ТМНР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ ГРУППЕ ДОУ.....	202
Караева В.И., Герасимова О.И. СЕНСОРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	207
Китаева Е.В., Прозументик О.В. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ РЕАГИРОВАНИЕМ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	215
Кобелева Я.А., Прозументик О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КАЧЕСТВАХ МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ У МАЛЬЧИКОВ 5–6 ЛЕТ В РАМКАХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ДОО «КЛУБА МУЖЧИН».....	222
Козлова О.С., Гончарова-Тверская О.Н. ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.....	231

Колмакова А.С., Лизунова Л.Р. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ РОТАЦИЗМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ.....	238
Копылова А.К., Терещенко М.Н. ИГРУШКИ В ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	243
Корсакова А.А., Терещенко М.Н. РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	248
Котубаева А.С., Терещенко М.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ЮМОРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	250
Кудымова А.А., Герасимова О.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	255
Лаптева М.И., Герасимова О.И. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	261
Лапшина А.В., Худякова М.А. ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ДЕЙСТВИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	268
Липина Т.А., Ворошнина О.Р. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С НАРУШЕННЫМ И НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ.....	274
Лямина Е.А., Шабалина О.В. РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	280
Ляпина А.А., Захарова В.А. НРАВСТВЕННАЯ ВОСПИТАННОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	288
Майбурова И.А., Шабалина О.В. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	294
Маркина А.В., Терещенко М.Н. РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	298
Медведева Н.С., Моисеева Т.Е., Терещенко М.Н. АСОЦИАЛЬНЫЕ ЯВЛЕНИЯ СРЕДИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРИЧИНЫ И МЕРЫ ПРОФИЛАКТИКИ.....	304
Минина Н.А., Хохрякова Ю.М. ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОРИЕНТИРОВКИ В ДВУХМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОСРЕДСТВОМ РИСОВАНИЯ.....	310
Мишанова А.И., Филиппова О.Г. СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	316
Надолько В.А., Терещенко М.Н. ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	321
Неклюдова Н.Г., Венкова З.Л. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ.....	324
Никифорова А.Г., Зорина Н.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНО-ИГРОВЫХ И ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ.....	333
Норова С.О., Григорьева Ю.С. ДИАГНОСТИКА ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ К СВЕРСТНИКУ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (5–6 ЛЕТ).....	342
Осипова Т.С., Хохрякова Ю.М. ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ МЕДИАГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (6–7 ЛЕТ).....	352

Островская Д.А., Гончарова-Тверская О.Н. ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ГРАФИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ.....	359
Павлова Ю.А., Терещенко М.Н. ДЕТСКИЙ ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО ВОВЛЕЧЕНИЯ СЕМЬИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	365
Патрушева Ю.В., Гончарова-Тверская О.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАГАДОК-ПИКТОГРАММ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	369
Пеккер Е.А., Гончарова-Тверская О.Н. КОМПЛЕКСЫ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ГИМНАСТИКИ НА МАТЕРИАЛЕ ПОТЕШЕК НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ	373
Первакова С.Н., Герасимова О.И РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	379
Перминова А.А., Хохрякова Ю.М. ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СЧЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР.	385
Першина О.А., Зорина Н.А. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА В КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	391
Петроченко Д.А., Зеленина Н.Ю. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С РАС, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	400
Подлесная М.А. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.	407
Полищук А.С., Лизунова Л.Р. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ИНТЕРНЕТ-БЛОГ КАК СРЕДСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ.....	416
Половникова В.Э., Гончарова-Тверская О.Н. КВЕСТ-ИГРА КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ.....	422
Полянская М.М., Аюпова Е.Е. СЕНСОМОТОРНАЯ КОРРЕКЦИЯ КАК АКТУАЛЬНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР.....	429
Пономарева И.И., Зеленина Н.Ю. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	434
Попок П.В., Ворошнина О.Р. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ЗПР.....	440
Пустовик В.А., Калугин А.Ю. ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СО СВОЙСТВАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА СТАРШЕКЛАСНИКОВ.....	445
Пушкарёва Л.Д., Худякова М.А. АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	450
Рахматулина Р.Р., Худякова М.А. КРАТКОСРОЧНЫЙ КУРС ПО МОДЕЛИРОВАНИЮ ОБЪЕМНЫХ ФИГУР КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	456
Рашевская Т.В., Шабалина О.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	462
Ремизова Н.А., Герасимова О.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	466
Россолова Ю.С., Гончарова-Тверская О.Н. ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР...	472

Савченко Е.Е., Аюпова Е.Е. НЕТРАДИЦИОННАЯ ТЕХНИКА РИСОВАНИЯ – ЗАЛОГ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ТОНКИХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	478
Сальникова П.Г., Григорьева Ю.С. ДИАГНОСТИКА ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..	485
Селиванова А.В., Гончарова-Тверская О.Н. МУТАЦИЯ И ОХРАНА ДЕТСКОГО ГОЛОСА.....	490
Слепченко Е.В., Лизунова Л.Р. РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ..	497
Софронова И.В., Лестова Н.Л. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	502
Стерляжникова А.С., Прозументик О.В. РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ.....	507
Сторчаенко М.В., Ворошнина О.Р. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	517
Суханова Ю.А., Скрипова Ю.Ю. ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ.....	527
Толкушенкова А.Н., Шабалина О.В. РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК ПРЕДМЕТНЫЙ И МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	531
Толстикова Т.Н., Шабалина О.В. РАБОТА С ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ....	536
Толстова Е.В., Терещенко М.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	540
Тюкалова Я.К., Прозументик О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (6–7 ЛЕТ) С ЗПР.....	544
Урюпина Т.А., Капустина Н.Г. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ.....	551
Федосеева Д.Ю., Захарова В.А. ПРОГРАММА КРАТКОСРОЧНОГО КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДЕЙСТВИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ (В АСПЕКТЕ ПЛАНИРОВАНИЯ МАРШРУТА).....	556
Федосеева Н.В., Ильина И.Ю. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	561
Хасанова В.К., Хохрякова Ю.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИЗМЕРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	565
Храмцова Л.М., Калугин А.Ю. ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ РАЗНОУРОВНЕВЫХ СВОЙСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ ЛОНГИТУДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	573
Частухина А.П., Наумов А.А. ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	580
Черво С.В., Вакуленко О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	585

Чухрова Е.В., Прозументик О.В. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМАГОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	593
Шарифова Г.А., Иванова Е.В. ЭТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА КАК МЕТОД НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	602
Шкарина К.А., Наумов А.А. ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ.....	608
Шляпникова А.А., Терещенко М.Н. АГРЕССИВНОСТЬ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	611
Щербакова А.Е., Лестова Н.Л. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ КРАТКОСРОЧНОЙ ПРАКТИКИ «СИТИ-ФЕРМЕР 2.0» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3 КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	617
Южанина А.С., Лестова Н.Л. ВЛИЯНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	622
С УЛЫБКОЙ О ГЛАВНОМ	626
Сведения об авторах.....	629

Акшинская Е.В.

Научный руководитель: Болгарова М.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ В РАБОТЕ С РЕБЕНКОМ С АУТИЗМОМ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аутизм (аутистическое расстройство) – расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями [1]. Для развития различных навыков и устранения «нежелательного поведения» у ребенка с аутизмом специалисты рекомендуют применять один из эффективных на сегодняшний день коррекционных подходов – поведенческий подход и относящийся к нему прикладной анализ поведения (Applied behavior analysis, АВА) [3]. Прикладной анализ поведения – это научная дисциплина, изучающая влияние факторов в окружающей среде на поведение и использующая эти факторы для изменения поведения человека. АВА – это интенсивно обучающая программа, которая основывается на поведенческих технологиях и методах обучения [3]. АВА опирается на идею, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, если не нравятся, то соответственно не будет. Поэтому во время занятия успех ребенка поощряется, а неудача игнорируется [2].

Выбор АВА считается оправданным, если ребенок не реагирует на просьбы и запреты, не выполняет инструкции, не всегда откликается на имя, не стремится к коммуникации, речь развита слабо (ребенок не может выразить свои мысли и желания). А также для выработки конкретных навыков (например, самообслуживания, социальных, учебных навыков) [1].

В данной статье представлен опыт работы с ребенком десяти лет с тяжелой умственной отсталостью и аутизмом с применением приемов АВА-подхода. В работе с ребенком мы обратились к данному подходу в тот момент, когда требовалось устранить нежелательные формы поведения. Данный ребенок обучался в 3 классе школы для детей с интеллектуальными нарушениями. В его поведении наблюдались такие поведенческие реакции, как крик, аутоагрессия, истерика, плач. Данные формы нежелательного поведения проявлялись во время занятий, когда ребенок хотел уйти от деятельности, а также в тот момент, когда нарушался привычный для ребенка определенный «алгоритм». Такое нежелательное поведение существенно препятствовало эффективному обучению.

Представим краткую психолого-педагогическую характеристику данного ребенка (Дениса). Ребенок обучается в 3 классе по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройством аутистического спектра (вариант 8.4), в первом дополнительном классе. Общая осведомленность и социально-бытовая ориентация у обучающегося сформированы на низком уровне. Он не знает простых родственных отношений, состава семьи, не называет имен родителей и свою фамилию. В общении им не используются вежливые слова в силу незнания. Домашний адрес не называет, от дома до школы и обратно добирается в сопровождении взрослого сопровождающего. В школьном пространстве ориентируется достаточно хорошо. Правила безопасного поведения в школе не знает и соответственно не соблюдает. Временные представления у обучающегося не сформированы. Восприятие не соответствует возрасту. Соотносит и показывает основные цвета только после неоднократного повторения инструкции. Внимание сформировано недостаточно. Наблюдается низкая концентрация внимания, повышенная отвлекаемость, утомляемость. Объем внимания крайне низкий. Мышление наглядно-действенное. Игровая деятельность

не сформирована, представлена стереотипными манипуляциями с предметами. Объем памяти выявить не удалось в связи с психофизиологическими особенностями обучающегося. Общая характеристика учебной деятельности имеет следующие особенности: мотив учебной деятельности отсутствует. Базовые навыки учебной деятельности сформированы (использует указательный жест, сидит за партой, но иногда встает со стула, чтобы походить, но затем садится обратно). Учебную инструкцию воспринимает, но иногда требуется повторение. Время продуктивной работы составляет 8–10 минут, затем требуется отдых. В результатах своей учебной деятельности не заинтересован, присутствуют трудности сосредоточения и концентрации внимания на учебных заданиях, отсутствует инициатива в получении новых знаний. При этом обучающийся выполняет простейшую инструкцию: «принеси...», «дай...», «иди...», «сделай...» в режиме индивидуального взаимодействия с педагогом. Отсутствуют положительные эмоциональные переживания в ситуации успеха (правильно выполненное задание по любому предмету), а также заинтересованная мимика и жесты.

Чтение. На данный момент ребенок букв не знает, не читает. Смысл прочитанного ему не понимает, на вопросы по прочитанному не отвечает. Пересказать содержание прочитанного (с опорой на картинку или по вопросам) не может, так как не сформирована коммуникативная функция речи. Заучивать наизусть короткие стихотворения не в состоянии.

Письмо. Ведущая рука – правая, мелкая моторика и координация движений нарушены. Не выполняет штриховку, раскрашивание, образцы по контуру не обводит. В процессе письма и рисования не действует по подражанию совместно с педагогом. Правильно держит ручку, но орнаментальным рисованием в тетради не владеет. Списывать с печатного текста по буквам не может.

Математика. Прямой и обратный счет в пределах 10 не знает. Денис не дифференцирует простые геометрические фигуры (треугольник, прямоугольник, круг, квадрат). Не понимает понятия «слева-справа», «больше-меньше», «вверху-внизу» и т.д. Не соотносит количество и счет.

Эмоциональный фон лабилен, импульсивен. Обучающийся проявляет аутоагрессию, если его что-то не устраивает. Отмечается низкая осознанность собственных действий. В контакт со взрослыми самостоятельно не вступает. Коммуникативная функция речи не сформирована. Альтернативные средства общения (мимика, жесты) для установления контакта не используются. Со сверстниками не общается и в совместных играх не участвует. Может проявляться дезадаптивное поведение: аффективные вспышки, сопровождающиеся криком и плачем. Данное поведение может продолжаться до 40 минут, затем обучающийся успокаивается. При этом успокаивающее воздействие педагога или смена деятельности не помогают.

Обучающийся нуждается в постоянной стимулирующей, организующей, направляющей, обучающей помощи педагога в полном объеме.

Проводя коррекционную работу с данным обучающимся, мы в первую очередь перестали подкреплять нежелательное поведение. Продемонстрируем данный момент на примере. Данный ребенок очень любит играть с цветными карандашами и всегда, когда он садится за парту, в первую очередь он достает из своей учебной папки карандаши. Как только мы фиксировали нежелательные формы поведения у него, а это в основном аутоагрессия (ребенок сильно бьет себя кулаком по лицу), проявляемая, в ситуациях если ему что-то не нравится или в те моменты, когда ребенок уклонялся от деятельности, то мы забирали карандаши. Мы заметили, что главное

в этих ситуациях «не поддаваться» истерике и плачу ребенка. После нескольких таких манипуляций ребенок переставал бить себя по лицу. По сути, данный пример демонстрирует всю суть прикладного анализа поведения. Ребенку не нравятся последствия, следовательно, данное поведение ребенок не будет повторять.

Тот же самый механизм работает и в обратную сторону. Если ребенок демонстрирует приемлемое поведение, то мы его поощряем. В качестве поощрения может выступить – внимание со стороны мамы и учителей, материальное поощрение (любимая игрушка, цветные карандаши, мультфильмы) и т.д.

Также в работе с ребенком использовался прием «гашения». Поясним его суть на очередном примере. После нежелательного поведения ребенок получал внимание со стороны других людей (мамы, учителей). Сейчас же, если у ребенка случается истерика, мы не обращаем на поведение ребенка никакого внимания. Это очень важно! В этом случае ребенок быстрее успокаивался.

Следующий прием, который нами использовался, это «подкрепление другой формы поведения». Суть данного приема – научить ребенка выражать свои реакции другим способом (не криком, плачем и истериками).

Мы научили ученика выражать свои потребности с помощью жестов. Например: когда Денис хотел попить воды, он начинал плакать и кричать, пока мама или учитель сами не догадывались, что ему нужно. Мы перестали реагировать на плач Дениса и просили достать бутылку воды из портфеля, повторяя при этом инструкцию «Достань воду». Когда ребенок понял, что на его плач не реагируют и не дают ему воды, то начал сам доставать бутылку и протягивать учителю.

С этой же целью, постепенно, работая с обучающимся, удалось подключить методику альтернативной системы коммуникации (карточки PECS).

Существует 6 этапов реализации обучения данной методике:

1. Первичное обучение – физический обмен картинки на предмет. Необходимо два человека: тот, у кого просят и тот, кто помогает ребенку сделать действие. На занятиях это достигалось привлечением второго педагога. Заранее готовился список стимулов, выбирались положительные и отрицательные стимулы. Лучше – вкусовые (например, хлебцы или сушки) или вещевые (например, игрушки или карандаши). Мы привлекали внимание ребенка на любимый предмет и осуществляли его обмен на карточку. Постепенно карточек становилось все больше.

2. Второй этап – обучение ребенка отдавать карточку, если человек не рядом (спонтанные действия). Мы сделали папку с набором карточек и коммуникационное поле, на которое ребенок выкладывает карточки, изученные ранее. Как только ребенок научился самостоятельно отдавать карточку, мы начали работать на дистанции, которую в дальнейшем постепенно увеличивали. Ученику нужно дать четко понять, насколько важно добиться внимания коммуникативного партнера до обмена картинками.

3. Третий этап обучения – выбор двух-трех различных картинок, обучение распознавать, что изображено на карточке. Результаты записывались: действительно ли ребенок хотел тот предмет, который он просил при помощи карточки. На этой стадии мы начинали вводить глаголы и составлять короткие фразы из двух слов. Главное – научить ребенка находить нужную карточку в папке.

4. Четвертый этап обучения – обучение составлять предложения из карточек.

5. Пятый этап обучения – обучение отвечать на простые вопросы при помощи карточек.

6. Шестой этап обучения – обучение делать комментарии при помощи карточек [4].

С учеником (Денисом) мы остановились на третьем этапе обучения методике альтернативной системе коммуникации (карточки PECS). С помощью карточек ученик может выражать свои потребности, а также может обозначить причину своего недовольства.

Постепенно, в процессе наблюдения за поведением ребенка мы заметили, что у него снизилась частота возникновения нежелательного поведения (крик и плач). В последующем, когда у ребенка снизились вспышки нежелательного поведения, мы прекратили материальное подкрепление. Например, когда ребенок хотел поиграть с игрушкой, но в это время шел урок, ребенок вставал рядом со шкафом, где лежит игрушка, и кричал, для того чтобы ему дали игрушку. Если мы отдадим ему игрушку, то в следующий раз он будет так же кричать, чтобы получить желаемое.

Далее мы начали подкреплять отсутствие нежелательного поведения. Если Денис вел себя приемлемо в течение урока (40 минут), то получал игрушку или цветные карандаши.

Если у ребенка проявлялись признаки нежелательного поведения, применялась стратегия «деэскалации». Суть данной стратегии заключается в том, чтобы предугадать нежелательное поведение ребенка (в нашем случае истерику). Первым признаком перевозбуждения у нашего ученика является монотонное произнесение фразы «ми-ми-ми-ми». Как только мы слышим данную фразу, мы начинаем менять собственное поведение, для того чтобы помочь ребенку вернуться в спокойное состояние. В этот момент ни в коем случае нельзя ругать ребенка или даже громко с ним говорить.

Приведем пример:

Шаг 1. Денис начинает плакать и произносить фразу «ми-ми-ми-ми», т.е. ученик демонстрирует поведение, которое обычно предшествует истерике.

Шаг 2. Перестаем уделять внимание ребенку, не говорим с ним, не трогаем его и по возможности отходим чуть назад. Ждем, пока Денис успокоится. После того как он успокоился, задаем вопрос («Что случилось?» или «Что тебе нужно?»). Если ребенок ответил или указал жестом, то его нужно похвалить и устранить проблему (если это возможно). Если невозможно, то объяснить ребенку почему. Если ученик успокоился, то продолжаем свою деятельность.

Шаг 3. Ребенок не успокаивается.

Шаг 4. Перестаем уделять внимание ребенку, не говорим с ним, не трогаем его, отходим назад по возможности. Ждем, пока Денис успокоится. Когда ребенок успокоился, дается несложное задание (например, собрать пазлы). Похвалите его, если он начал выполнять задание. Если ученик успокоился, то продолжаем свою деятельность.

Шаг 5. У ребенка началась истерика.

Шаг 6. Перестаем уделять внимание ребенку, не говорим с ним, не трогаем его, отходим назад по возможности. Ждем, пока Денис успокоится. Когда ребенок успокоился, даем ему успокаивающее задание или занятие (можно дать плюшевую игрушку, включить мультфильм и т.д.). Похвалить ребенка за сотрудничество. Если ученик успокоился, то продолжаем свою деятельность. Если нет, то повторяем 6 шаг.

Спустя шесть месяцев применения приемов АВА мы можем наблюдать некоторые результаты. Ребенок практически не демонстрирует аутоагрессии, все ограничивается плачем

продолжительностью до пяти минут. Ребенок перестал проявлять резкий негативизм, также сократилось количество истерик.

Нежелательное поведение практически исчезло, ребенок с удовольствием ходит на уроки. С данным обучающимся на данный момент продолжается коррекционная работа по обучению методике альтернативной системы коммуникации с помощью карточек PECS.

Список литературы

1. Михирева Д.Е. Метод АВА-терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 4 (51). – С. 41–43.

2. Петрова В.Е. Преимущества и недостатки АВА терапии в работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2021: материалы Междунар. студенческой науч.-практ. конф. (16–19 марта 2021 г., г. Магнитогорск). – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021. – С. 429–432.

3. Семянникова А.А. Оказание помощи аутичным детям раннего возраста при использовании АВА-терапии: перспективы и практика // Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы: сб. науч. тр. VI Междунар. соц.-пед. чтений им. Б.И. Лившица (14 ноября 2014 г., г. Екатеринбург). – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. – С. 53–56.

4. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.

Аман К.И.

Научный руководитель: Дмитриев А.А.

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Письмо – это важнейшее средство обучения, сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей. В основе письменной речи лежит использование человеком для выражения своих мыслей специально предназначенных символов. Письменную речь составляют письмо и чтение. Письмо существует благодаря работе четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного, общедвигательного, между которыми устанавливается связь.

Для осуществления письма важна сформированность внутренней мотивации, процессов анализа, синтеза и обобщения, логических операций систематизации и классификации, ориентировки в артикуляторном, акустическом, кинетическом и оптическом образе слова, понимание языковых значений и функциональных структурных элементов, лексикограмматических обобщений.

У детей с ЗПР, для которых свойственно недоразвитие многих речевых и неречевых функций, часто есть проблемы в овладении навыком письма. Такие дети оказываются не готовыми к школьному обучению по многим параметрам. Трудности в обучении, связанные с неподготовленностью детей, усугубляются ослабленным функциональным состоянием их центральной нервной системы, ведущим к низкой работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости. Все эти особенности детей приводят к тому, что оказываемая им в общеобразовательной школе индивидуальная помощь в большинстве случаев не ведет к преодолению отставания в развитии. Из-за накапливающихся пробелов в знаниях дети все

в меньшей мере усваивают новый материал и фактически выпадают из учебного процесса.

Недостаточное знание детей этой категории и непонимание их особенностей учителями обычной школы, неумение справиться с ними приводят к отрицательному отношению к ним педагогов и, как следствие, одноклассников, считающих таких детей «глупыми», «бестолковыми». Все это приводит к возникновению у детей отрицательного отношения к школе и учению и стимулирует их попытки личностной компенсации в других областях деятельности, что находит свое выражение в нарушениях дисциплины, вплоть до асоциального поведения. В результате подобный ребенок не только сам ничего не получает от школы, но и оказывает отрицательное влияние на своих одноклассников.

У младших школьников с задержкой психического развития более позднее развитие фразовой речи, дети не могут выразить причинно-следственные, временные и другие отношения. Имеются затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений, словарный запас отмечается бедностью: дети недостаточно понимают и неточно употребляют близкие по значению слова.

Нарушение или задержка в развитии фонематического восприятия, лексико-грамматических сторон, звукопроизношения на разных этапах развития является одной из основных причин дисграфии.

Было проведено исследование письменной речи учащихся с ЗПР 2–4 классов МАОУ «СОШ № 61» г. Перми. Были детально просмотрены тетради детей по русскому языку, тетради для логопедических занятий. Проведены занятия, на которых детям предлагалось выполнять разные письменные и устные упражнения. Проанализированы работы детей и выявлены следующие особенности письменной речи детей.

Многие дети поступают в школу с низким уровнем анализа звукового состава слова, с нарушением фонематического слуха, что негативно влияет на обучение письму.

У детей плохо получается соблюдать строку, они делают буквы непропорционально большими или, наоборот, слишком маленькими. Письменные работы небрежны, в них много исправлений. Часто встречается дисграфия.

Дисграфия – это специфическое нарушение процесса письма, выражающееся в нестойкости оптико-пространственного образа букв, в смешениях или пропусках букв, в искажениях звуко-логового состава слова и структуры предложений.

Изучая письменные работы школьников с задержкой психического развития, мы выявили у них все пять видов дисграфии:

– *Артикуляторно-акустическая дисграфия* встречается у детей с нарушениями звукопроизношения. Проговаривание при записи не является полноценной опорой для опознавания звуков и звукобуквенного структурирования слов. Из-за этого в письме детей встречаются ошибки: смешения и пропуски букв.

– *Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания* связывается с недостаточным уровнем различения и выбора фонем. При нарушении какой-либо из операций (слухового анализа, кинестетического анализа, выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) страдает весь процесс фонемного распознавания. В письме ребят это проявляется в виде смешений или даже полных заменах букв на письме.

– При *дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза* могут нарушаться разные виды особенно сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письме эта дисграфия проявляется в искажениях структуры слов и предложений (пропуски, перестановки, добавления букв, слогов, слов; слияние или разрыв слов).

Фонематический анализ является наиболее сложным, поэтому ошибки в виде искажения звукобуквенной структуры слов наиболее распространены.

– *Аграмматическая дисграфия* появляется у детей с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки могут проявляться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов – нарушение смысловых и грамматических связей между предложениями; искажения морфологической структуры слов; нарушение согласования слов; искажения предложно-падежных конструкций; пропуски членов предложений и др.

– *Оптическая дисграфия* связана с недоразвитием моторных, пространственных и зрительных процессов. В письме проявляется в виде замен графически сходных букв, искажений в написании букв, зеркальном написании.

Анализируя диктанты, списывания, творческие задания и прочие письменные работы, мы поняли, что есть типичные ошибки, которые часто появляются в письме у детей:

– для второклассников с ЗПР характерны замены и смешения букв, вызванные трудностями их запоминания (зрительного, кинестетического, аудиального). Детям сложно переводить звук в букву и наоборот, печатную букву в письменную;

– они пропускают гласные буквы;

– детям не всегда удается обозначать на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек. Вместо этого они пишут слова слитно.

Очень часто детей у детей наблюдается медленный темп письма, быстрая утомляемость, несоблюдение размера элементов букв.

Такие виды ошибок встречаются на начальных этапах обучения в работах всех детей. В случае затруднений или нарушений формирования письма эти ошибки принимают стойкий характер.

Проявления дисграфии у детей с ЗПР носят нестабильный, вариативный характер. Ошибки обнаруживаются чаще всего в условиях усложнения способа выполнения задания, при усложнении речевого материала. Это свидетельствует о недостаточной автоматизированности, неустойчивости операций, языковых процессов, входящих в состав сложной деятельности, каким является письмо. Многие из этих процессов еще не автоматизировались, не превратились в операции, не стали интериоризированным умственным действием. Всякое усложнение деятельности приводит к тому, что отдельные процессы, не будучи автоматизированными, выходят из-под контроля, расстраиваются.

Таким образом, у детей с ЗПР нарушается автоматизация отдельных звеньев процесса письма и их интеграция при организации письменной речи.

У детей с ЗПР в процессе письма отмечаются и нарушения моторного акта письма, нарушения каллиграфии. Дети часто соскальзывают со строки. Отмечается непропорциональность величины букв, неравномерное соотношение элементов буквы. У детей с ЗПР страдает плавность, ритмичность моторного акта письма.

Необходимо отметить, что дисграфию часто провоцируют условия жизни и обучения ребенка. Поэтому появление в последние годы тенденции к увеличению расстройств письменной речи у детей можно остановить посредством применения педагогических методов.

Андреевская К.А.

Научный руководитель: Герасимова О.И.

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

В настоящее время число детей дошкольного возраста с речевой патологией, в частности, детей с общим недоразвитием речи, увеличилось.

Общее недоразвитие речи рассматривается как «нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом» [3]. Такие дети отличаются недостаточным развитием мелкой моторики, плохой координацией движений, недостаточностью самоконтроля и пространственно-временной ориентировки, то у них будут возникать трудности в овладении графомоторными навыками [1, 3].

Графомоторные навыки – «это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения» [6]. Как указывают исследователи, нейропсихологи, логопеды формирование графомоторных навыков является сложным и многогранным процессом, требующим использования различных подходов, средств и приемов [1, 3, 4, 6]. Целенаправленная работа по преодолению этих нарушений способствует развитию мелкой моторики, точности движений, более успешному обучению грамоте.

Проблема формирования у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) графомоторных навыков занимает особое место в системе их подготовки к обучению в школе. В дошкольном возрасте очень важно развивать механизмы для овладения техникой письма, поскольку именно неподготовленность к письму в дальнейшем может вызывать

тревожное состояние ребенка в школе, неразборчивый почерк, негативное отношение ребенка к обучению в школе.

Острота проблемы состоит в том, что сегодня количество детей младшего школьного возраста, у которых нарушено формирование графомоторных навыков, стремительно растет. Специалисты называют большой процент детей, имеющих нарушения письма – до 40 % (Н.Г. Свободина, Т.В. Цветкова, М.Л. Лукашенко). А по данным «Российской газеты», на 2018 год среди младших школьников нарушение письма имели 70 % учащихся.

Сегодня эта проблема стала особенно актуальной, хотя с сожалением можем отметить, что родители детей с такими нарушениями, не осознают особой важности этого вопроса, в то время как учащиеся начальных классов испытывают определенные трудности во время письма, и преодолеть их самим, без помощи специалиста практически невозможно. У детей на письме отмечаются стойкие повторяющиеся ошибки. Связано это может быть не только с недостаточным овладением навыком письма, но и незрелостью некоторых отделов мозга, слабым речевым вниманием и зрительно-пространственной ориентацией. Существуют и другие причины нарушений письменной речи, на которые обращают внимание родителей и педагогов специалисты [1, 2, 3, 6].

При специфических нарушениях процесса письма, ошибки детей не регламентируются использованием орфографических правил. Дети путают и пропускают буквы, заменяют их похожими, изображают буквы зеркально или добавляют лишние, не чувствуют конца предложения. Очень часто школьные учителя списывают такого рода ошибки на невнимательность учащихся, на их лень, слабые умственные способности и нежелание включаться в учебный процесс на сто процентов. Отнесение описанных ошибок к орфографическим, неизбежно приводит к отрицательным оценкам по языку и, как следствие, к затруднению коммуникации как таковой.

Трудности при овладении процессом письма – это очень серьезное нарушение, требующее специальной коррекционной помощи. И если вовремя не начать исправлять эту проблему, то в дальнейшем процесс освоения ребенком-дисграфиком письма не будет успешным. Правильно сформированный графомоторный навык позволяет разборчиво, четко, а затем и быстро писать буквы, и, наоборот, при недостаточно сформированном навыке возникает целый ряд специфических проблем при письме, в том числе очевидных: неразборчивый почерк и замедленный темп записи.

Развитие графомоторных навыков зависит от следующих факторов:

- развития общей и мелкой моторики;
- серийной организации движений;
- зрительно-пространственных представлений и зрительной памяти [3].

Следовательно, одной из важнейших психолого-педагогических и коррекционных задач является развитие у детей развитие ручного и пальчикового праксиса, а также развитие зрительных и пространственных представлений.

Рассмотрим один из показателей готовности ребенка к школе – это уровень развития мелкой моторики. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь.

Многие педагоги отмечают, что первоклассники часто испытывают серьезные трудности с навыком письма. Письмо – это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания. Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния ребенка в школе.

Для того чтобы правильно и красиво писать, ребенку нужно овладеть элементарными графическими действиями. И в данном случае рисование является лучшим способом. Рисуя, дети приобретают и закрепляют навыки, необходимые в дальнейшем для написания букв.

В настоящее время разработано большое разнообразие различных приемов, направленных на формирование, развитие и совершенствование графомоторных навыков у детей.

Например, такие ученые как Ю.А. Полуянов, С.Е. Гаврилина, Н.В. Новоторцева, А.Р. Лурия и другие, предлагают использовать разнообразные игры, продуктивную деятельность, упражнения на ориентировку на плоскости и в пространстве, изобразительную деятельность. Авторы отмечают значимость данных приемов для формирования графомоторных навыков, делая данный процесс интересным для детей [1, 2, 3, 5, 6].

Игровые приемы относятся к методам активного обучения, что позволяет сделать ребенку субъектом коррекционно-образовательного процесса, создав необходимую мотивацию и обеспечив тем самым условия для его всестороннего развития, в том числе речевого и познавательного.

Формирование графомоторных навыков ребенка осуществляется на протяжении четырех этапов. Анализ научно-методической и специальной литературы по проблеме формирования графомоторных навыков позволил нам выделить наиболее эффективные игровые приемы по формированию графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи III уровня на каждом этапе коррекционной работы.

Первый этап – развитие крупной и мелкой моторики. При работе над развитием мелкой моторики пальцев рук можно использовать такие игровые приемы как: пальчиковая гимнастика; массаж (самомассаж, массаж с помощью су-джок); лепка из пластилина или соленого теста; вырезание из бумаги фигуры разной сложности; составление бусы, застегивать и расстегивание пуговиц, кнопок, крючков и т.д.; собирание пазлов, мозаики; конструирование из различного материала;

раскрашивание раскрасок; игры с прищепками, с палочками Кюизенера, «Танграмм» и т.д.

Второй этап направлен на формирование пространственных представлений и речевого обозначения пространственных отношений. Этот этап предусматривает:

- ориентировку в собственном теле;
- ориентировку в окружающем пространстве;
- уточнение пространственного расположения предметов на плоскости.

На этом этапе можно использовать следующие игровые приемы: конструирование, выкладывание сериационных рядов; пальчиковые игры; штриховки; выкладывание букв и цифр из других предметов; работа с мелкими предметами; лепка; аппликация; рисование и т.д.

Третий этап направлен на развитие графомоторных навыков.

1. Развитие зрительного гнозиса: контурные изображения предметов; перечеркнутые контурные изображения, наложенные друг на друга контурные изображения, и т.д. Уточнение представлений о цвете, форме и величине; уточнение и расширение объема зрительной памяти; развитие зрительного анализа и синтеза; развитие зрительного восприятия и узнавания.

И, наконец, четвертый этап по развитию графомоторных навыков – изобразительно-графические способности:

- знакомство с тетрадью и рабочей строкой;
- вертикальные, горизонтальные, наклонные прямые линии и комбинации из них;
- рисование узоров и орнаментов;
- дуги, волнистые линии, круги, овалы;
- рисование по клеткам предметов разной сложности;
- овладение графической символизацией;
- работа по формированию графического образа букв (графемы),

– дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство.

Таким образом, описанные игровые приемы помогают сформировать графомоторные навыки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Это поможет детям развить и сформировать навыки, помогающие правильно держать ручку, регулировать силу нажима на карандаш и не уставать при долгих письменных нагрузках. Можно сказать, что работа по развитию мелкой моторики, по формированию графомоторных навыков должна начинаться задолго до поступления в школу, иначе у ребенка возникнут трудности в овладении письмом, а в последствие – дисграфия [3].

Список литературы

1. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5–7 лет. – М.: Владос, 2003.

2. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи: учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений // Хрестоматия по логопедии. В 2 т. Т. 2 / ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 2007. – 512 с.

3. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н., проф. Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2018. – 608 с.

4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 126 с.

5. Углицких З.А., Герасимова О.И. Особенности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых: материалы 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. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2021.

6. Формирование графомоторного навыка у детей с умеренной умственной отсталостью: метод. рекомендации / сост. Л.М. Лапшина, В.А. Левченко. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 50 с.

Андрянова М.Д.

Научный руководитель: Зеленина Н.Ю.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО КОРРЕКЦИИ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАС ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Под термином «расстройства аутистического спектра», принято понимать триаду симптомов: нарушения в сфере социального взаимодействия, нарушения коммуникации (способности к общению), а также стереотипность поведения. Учеными признается персизивный характер нарушений при расстройствах аутистического спектра.

Для детей с аутизмом характерны нарушения социального развития, особые нарушения речевого развития (эхолалии, мутизм, отсутствие речи от первого лица и др.), гипер- или гипосензитивность к сенсорным стимулам, своеобразное развитие мышления и другие особенности. Учеными подчеркивается характерная для аутизма неравномерность и парциальность.

Исследования Баенской Е.Р., Никольской О.С., Лебединской К.С. показали, что аутизм – нарушение аффективной регуляции, наблюдающееся на всех четырех уровнях, в зависимости от проявления формы Никольская О.С. выделяет четыре группы РДА: 1) как полная отрешенность от происходящего; 2) как активное отвержение; 3) как захваченность аутистическими интересами; 4) как чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия.

Расстройства аутистического спектра определяются аутистической отгороженностью от реального мира с неспособностью формирования общения. Поведение характеризуют наличие стереотипов, симптомы тождества, отсутствие подражания, недостаток реакций или повышенная чувствительность на дискомфорт и комфорт. Игра часто протекает с характером патологического влечения. В игре и поведении

отсутствует единство, внутренняя логика. Форма общения с родными, матерью — симбиотическая или индифферентная — с ослабленной эмоциональной реакцией на них, вплоть до отказа реагирования с ними. Смена привычного жизненного стереотипа, появление новых объектов, посторонних лиц сопровождается удалением от них, либо хаотической реакцией недовольства и страха с агрессией и самоагрессией. Особенности отношений аутичного ребенка с окружающим миром свидетельствуют о нарушении способов организации активных отношений с миром и превалировании в его развитии выраженной тенденции перевеса стереотипной аутостимуляционной активности над реально адаптивной. Вследствие этого возникают вторичные нарушения, проявляющиеся в аутостимуляции, стереотипиях, фиксации страхов и неприятных ощущений, агрессии, влечении, негативизме, увеличении дистанции в контактах, искажении психических функций. Эти гиперкомпенсаторные действия, нарушают баланс, смысловой и тонической функций аффективной сферы. Доставляя временное облегчение, они только усиливают общую дезадаптацию ребенка.

Для ребенка с расстройством аутистического спектра социализация является сложным и комплексным процессом. Проблемы возникают вследствие поведенческих нарушений, проявлений разных форм дезадаптивного поведения, и как следствие, невозможности совместного общения. В таком случае формируется личность, которая абстрагирована от окружающего социума. Поэтому особую значимость приобретает коррекция дезадаптивного поведения у детей с РАС, возникает необходимость разработки индивидуальных программ коррекции дезадаптивного поведения у детей, имеющих расстройства аутистического спектра.

Существует множество подходов к коррекции РАС, среди них наиболее эффективным и известным относятся АВА (Applied Behavior Analysis) — прикладной анализ поведения (С.А. Морозова

и С.С. Морозовой), ТЕАССН – подход (Тео Питерс), эмоционально-уровневый подход (К.С. Лебединская, О.С. Никольская). Прикладной анализ поведения направлен на создание внешних условий, благодаря которым специалист будет формировать желаемое (социально приемлемое) поведение у ребенка. Особенностью ТЕАССН – подхода является приспособление среды к особенностям психики ребенка с РАС, что поможет достичь эффективной работы с ребенком с РАС для развития самостоятельности. Отечественный подход направлен на коррекцию эмоциональной сферы и эмоциональное тонизирование ребенка, что поможет ребенку стать более выносливым, активным и гибким во взаимоотношениях с людьми и средой.

Специфика нарушений при аутизме определяет особые образовательные потребности данной категории детей, заключающиеся в особой организации пространства, в постепенном введении в новую ситуацию, в пошаговом предъявлении новой информации и т.д. Вследствие этого возникает необходимость специального психолого-педагогического сопровождения детей, имеющих расстройства аутистического спектра, предусматривающего создание специальных условий для их обучения и воспитания, своевременность оказания им коррекционной помощи.

Основой для проектирования коррекционной работы выступает организация психолого-педагогической диагностики. Выбор коррекционного подхода должен быть обоснован результатами проведенных диагностических процедур, структурой дефекта, организационными возможностями, возрастом ребенка на момент начала коррекционной работы и социальной ситуацией развития.

Ахмедьянова Ю.В.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Внимание один из тех познавательных процессов человека, в отношении сущности и права на самостоятельные рассмотрения, которых среди психологов до сих пор нет согласия, несмотря на то, что его исследования ведутся уже много веков. Одни ученые утверждают, что как особого, независимого процесса внимания не существует. Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности, несводимые к характеристикам других познавательных процессов.

С точки зрения отечественной науки внимание у человека развивалось в процессе сознательной и трудовой деятельности, особенно такой, которая требовала волевых усилий. Нужно отметить, что проблемой внимания занимались многие зарубежные и отечественные психологи.

Н.Ф. Добрынин провел ряд теоретических и экспериментальных исследований внимания. Его основная идея заключается в том, что внимание рассматривается как проявление активности личности. Согласно Н.Ф. Добрынину, «внимание у людей возникает прежде всего тогда, когда действуют раздражители, затрагивающие интересы личности».

В отечественной психологии П.Я. Гальпериным разработана теория внимания как функции внутреннего контроля за соответствием умственных действий программам их осуществления. Развитие

подобного контроля улучшает результативность любой деятельности. В частности, ее планомерное формирование позволяет преодолеть некоторые дефекты внимания, например, рассеянность.

Однако рассмотрение проблем внимания следует прежде всего начинать с физиологических основ внимания. Особенно значительная роль в их исследовании русских физиологов И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского.

Внимание ребенка в период дошкольного детства отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиями. В начале дошкольного возраста (2–3 года) у ребенка преобладает непроизвольное внимание, к 5–6 годам проявление внимания носит все более произвольный характер. Следует отметить, что, начиная со старшего дошкольного возраста, дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа). Устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности заметно возрастает к 7 годам. К концу дошкольного возраста у детей способность произвольности внимания начинает интенсивно развиваться. В дальнейшем произвольное внимание становится неременным условием успешной организации учебной деятельности.

В дошкольном возрасте у детей преобладает непроизвольное внимание. Внимание дошкольника неустойчиво, отличается частым непроизвольным перемещением с одного объекта на другой. Обучение в школе – сильнейший стимул развития внимания. Внимание – одно из основных условий успешной учебной деятельности, в то же время в учебной деятельности оно и развивается.

Если в дошкольном возрасте для привлечения внимания имеет значение качество раздражителей (сила, яркость т.д.), то у младших школьников все большее и большее значение имеет соответствие объекта внимания их внутреннему состоянию и прошлому опыту.

Нужно сказать, что обучение ребенка в школе, сам процесс получения знаний, все это способствует быстрому росту у школьников 2–3 классов произвольного внимания, развивающегося у них, главным образом, на основе возникающих интересов, в частности интереса к учебным знаниям.

Создание предметно-развивающей среды группы, которая включает предметно-игровую зону, как один из объектов, направленный на развитие произвольного внимания старших дошкольников. Предметно-игровая зона старших дошкольников выстраивается с учетом развития инициативы детей при постановке и решении ими игровых задач, возникающих по ходу игрового замысла, что способствует развитию устойчивости внимания. В группе и на участке размещается необходимое количество разнообразного игрового материала, который дети используют по своему усмотрению.

Создание правильно организованной среды, оборудованной предметами для концентрации внимания. В групповой комнате детей старшего дошкольного возраста предполагается оборудовать специально организованный уголок с играми и напоминаниями для детей, а также наполнить комнату игровым материалом.

Обязательное условие – высокая культура оформления и эстетичность, а также гибкое и расширенное использование организованного пространства уголка. Среда должна быть яркой, привлекательной, креативно организованной, чтобы вызвать у дошкольников интерес к развивающей деятельности.

Значимость предметно-развивающей среды в группе обуславливается развитием внимания у детей старшего дошкольного возраста. Поскольку ребенок именно в этом возрасте начинает проявлять все более активный интерес к развитию данного процесса.

Использование при обучении психологических средств: психогимнастики, игр, заданий и упражнений, направленных на развитие внимания. Психогимнастика – это комплекс особых упражнений, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков, а также на борьбу с различными психологическими проблемами.

Основные достоинства психогимнастики: игровой характер упражнений (опора на ведущую деятельность детей дошкольного возраста); сохранение эмоционального благополучия детей; опора на воображение; возможность использовать групповые формы работы.

Для психогимнастики необходимо иметь так называемую картотеку упражнений для определенного возраста. Основная особенность психогимнастических упражнений в том, что проводятся они в форме игры, поэтому нравятся всем детям без исключения. Каждое упражнение называется этюдом и напоминает сценку, которую разыгрывают дети. Часто на фоне звучит подходящая музыка (рекомендации по выбору музыкального сопровождения указываются в описании занятий). Перед началом занятия проводится небольшая разминка, которая призвана расслабить, раскрепостить ребенка и настроить его на игру. Объектами внимания во время разминки могут быть звуки, голоса, предметы, невидимое окружение, люди, их одежда, эмоции.

Использование при обучении психологических средств: психогимнастики, игр, заданий и упражнений, направленных на развитие внимания. Предполагается разработка картотеки игр, направленных на развитие внимания. Картотеки помещены в папке и будут находиться в уголке в свободном доступе.

Важность использования психогимнастики способствует динамичному развитию внимания детей старшего дошкольного возраста.

Нами предлагается организация коррекционных мероприятий, способствующих качественному развитию внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Психокоррекционное занятие проводится 2 раза в неделю. Программа включает в себя:

- знакомство с детьми, установка контакта;
- коррекционную работу, используются специально подобранные игры и упражнения;
- подведение итогов проведенной работы.

После реализации вышеуказанных психолого-педагогических условий в рамках деятельности в ДОО, мы предполагаем повышение уровня развития внимания у детей, повышение концентрации внимания и работы с детьми. Педагогам необходимо пристально обращать внимание на каждый показатель и в случае проблем, помогать ребенку с ними. Важно видеть уровень развития внимания ребенка, передавать ему свои ценности и развивать внимание. Все это важные этапы развития ребенка, и взрослым следует уделять этому достаточно внимания.

Бахарева А.С.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На сегодняшний день проблема влияния нарушений у детей с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) на их развитие волнует не только ученых. Как с этим нарушением справиться и как таким детям помочь социализироваться в обществе? Эти и другие вопросы волнуют как родителей, в чьих семьях есть дети с РАС, так и специалистов в области педагогики, психологии, логопедии и т.д. В последние годы эта проблема стала особо значимой, поскольку количество детей с проявлением РАС стремительно растет. По статистике в России на каждого 100 ребенка приходится 1 с РАС, что составляет примерно 1 % детской популяции, но с каждым годом процент детей с РАС во всем мире увеличивается на 12–15 %.

В условиях гуманизации общества эти дети, ранее считавшиеся необучаемыми, включаются в систему образования и адаптируются в ней более или менее успешно. Соответственно, при обеспечении государственных гарантий доступности и равных возможностей для получения полноценного образования для каждого ребенка, перед обществом в целом и системой образования, в частности, встает вопрос о взаимной адаптации ребенка к требованиям социума и социума к индивидуальным возможностям ребенка.

Аутизм, а точнее – расстройства аутистического спектра (РАС) – это нарушения развития, неврологические по своей природе, которые проявляются в течение первых трех лет жизни. Основные симптомы аутизма относятся к нарушениям в трех сферах: нарушения в области социального взаимодействия, в области коммуникации и в области

поведения (ограниченность интересов и стереотипные действия, повторяющееся поведение).

Коммуникативные способности являются производными от структуры общих способностей. Они рассматриваются в общей психологии, возрастной психологии, педагогической психологии, инженерной психологии, психологи труда и психолингвистике. В исследовательских трудах Б.М. Теплова отражена общая структура и понятие о способностях, которое затем легло в основу исследований А.А. Бодалева, Г.С. Васильева, Э.А. Голубевой, В.А. Кольцовой, А.А. Кидрона, К.К. Платонова и др. В данных исследованиях приводятся определения понятия, его функциональная структура и методы исследования. Анализ литературных источников, посвященных проблеме коммуникативных способностей, показывает фрагментарность и разноплановость исследований в этой области.

Коммуникативные способности – это устойчивая совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, существующая на основе коммуникативных задатков и определяющая успешность овладения коммуникативной деятельностью. Структура коммуникативных способностей включает в себя основные и дополнительные компоненты. Основные компоненты: гностические, экспрессивные и интеракционные способности; дополнительные – общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация и развитие речи.

По данным многих исследователей, таких как: М.К. Бардышевская, О.С. Никольская, В.В. Лебединский, Ю. Фриз и др., коммуникативные способности детей с расстройствами аутистического спектра характеризуются недоразвитием, в частности искаженностью их компонентов. Их структура, и проявление в коммуникативной деятельности не соответствуют как возрасту, так и социальной ситуации [2].

Подходы к коррекции аутистических расстройств у детей разрабатывались в нашей стране такими исследователями, как

В.М. Башиной, В.Е. Каганом, В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, Е.М. Мастюковой, И.И. Мамайчук, О.С. Никольской и др. В этих работах рассматриваются основные задачи психологической коррекции развития детей с расстройствами аутистического спектра: установление связей и преодоление негативизма в общении; облегчение сенсорного и эмоционального дискомфорта этих детей; повышение психической активности детей в процессе общения с детьми и взрослыми; преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения; преодоление негативного поведения (негативизм, агрессия и т.д.).

Большинство отечественных исследователей РАС (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.) считают недостаточное развитие социально-коммуникативных навыков одним из основных нарушений, препятствующих успешному развитию, а также социализации и адаптации ребенка с РАС. Отсутствие потребности в общении, мотивации и способности общаться является препятствием для развития этих навыков. Вышеупомянутые ученые считают, что формирование коммуникативных навыков должно осуществляться через «развитие эмоционального отношения детей к окружающему миру и создание потребности в устном общении» [2].

Изучение особенностей развития и формирования социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС необходимо рассматривать с точки зрения различных подходов. Наиболее значимыми подходами, на мой взгляд, являются психолингвистический и поведенческий подходы. Поведенческий подход предполагает формирование оптимальных коммуникативных моделей у детей с РАС с помощью создания внешних поддерживающих условий поведения, через специально организованное материальное и социальное окружение.

В психолингвистическом подходе особое внимание уделяется «формированию взаимосвязи между познавательным, социальным развитием и развитием речи, формированию структуры речевого

дискурса, его семантического значения и использования коммуникативного языка в различных социальных ситуациях на основе его значения». Зарубежные авторы в своих исследованиях придают большое значение оценке и диагностике социальных и коммуникативных навыков аутичных детей. В настоящее время А.В. Хаустов занимается проблемой изучения социальных и коммуникативных навыков детей с РАС в России. Одной из его работ является диагностическое и образовательное пособие, содержащее практические советы по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом. Также С.А. Морозов, О.С. Никольская, Ю. Эрц свои исследования посвятили тому, чтобы развивать речь, навыки самообслуживания и игровую деятельность у детей с аутизмом [2].

Внедрение инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями в практику, в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта, позволяет нам выделить образовательные цели и сосредоточиться на детях с особыми образовательными потребностями. В соответствии с положениями федерального государственного образовательного стандарта содержание программы дошкольного образования должно включать в себя развитие всех сторон личности ребенка, а значит и развитие социально-коммуникативных навыков. Целью социально-коммуникативного развития является усвоение принятых обществом норм и ценностей, в том числе моральных и нравственных ценностей; развитие у детей общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками; формирование самостоятельности, целеустремленности и саморегуляции собственного поведения; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, эмпатии, подготовка к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважения и чувства принадлежности к семье, детскому и взрослому сообществу; формирование позитивного отношения к различным задачам и творчеству;

формирование основ безопасного поведения в повседневной жизни, обществе и природе. Формирование и развитие социальных и коммуникативных навыков у детей с РАС является непростой задачей, поскольку это требует не только изучения особенностей обучения этого типа детей, но и создания всех необходимых условий для их успешной адаптации к дошкольному образованию.

Социально-коммуникативные навыки дошкольников с РАС имеют свои особенности формирования.

Задержка речевого развития является одной из причин жалоб родителей детей с подозрением на расстройства аутистического спектра. В первые несколько лет жизни ребенка задержка в речевом развитии имеет очень большое значение: первое слово ребенок произносит в возрасте 38 месяцев, в то время как нормальное развитие происходит в возрасте 8–12 месяцев. По среднестатистическим данным, от 25 до 50 % людей с РАС вообще не овладевают функциональными речевыми навыками. У детей с РАС данные нарушения сказываются в дальнейшем на социальном взаимодействии ребенка, даже если принципы употребления слов, формальные правила языка соблюдены. Некоторые дети с аутизмом начинают говорить рано, но их речь не всегда является функциональной; некоторые дети совсем не используют вербальную речь.

Недостаточность коммуникации детей с РАС (вербальной и невербальной) имеет разные проявления в зависимости от многих факторов, таких как возраст, уровень интеллекта, окружение ребенка, поведенческое (к примеру, АВА-терапия) и медицинское вмешательства. Избегание социальных контактов с другими взрослыми и детьми также можно отнести к этой особенности. Т. Морозова и С. Довбня отмечали в своих научных работах, что дефекты невербального коммуникативного поведения, используемого для социального взаимодействия, проявляются в сниженном, недостаточном или нетипичном

использовании зрительного контакта (по сравнению с культурными нормами), мимики, жестов, языка тела и т.д. [1].

Нарушение совместного внимания, которое проявляется в том, что ребенок реже пользуется указательным жестом, показывает, приносит предметы, чтобы поделиться интересом с другими, или в отсутствии слежения взглядом за указательным жестом или взглядом другого человека.

Дети с РАС сталкиваются с особыми трудностями в понимании самой ситуации общения и в своей способности в полной мере использовать имеющиеся у них коммуникативные навыки. Они преследуют свои конкретные цели при общении с другими детьми, независимо от социальных норм, сигналов, намеков и т.д. Такого рода нарушения приводят к ограниченному, стереотипному поведению. С возрастом, когда требования к детям и сложные правила социального поведения возрастают, это поведение становится все более неадекватным.

Большую часть навыков ребенок приобретает благодаря общению: он учится понимать разговорную речь, говорить, играть, дружить, контролировать эмоции, организовывать время и так далее. При расстройствах аутистического спектра способность эффективно овладеть этими навыками снижается. Когда ребенок с РАС вырастает, он часто сталкивается с трудностями в общении со сверстниками или в играх.

Как помочь ребенку с РАС развить коммуникативные навыки, какие средства, формы и методы работы с ним необходимо использовать?

В современной психолого-педагогической литературе в качестве основной формы работы с данной категорией детей дошкольного возраста выделяют игровую деятельность, которая способствует формированию социального поведения и навыков диалогической речи.

В отечественной литературе совместной игре с ребенком с РАС как способу формирования социально-коммуникативных навыков, в трудах известных ученых по данной проблематике вопроса даются конкретные практические и методические рекомендации (Ю. Эрц, А.В. Хаустов). В работах Е. Янушко, М.М. Либлинг делается акцент на значимости совместной игры, игровой терапии, как на одной из неотъемлемых компонентов в коррекционной работе с детьми с РАС. По мнению М.М. Либлинг, игровая деятельность обладает следующими свойствами в формировании социально-коммуникативных навыков у ребенка с РАС:

- игры развивают возможность эмоционального взаимодействия с другими людьми; сенсорные и эмоциональные переживания детей понимаются и принимают культурные формы;

- развивается способность подражать другим людям. Подражая поведению других людей, дети осваивают новые формы социального поведения;

- благодаря игровому подражанию и осмыслению сюжета игры прогрессирует речь.

- в процессе подражания и понимания сюжета игры, у ребенка развивается речь [3].

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. Для дошкольников таким видом деятельности является игра. Игра – это уникальное средство для познания детьми окружающей действительности. Игры помогают детям овладеть языком и другими средствами общения, развить мелкую и крупную моторику, улучшить навыки решения проблем и интегрироваться в общество.

Расстройства аутистического спектра (РАС) негативно влияют на то, как дети играют в игры. Дети с РАС любят играть, как и другие нормальные дети, но некоторые виды игр им недоступны. Обычно игры, в которые они играют, очень ограничены в плане действий, они играют

по шаблону или используют только несколько игрушек, не обращая внимания на остальные. Например, ребенок раскручивает колеса машины и наблюдает за их вращением или, например, складывает головоломку по одной и той же схеме.

Поскольку РАС влияют на развитие навыков социального взаимодействия и общения, они также влияют на формирование важных навыков, необходимых для игр, таких как изучение окружающего пространства, копирование простых движений, совместное использование внимания с другими, совместное использование предметов, очередность действий. Но это не значит, что ребенок не может выучить и развить эти навыки. Взрослые могут оказать ему в этом помощь и содействие. Совместные игры с ребенком – это отличный способ добиться с ним контакта на доступном ему уровне. В процессе игры появляется возможность создавать условия для развития у ребенка спонтанной речи и коммуникативного поведения.

В ходе игры можно обучать ребенка навыкам просьбы, получения помощи, отказа, навыкам имитации, комментирования и задавания вопросов. Также использование игровой терапии влияет на развитие инициативы в коммуникации. К примеру, вы собираете с ребенком пирамидку, возьмите в руки одну деталь от нее. Когда ребенок поймет, что ему нужна деталь, которая у вас в руках, можно научить его просить «дай», выражая требование нужного элемента игрушки жестом или словом, в зависимости от его вербальных навыков.

В процессе игры с ребенком с РАС необходимо ставить перед собой определенные цели, которые связаны с восполнением индивидуальных социальных и коммуникативных дефицитов этого ребенка. Прежде всего необходимо оценить коммуникативные навыки ребенка, чтобы понять какие «границы развития» нарушены и над чем нужно работать. Но для того, чтобы игра выступала как катализатор спонтанной речи, нужно обладать некоторыми навыками. Например,

уметь подхватить идею игры ребенка, «последовать за ним», увеличивая вовлеченность ребенка в игру, которая будет насыщена коммуникацией. Таким образом, диагностика пройдет в естественной ситуации для ребенка.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что совместная игра является источником развития когнитивной, эмоциональной и социально-коммуникативной сфер ребенка с РАС.

Для детей с РАС и нормально развивающихся детей совместные игры помогают раскрыть коммуникативный потенциал и развить эмпатию, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие диалога и спонтанной речи. Как натуралистический метод обучения детей с особыми потребностями, игровая деятельность имеет научно обоснованную базу. Во многих странах они зарекомендовали себя как технология, которая доказывает свою эффективность. Исходя из этого, можно сделать вывод, что игры способствуют развитию общих интересов, саморегуляции, самообразования, физической имитации, имитации речи, развитие детской речи, познавательный интерес и интерес к общению с окружающими.

Список литературы

1. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. – СПб.: Сеанс, 2018. – 202 с.

2. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение [Электронный ресурс]. – М.: МГППУ, 2008. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004365414>

3. Хаустов А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007521823>

Бахтинова Д.А.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДЕТСКОГО САДА И РОДИТЕЛЕЙ

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста имеет исторические корни. Проблема патриотического воспитания состоит в тенденции современного мира к постоянному изменению, в связи с этим появляются все более сложные грани применения этого процесса в системе образования. Актуальность данной статьи в том, что существует взаимосвязь в уровне развития патриотизма и развитии государства.

В современном мире патриотическое воспитание входит в состав социально-нравственного воспитания. Одной из главных задач российского образования является воспитание патриота и гражданина своей Родины.

К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и другие прогрессивные отечественные педагоги внесли огромный вклад в патриотическое воспитание подрастающего поколения. На данный момент чувство патриотизма переживает период трансформации. Многие современные педагоги, такие как Е.Н. Воронова, М.Д. Маханева, О.Н. Баранникова и др., рассматривали проблему патриотического воспитания дошкольников. Именно дошкольный возраст имеет огромный потенциал в формировании высоких нравственных чувств, в частности патриотизма. В этом возрасте закладываются основные ценности, отношение к окружающему миру постепенно, через любовь в семье, к родным местам, к близким людям [1, 2].

Мной была проведена диагностика уровня развития патриотизма у детей старшего дошкольного возраста, для этого были использованы следующие диагностические задания: диагностическая беседа, экспериментальная ситуация, трудовые поручения.

В ходе диагностического изучения на первом этапе (опытно-поисковом) был выявлен преобладающий низкий уровень патриотизма: имеется у 70 % детей.

Для работы с детьми старшего дошкольного возраста была подготовлена программа патриотического воспитания, которая состоит из трех направлений:

1. Работа с детьми.
2. Работа с педагогами детского сада.
3. Работа с родителями.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста программой предусмотрена логическая последовательность этапов.

Первый этап – использование деятельностного подхода для формирования представлений о Родине и стране. На данном этапе дети знакомятся с достопримечательностями, географией и историей родного края. Это позволяет приблизить дошкольника к реальной жизни, показать созидательные преобразования в родных местах, в стране в целом ее мощь и силу в лице тружеников в разных сферах жизнедеятельности, мирной армии – защитников границ родного Отечества, самобытность национальной культуры.

Второй этап – формирование положительных эмоций к воспринимаемой окружающей действительности, на основе имеющихся знаний.

Третий этап – организация деятельности патриотической направленности (походы, экскурсии и т.д.).

В работе с педагогами детского сада используются различные формы: педсоветы, консультации, семинары, мастер-классы. Они обеспечивают понимание педагога дошкольной организации о необходимости патриотического воспитания дошкольников во взаимосвязи с образовательным процессом или другой деятельностью.

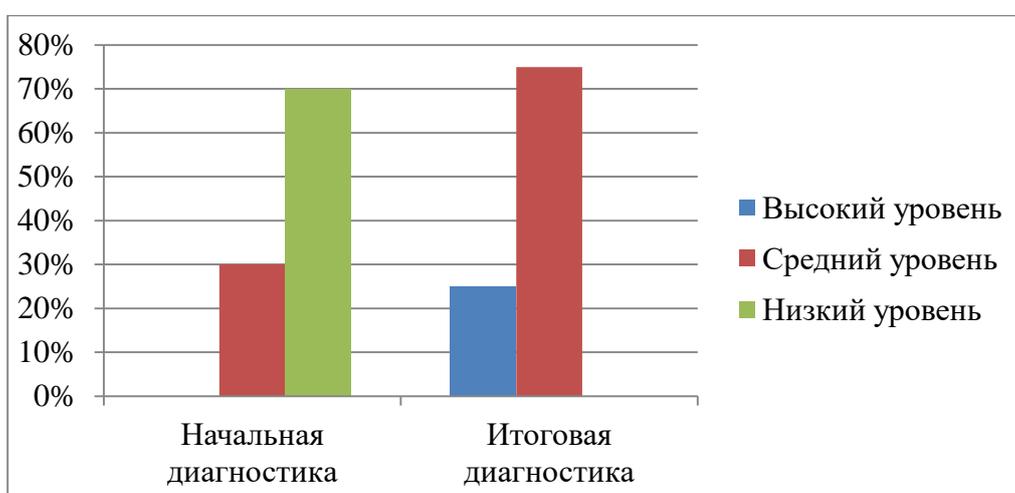
Особенно ценным является взаимодействие с родителями дошкольников, потому что в семье закладываются основы патриотизма.

Направления работы педагогов детского сада с родителями воспитанников:

1) просветительско-консультативное (повышение уровня знаний родителей в области патриотического воспитания, информирование о необходимости вовлечение детей в мероприятия патриотической направленности);

2) организационное (привлечение родителей к патриотическому воспитанию детей в семье, разработка единых требований к выполнению).

По результатам итоговой диагностики можно говорить о положительной динамике развития патриотизма старших дошкольников. Детей с низким уровнем патриотизма не выявлено (рисунок).



Сравнение уровня патриотизма на начальной и итоговой диагностике опытно-поискового этапа

По результатам опытно-поискового этапа и итоговой диагностики, можно сделать вывод о том, что разработанная программа является эффективной. Благодаря внедрению этой программы в образовательную деятельность детского сада можно добиться высоких и устойчивых результатов в развитии уровня патриотизма у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Баранникова О.Н. Уроки гражданственности и патриотизма в детском саду. – М.: Аркти, 2010. – 203 с.

2. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 2000. – С. 160–172.

Берсенева Г.Н.

Научный руководитель: Занина К.А.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»: ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

В условиях современного мира происходят стремительные перемены в развитии информационных технологий. Человек, который способен к усвоению и применению информации в жизни, в настоящее время очень востребован. Поэтому, начиная с младшего школьного возраста, нужно приобщать детей ориентироваться в мире информации, т.е. сформировать у них умение работать с информацией. Актуальность данной проблемы подтверждается положениями федерального государственного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) [2].

Для изучения существующей практики образовательных организаций (далее – ОО) в аспекте рассматриваемой проблемы на констатирующем этапе исследования была проведена диагностическая работа, направленная на выявление уровня сформированности умений работать с информацией у учеников начальной школы. В исследовании приняли участие 63 обучающихся 3-х классов образовательной организации г. Перми. Школьники данной ОО обучаются по УМК «Школа России».

Результаты выполнения диагностической работы представлены в диаграмме на рис. 1. Полученные данные 3 «В» класса показывают, что у 29 % (10) обучающихся низкий уровень сформированности умений работать с информацией; средний уровень – у 50 % (19) учащихся, у 21 % (7) обучающихся сформированность данных умений на высоком уровне. У 35 % (10) учеников 3 «Г» класса низкий уровень сформированности умений работать с информацией; средний уровень – у 48 % (14) обучающихся; высокий уровень – у 17 % (5) учащихся.

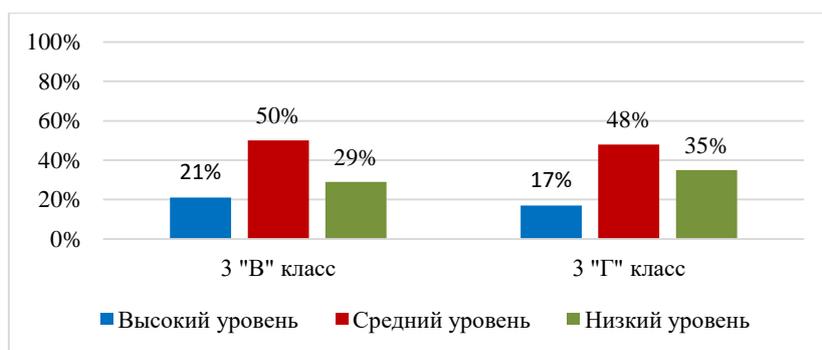


Рис. 1. Результаты выполнения диагностической работы: констатирующий этап

Таким образом, анализ результатов диагностики способствовал выбору экспериментального (3 «Г») и контрольного классов (3 «В») для проведения опытной работы исследования. Полученные данные также позволили обозначить проблему исследования, которая заключается в поиске средств формирования у младших школьников умений работать с информацией (в том числе на уроках предмета «Окружающий мир»).

Для решения проблемы исследования было виднунто предположение о том, что если на уроках предмета «Окружающий мир» применять задания на основе сплошных и несплошных текстов, то это будет способствовать формированию у младших школьников умений работать с информацией. Проверка гипотезы осуществлялась на формирующем этапе опытной работы: в экспериментальном классе (3 «Г») на уроках предмета «Окружающий мир» в ходе изучения тем ученикам предлагалось выполнить задания на основе сплошных и несплошных текстов.

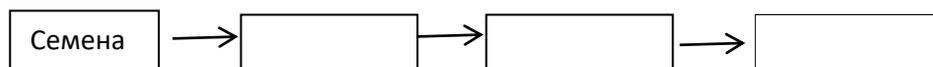
Приведем примеры таких заданий.

Задание 1. Класс 3. Тема: «Кто что ест?».

Тип задания: на основе сплошного текста.

Формируемое умение (работа с информацией): анализировать текстовую и графическую информацию в соответствии с учебной задачей; осуществлять перевод информации из одного вида в другой (из текста в схему).

Прочитай текст. Используя слова из текста, составь цепь питания с участием лисы.



Лиса

Лиса – это хищник. Входит в семейство «псовые». Разные виды лис обитают во многих уголках света от Европы до Африки. Вес может достигать 10 килограмм. Мордочка у лисы удлинённая, уши острые, а хвост очень пушистый. Лапы у лисы тонкие и крепкие, они помогают передвигаться бесшумно. Уши способны различать тихие звуки, что полезно во время охоты и для самозащиты. А хвост помогает балансировать при передвижении и согревает зимой.

[...]. Охотится лиса на небольших грызунов, таких как мыши и суслики, которые в свою очередь потребляют в своей пище все части растения: стебли, листья, плоды, семена, кору и корни. В зимнее время, она легко может доставать их из-под снега. Многие думают, что лисы охотятся на зайцев. На самом деле это миф, ведь заяц животное быстрое, а лиса из-за своих коротких лап не может за ним угнаться. Лисы могут разгоняться до 50 км/час, но не могут бежать долгое время и быстро устают.

Также лисы поедают птиц и яйца из гнезд. Чаще всего птицы питаются ягодами и плодами различных деревьев. Чаще охота проходит в ночное время суток, так как лиса хорошо видит в темноте и имеет развитый слух и осязание. Лиса не делает себе запасы на зиму и съедает добычу сразу, а если не голодна, то играет с ней, как делают кошки.

[...]. Целенаправленно на лисиц никто из животных не охотится. Но волки и медведи не упускают возможности пообедать лисой, конечно, если им удастся ее поймать. Приходится зверькам опасаться и представителей кошачьего семейства. Они могут стать жертвой

коварной рыси или огромного амурского тигра. Не откажутся от такой добычи и росوماхи, которые бывают сильными и ловкими охотниками [1].

Комментарий к заданию 1. Упражнение уместно использовать на этапе первичного закрепления, а также на этапе включения в систему знаний урока открытия «нового» знания. До выполнения данного задания с обучающимися необходимо вспомнить, какие бывают группы животных по способу питания (растительноядные, хищники, всеядные), что такое цепь питания, какие компоненты отражают ее ячейки. В процессе выполнения задания можно предложить учащимся в тексте подчеркнуть животных отличающихся по способу питания (например, прямой линией подчеркнуть растительноядное животное, волнистой линией – хищное животное), далее, используя данные слова, составить цепь питания.

Задание 2. Класс 3. Тема: «Охрана животных».

Тип задания: на основе несплошного текста.

Формируемое умение (работа с информацией): анализировать графическую информацию в соответствии с учебной задачей.

Однажды Маша и ее одноклассники вместе с учителем отправились на экскурсию в городской лес. Перед входом в лес, на стенде она увидела знаки. Какие правила они отражают? Запиши ответы в таблицу.

Знак	Правило
	
	
	

Комментарий к заданию 2. Упражнение уместно использовать на этапе постановки учебной проблемы или самостоятельной работы с самопроверкой по эталону урока открытия «нового» знания. До выполнения задания с обучающимся необходимо вспомнить, какие виды знаков бывают и что они обозначают (в том числе запрещающие знаки). При затруднении выполнения задания – разобрать представленные изображения и символы на примере запрещающего знака «Нельзя брать птенцов из гнезд птиц» (рука тянется к гнезду с птенцами, знак, перечеркнутый красной линией), после обсуждения предложить детям устно сформулировать правило.

После проведения формирующего этапа исследования была проведена повторная диагностика, результаты которой представлены на рис. 2. Из диаграммы видно, что в контрольном (3 «В») классе у 27 % (8) человек высокий уровень сформированности умения работать с информацией, средний уровень – у 63 % (19) человек и низкий уровень отмечен у 10 % (3) обучающихся. У обучающихся экспериментального (3 «Г») класса высоким уровнем сформированности данных умений обладают 41 % (12) человек, средний уровень выявлен у 55 % (16) обучающихся и у 4 % (1) учащегося – низкий уровень.

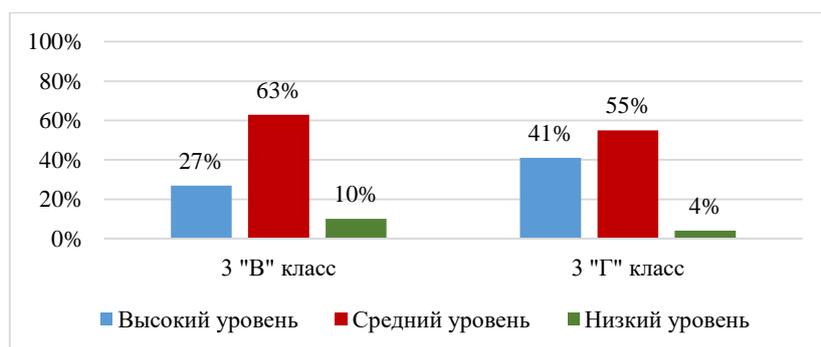


Рис. 2. Результаты выполнения диагностической работы: контрольный этап

В контрольном (3 «В») классе процент учащихся, имеющих высокий уровень результатов повысился на 6 %, средний уровень результатов, у обучающихся повысился на 13 %, а у третьеклассников,

обладающих низким уровнем умения работать с информацией, он снизился на 19 %. Результаты данного класса на контрольном этапе исследования улучшились относительно собственных результатов, полученных на констатирующем этапе. В ходе беседы с учителем было выявлено, что многие дети, результаты которых на входной диагностике были средними и низкими, в течение года посещали факультатив «Работа с информацией», что на наш взгляд, и повлияло на итоговый результат.

В экспериментальном (3 «Г») классе процент учащихся с высоким уровнем сформированности умения работать с информацией, вырос на 24 %, со средним уровнем – вырос на 7 %, а процент учащихся с низким уровнем сформированности умения работать с информацией уменьшился на 31 %. Полученные данные свидетельствуют о подтверждении поставленной гипотезы исследования.

Таким образом, использование заданий на основе сплошного и несплошного текста на уроках предмета «Окружающий мир» способствуют формированию у младших школьников умений работать с информацией.

Список литературы

1. Доклады и сообщения. Доклад сообщение на тему Лиса. [Электронный ресурс]. – URL: <https://doklad-i-referat.ru/soobshchenie/zhivotnye/lisa> (дата обращения: 12.05.2022).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=2&rangeSize=1> (дата обращения: 25.01.2022).

Бикеева А.И.

Научный руководитель: Захарова В.А.

ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Духовно-нравственное воспитание предполагает как результат достижение воспитанником нравственной автономии [1, 2], которая предполагает самостоятельность и ответственность. Система российского образования на данный момент ставит как одну из приоритетных задач – решение проблемы воспитания самостоятельности современных обучающихся младшей школы, их включенности в самостоятельную деятельность в контексте подготовки их к изменившимся условиям социальной действительности. Воспитание самостоятельности у младшего школьника как личностного качества предполагает его ответственность, инициативность, постановку целей и их достижений, собственных взглядов, гибкости ума и поступков, предприимчивость и анализ происходящего.

Существует множество трактовок термина самостоятельность. С точки зрения С.Ю. Головина, самостоятельность является обобщенным свойством личности, которое проявляется в критичности, инициативности, адекватной оценке самого себя и своих действия, а также ответственности за собственное поведение и деятельность [4].

Идею активности и самостоятельности выделял и русский педагог В.П. Вахтеров. Развитие ребенка, по его мнению, зависит от внутреннего желания к развитию и от влияния окружающей среды. Он выступал за активные методы, которые способствуют развитию самостоятельности и мышления ученика [4].

Е.Я. Голант сосредоточивает свое внимание на проблеме самостоятельности детей и возможностях самостоятельной работы.

Он отмечает, что в теоретическом анализе проблемы самостоятельной работы не следует признавать одинаковыми самостоятельность учащихся в работе как черту личности и самостоятельную работу как условие воспитания этой черты. Он подчеркивает внутреннюю сторону самостоятельной работы, отмечая, что она выражается в самостоятельности мысли, самостоятельности суждений и выводов [4].

Многие ученые обращали большое внимание на воспитание самостоятельности на уроках, мы рассмотрим ее во внеурочной деятельности, фокусируя внимание на аспект, связанный с воспитанием младшего школьника.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту «Внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, направленная на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (личностных, метапредметных и предметных), осуществляемая в формах, отличных от урочной» [3].

Рабочая программа внеурочной деятельности является обязательным элементом основной образовательной программы, наравне с иными программами, входящими в содержательный раздел основной образовательной программы. Рабочие программы внеурочной деятельности могут быть построены по модульному принципу и реализовываться с применением сетевой формы, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Курсы внеурочной деятельности являются также модулем рабочей программы воспитания образовательной организации.

В данной статье мы опишем результаты разработки и опытной проверки краткосрочного курса, направленного на воспитание самостоятельности младших школьников в структуре рабочей программы воспитания образовательной организации.

Мы создали и апробировали программу краткосрочного курса внеурочной деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников. Разработанный нами курс состоит из 8 занятий. В основу программы положена работа на основе методов воспитывающих ситуаций и выполнения поручений с опорой на этико-педагогическую характеристику методов, представленную в публикациях В.А. Захаровой [2].

На первом занятии индивидуально проведена диагностическая работа с учащимися с целью выявления уровня сформированности самостоятельности.

На втором занятии с учащимися рассматривается понятие «поручение». Затем детям, показавшим в процессе диагностических работ низкий и средний уровень самостоятельности, даются определенные поручения в классе, результаты деятельности которых они должны будут представить перед одноклассниками.

На следующем занятии использован метод воспитывающих ситуаций: ученикам давались сложные жизненные ситуации, которые предполагали самостоятельное решение проблем.

На четвертом занятии обучающиеся представляли отчет о выполнении поручения – рассказывали о проделанной работе в той роли, которая у них была, о трудностях, выявляли ошибки в работе и предлагали пути решения. Затем ученикам давались новые поручения, связанные с проведением игр для одноклассников: детям раздавались названия и структура игр, которые они должны доработать и провести с классом.

На пятом занятии велась активная беседа о самостоятельности дома, о домашних поручениях. Ученики осмысливали свои поручения в семье, закреплённые за ними домашние обязанности.

Шестое и седьмое занятие посвящены проведению детьми, получившими соответствующие поручения, игр с одноклассниками.

Выполняя поручения, ученики оказались в ситуации, в которой они смогли проявить самостоятельность, решительность и инициативность.

На 8 занятии выявляются изменения уровня сформированности самостоятельности путем диагностики. Также дети изготавливают трекер самостоятельности, чтобы поддерживать себя в дальнейшем.

Представим результаты диагностических работ на старте и по завершении курса внеурочной деятельности.

Диагностическая работа по выявлению уровня самостоятельности проводилась среди учащихся двух 4-х классов. В диагностической работе принимало участие 50 учеников (25 учеников в 4 «в» классе и 25 учеников в 4 «д» классе).

В результате анализа результатов стартовой диагностической работы выяснилось, что 60 % (15) учащихся 4 «в» класса имеют средний уровень самостоятельности. Высокий уровень сформированности самостоятельности у 40 % (10) учащихся.

В 4 «д» классе результаты анализа показали обратный результат – 40 % (10) учащихся имеют средний уровень самостоятельности. Высокий уровень сформированности самостоятельности у 60 % (15) учащихся.

По данным диагностики, 4 «д» класс имеет больше обучающихся, у которых уровень сформированности самостоятельности выше. В 4 «в» классе больше детей со средним уровнем сформированности самостоятельности. Таким образом, 4 «в» класс становится экспериментальным, а 4 «д» – контрольным.

После проведенных занятий краткосрочного курса на заключительном (контрольном) этапе была проведена повторная диагностика динамики уровня самостоятельности обучающихся с целью – определить успешность реализации краткосрочного курса по воспитанию самостоятельности во внеурочной деятельности.

Для выявления динамики были использованы те же диагностики, что и на констатирующем этапе. В диагностике сформированности уровня самостоятельности на контрольном этапе принимало участие 50 обучающихся.

В результате анализа результатов итоговой диагностики выяснилось, что 8 % (2) учащихся экспериментального 4 «в» класса имеют средний уровень самостоятельности. Высокий уровень сформированности самостоятельности у 92 % (23) учащихся. Таким образом, уровень сформированности самостоятельности поднялся на 52 % (13) (рис. 1).

В контрольном 4 «д» классе результаты анализа не показали положительной динамики, результаты остались на том же уровне – 40 % (10) учащихся имеют средний уровень самостоятельности; высокий уровень сформированности самостоятельности у 60 % (15) учащихся (рис. 2).

По сравнению с констатирующим этапом в экспериментальной группе произошли видимые изменения: у большинства детей повысился уровень самостоятельности.

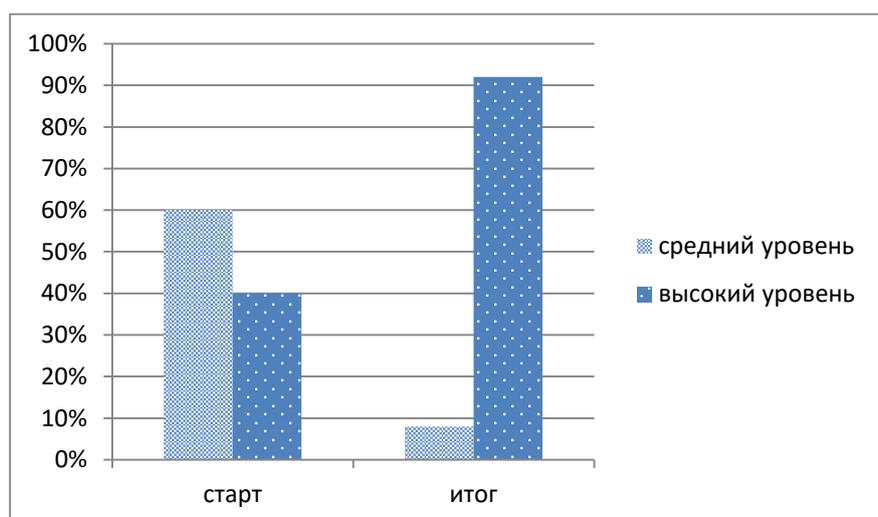


Рис. 1. Диаграмма сформированности уровня самостоятельности в экспериментальном 4 «в» классе

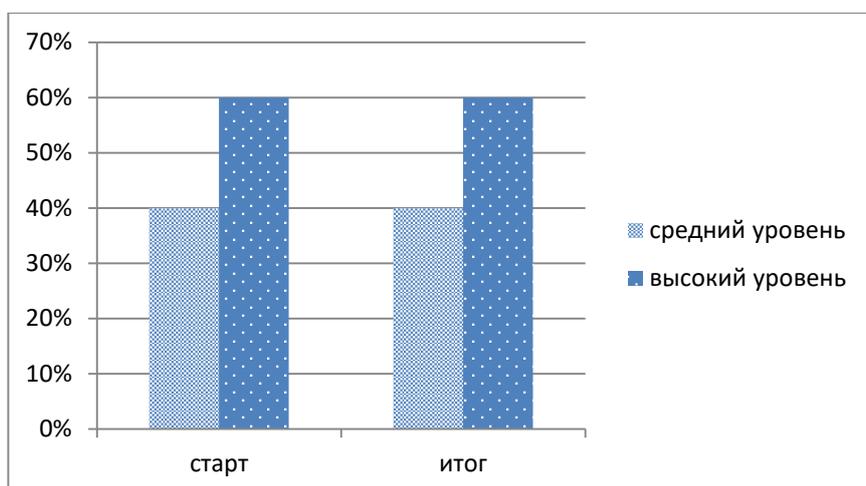


Рис. 2. Диаграмма сформированности уровня самостоятельности в контрольном 4 «д» классе

На основе сравнительного анализа результатов выполнения начальной и контрольной диагностических работ учащимися экспериментальной группы можно сделать вывод, что работа по воспитанию самостоятельности была успешной. Таким образом, можно рекомендовать разработанный нами краткосрочный курс внеурочной деятельности для воспитания самостоятельности младших школьников.

Список литературы

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

2. Захарова В.А. Классификация методов нравственного воспитания младших школьников [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – С. 46–59. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45159364>

3. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 25.05.2021).

4. Шварева Л.В., Ивошина Т.Г. Формирование учебной самостоятельности школьников. История проблемы // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 945–950.

Бокова Е.Ю.

Научный руководитель: Ворошнина О.Р.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИГРОВОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЫ
РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ СЕНСОРНЫЕ НАРУШЕНИЯ
РАЗВИТИЯ, ВКЛЮЧАЯ ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ
РАЗВИТИЯ**

В современный период развития дошкольного образования особое внимание уделяется работе с семьей. Родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития, интересуют следующие темы – отклонения в психическом здоровье, помощь в развитии ребенка со стороны специалиста, взаимоотношения внутри семьи, взаимоотношениями ребенка со сверстниками и взрослыми. Семья, в которой воспитывается ребенок с сенсорными нарушениями, включая тяжелые множественные нарушения развития, также испытывает трудности в общении и взаимодействии с ребенком. Часто ребенок готов к взаимодействию с родителями, но в процессе предлагает иные способы контактов и средства общения, которые взрослые не понимают и не могут распознать. Поэтому у семьи возникает потребность в постоянной поддержке со стороны специалиста.

Кроме того, в период дошкольного возраста ведущей деятельностью ребенка является игра. В игре отображаются взаимоотношения и взаимодействия с окружающими людьми. Поэтому мы считаем, что выявить специфику взаимодействия родителей с детьми можно в процессе игровой деятельности. Ведь в совместных играх с взрослыми у детей возникает потребность в обмене высказываниями, возникает инициативный диалог, который способствует развитию, согласованию и регуляции любой совместной деятельности, происходит установление положительного контакта

и развитие взаимоотношений родителя и ребенка. Следовательно, при организации семейного сопровождения специалистом важными задачами являются: помочь родителям распознать особенности контакта, выявить способы проявления ответной реакции, средства общения, которые использует ребенок, а также повысить уровень компетентности родителей в вопросах взаимодействия с ребенком в процессе режиссерской игры.

В своем исследовании мы опираемся на работы ряда авторов: С.Н. Литвиновой, О.Р. Ворошниковой, Г.М. Андреевой, А.Н. Леонтьева, А.А. Бодалева, Gunilla Preisler и др. [1, 5], в которых раскрывается понятие «взаимодействие», рассматриваются параметры взаимодействия, методы оценки данного феномена. В обозначенных исследованиях описывается специфика взаимодействия матери и ребенка в различных ситуациях, виды контактов, паттерны поведения матерей.

Понятие «режиссерская игра» отражается в исследованиях Е.М. Гаспаровой, Е.Е. Кравцовой, Е.В. Трифионовой, А.П. Усовой. В отечественной науке режиссерскую игру определяют как самостоятельную детскую игру, в которой по ходу сюжета ребенок управляет действиями нескольких игрушек, выполняющих соответствующие функции людей или предметов [4].

Целью нашего исследования является теоретическое и экспериментальное изучение игрового взаимодействия в процессе режиссерской игры родителей с детьми дошкольного возраста, имеющими сенсорные нарушения, включая тяжелые множественные нарушения развития.

Достижение цели определяется с помощью поставленных задач исследования, которые определены следующим образом: проанализировать литературу по проблемам игрового взаимодействия, психолого-педагогического сопровождения; разработать параметральную характеристику игрового взаимодействия родителей с детьми, имеющими сенсорные нарушения, включая тяжелые множественные нарушения

развития; осуществить подбор методик для изучения игровой деятельности детей; изучить специфику игровой деятельности детей; изучить специфику игрового взаимодействия родителей с детьми; проанализировать полученные результаты изучения игровой деятельности и игрового взаимодействия; разработать методические рекомендации для педагогов по сопровождению игрового взаимодействия родителей с детьми, имеющими сенсорные нарушения, включая тяжелые множественные нарушения развития.

В рамках данного исследования, исходя из поставленных задач, мы использовали следующие методы – наблюдение и эксперимент. Для изучения специфики развития игровой деятельности, нами была подобрана методика «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет», авторы: Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. [3]. Нами были выделены параметры и показатели наблюдения за игровым взаимодействием родителя и ребенка с сенсорными нарушениями, включая тяжелые множественные нарушения развития: характер контактов (эмоционального, визуального, телесного, речевого), понимание матерью биологических (физиологических) потребностей ребенка, взаимодействие взрослого и ребенка в соответствии с выделенными компонентами режиссерской игры, характер действий взрослого и ребенка в процессе игры.

В эксперименте принимало участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Экспериментальную группу составили 4 детей с сенсорными нарушениями, включая тяжелые множественные нарушения развития и контрольную группу – 4 детей с нарушением зрения.

Результаты изучения игровой деятельности экспериментальной группы показали тот факт, что при тяжелых множественных нарушениях развития у детей страдают все компоненты режиссерской игры, т.е. дети часто самостоятельно не могут выбрать сюжет игры, распределить игровые роли, в основном используют не более трех игровых действий.

Игровые замыслы игр скудны и не разнообразны. Часто наблюдается пассивность в режиссерской игре. Речевая активность в процессе игры на низком уровне, дети не озвучивают и не комментируют действия героев игры. Дети разыгрывают в игре только знакомый сюжет, основанный на опыте ребенка. В совместную игру, вызванную взрослым, обычно включаются, но не проявляют к ней особого интереса. Коммуникативные умения при общении с взрослыми являются слабыми, дети в основном не просят помощи у взрослых. В большинстве случаев игра у детей с сенсорными нарушениями, включая тяжелые множественные нарушения развития, непродолжительная по времени, длится не более 15–20 минут. Дети часто заняты манипулятивными и хаотичными действиями с предметами, не используют их по назначению в процессе игры. Во взаимодействии с взрослыми дети идут на контакт, принимают в игру взрослого, но ждут от него инициативы в выборе сюжета игры, подборе игровых атрибутов, руководстве ролями. Взрослые не всегда учитывают состояние здоровья детей и характер ситуаций, например, не учитывают утомляемость ребенка в процессе игры, его отвлекаемость и концентрацию внимания. У 2 из 4 детей наблюдается наличие очередности действий партнеров взаимодействия, наличие пауз для ответной реакции партнера.

Анализ игровой деятельности в процессе режиссерской игры у контрольной группы детей с нарушением зрения позволил констатировать, что особенности зрения не оказывают негативного влияния на все компоненты режиссерской игры. В основном у данной группы детей наблюдаются трудности в разнообразии сюжетов, т.е. дети разворачивают режиссерские игры в большей степени по мультфильмам, не всегда вносят изменения в сюжеты. Дети с нарушением зрения часто при разворачивании сюжета режиссерской игры и выбора предметов и атрибутов к ней ждут одобряемой оценки от взрослого. В процессе взаимодействия с взрослым данная группа детей

идет на контакт, принимает взрослого в игру, выбирает сюжет, распределяет роли и руководит ими самостоятельно. Дети заражаются эмоциональным состоянием взрослого. Взрослые в процессе игры учитывают состояние зрения ребенка, но не всегда располагаются в поле зрения ребенка. У детей 6 лет с нарушением зрения наблюдается наличие очередности действий партнеров взаимодействия, наличие пауз для ответной реакции партнера, ребенок 3 лет не всегда учитывает очередность действия со взрослым.

Учитывая полученные результаты, можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение родителей с детьми, имеющими сенсорные нарушения, включая тяжелые множественные нарушения, является обязательным компонентом при работе с семьей. При педагогическом сопровождении режиссерских игр ребенок с нарушениями развития может овладевать режиссерской игрой и переходить на этап сюжетно-ролевой игры, кроме того, это помогает распознать и сформировать различные виды контактов взрослого с ребенком.

Список литературы

1. Ворошнина О.Р. Психологическая коррекция депривированного материнства: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1998. – 202 с.

2. Гаспарова Е.М. Режиссерские игры дошкольников с отклонениями в поведении // Игра и развитие личности дошкольника. – М.: АПН, 1990. – С. 94–107.

3. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: метод. пособие / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова и др. – М.: АНО ПЭБ, 2007. – 128 с.

4. Касаткина Е.И. Игра в жизни дошкольника: учеб.-метод. пособие. – М., 2010. – 174 с.

5. Preisler Gunilla. Development of Communication in Deafblind Children // Scandinavian Journal of Disability Research. 7. 41–62. 10.1080/15017410510032145, 2005.

Бояршинова Д.Д.

Научный руководитель: Гончарова-Тверская О.Н.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В РАССМОТРЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ЗАИКАНИЯ

В научной литературе представлены различные подходы к изучению гендерных признаков речи.

Первый подход основан на определении понятия гендера как близкого (или эквивалентного) понятию пола. В этом случае при оценке тех или иных особенностей речи людей разного пола ошибочно смешиваются социальные факторы (например, языковая среда) и физиологические факторы (например, функциональная асимметрия головного мозга), которые, по мнению исследователей, определяют гендерные различия в речевой деятельности (Горошко Е.И., Сиротюк А.Л. и др.).

Второй подход, напротив, основан на отрицании значения биологических факторов в языковом развитии людей разного пола, что приводит к определению всех характеристик языковой деятельности как гендерных. Характер языковых различий между мужчинами и женщинами представители этого течения объясняют особенностями перераспределения социальной власти в обществе. В большей степени такой точки зрения придерживаются феминистские исследования в области психологии и лингвистики.

Третий подход характеризуется отсутствием гендерного анализа при изучении языка людей разного пола. Как правило, оценка речевых особенностей людей разного пола не является основной целью таких исследований, полученные данные считаются второстепенными [1].

По мнению большинства психологов и лингвистов, необходимо учитывать гендерные различия в речи. К настоящему времени уже

проведен ряд исследований различных аспектов устной и письменной речи, а также особенностей речевого поведения людей разного пола (Кирилина А.В., Горошко Е.И. и др.), однако большинство из них решить проблему гендерных различий во взрослой речи.

Выявлены особенности организации лексики у лиц разного пола: основу активной лексики женщин составляет общеупотребительная лексика, тогда как мужчины чаще используют периферийные разделы лексики (профессиональные термины, неологизмы и др.). Горошко Е.И. на основе результатов ассоциативного эксперимента дифференцирует ассоциативные картины мира мужчины и женщины. Установлено, что в женской речи обнаруживается большая концентрация эмоционально-оценочной лексики, выражение оценочных суждений у мужчин чаще нейтральное.

Изучение синтаксической стороны речи людей разного пола показало, что мужчины в среднем используют меньше предложений в одном тексте, чем женщины, но мужские синтаксические конструкции более сложны (Кирилина А.В., Горошко Е.И.). Исследуются различия в стилях речи, стратегиях коммуникативного реагирования и тактике диалога. Ряд ученых подчеркивают отсутствие четких границ между мужской и женской речью, определяя особенности мужской и женской речи как проявления тенденции употребления различных языковых средств (Кирилина А.В., Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н.).

Проблема гендерно-обусловленных особенностей детской речи остается малоизученной. В научной литературе мало данных, характеризующих содержание традиционных гендерных стереотипов в отношении речи девочек и мальчиков дошкольного возраста. Поведение девочек в основном характеризуется как вербальное, конструктивные способности относят к малологичным устным

высказываниям, а поведение мальчиков в основном характеризуется как невербальное. Считается, что речевые способности мальчиков развиваются хуже, чем у их сверстников. Подчеркивается, что взрослые часто приписывают устным высказываниям мальчиков логику, низкий уровень грамотности, использование стилистически редуцированных языковых средств (Кон И.С., Агеев Б.С., Клецина И.С.). Эти традиционные представления, на которые часто опираются педагоги и воспитатели в своей практической деятельности, так или иначе ограничивают развитие детей обоего пола (И.С. Кон и др.).

У детей выявлены определенные различия в развитии речи. Так, Нельсон К., Бейтс Э., Брезертон А. выделили две принципиально разные тактики овладения языком: референциальную (более характерную для девочек) и экспрессивную (чаще характеризующую развитие речи у мальчиков). Речь девушек, благодаря референциальной тактике, характеризуется активным употреблением прилагательных, быстрым увеличением словарного запаса и употреблением большего количества повествовательных предложений, в речи мальчиков, наоборот, выявлено малое количество существительных и прилагательных, медленный рост активного словарного запаса. Мальчики чаще используют ободряющие фразы, чем рассказы.

Результаты исследования диалогического общения девочек и мальчиков (Горошко Е.И.) показали, что выбор тем для беседы с разнополыми детьми неодинаков: девочки чаще обращаются к конкретным темам и сиюминутным, а мальчики предпочитают говорить о скорее абстрактные темы. Также в ходе диалога мальчики допускают грубые грамматические ошибки в речи, тогда как для девочек характерны ошибки, связанные с гиперкоррекцией, чрезмерным контролем речевого действия.

Гендерные особенности речи дошкольников проявляются в выборе различных языковых средств, опосредованных социальными нормами и стереотипами относительно полоролевого поведения. Эти особенности определяют качественное своеобразие речи девочек и мальчиков, проявляясь на различных уровнях высказывания: лексическом, морфологическом, синтаксическом и семантическом.

Как правило, речь девочек предметна, лучше соответствует языковым нормам, в ней преобладает аффективный компонент. В речи мальчиков познавательный-психологический аспект более выражен, более динамичен и объяснителен, но в меньшей степени соответствует нормам употребления лексических единиц.

За счет преобладания глагольной лексики высказывания мальчиков более динамичны и информативны, а высказывания девочек, за счет преобладания имен существительных, более статичны и предметны. Большее количество прилагательных в рассказах девочек свидетельствует о том, что они обращают внимание на признаки предметов и явлений.

Изучение особенностей речевого взаимодействия детей и взрослых в регламентированной деятельности позволило сделать вывод, что для девочек характерна активная речевая деятельность, основанная на высказываниях инициативы, а для мальчиков – более реактивная, опосредованная речевыми актами взрослого. В условиях спонтанного развития языковая активность девочек значительно возрастает при переходе к старшему дошкольному возрасту; у мальчиков этот процесс протекает более активно к концу периода дошкольного развития.

На намерение высказывания у девочек в большей степени влияет блок личностных образований и психологических состояний, у мальчиков – блок интеллектуально-познавательных операций и представления знаний.

Развитое чувство языка у мальчиков регистрировалось почти в два раза чаще, чем у девочек, и характерно только для детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, к концу дошкольного возраста у девочек лучше развита большая часть речевых навыков, основанных на многократном повторении и активно обогащаемом словарном запасе. Мальчики более успешно справляются с логическим оперированием языковых элементов и составлением сложных синтаксических конструкций.

В научной литературе под детской речью понимают речевую деятельность, для которой характерно использование определенных средств в процессе речевого общения (Выготский Ю.И., Эльконин Д.С., Леонтьев А.А., Шахнарович А.М. и др.). Это определяет качественное своеобразие детской речи и необходимость ее изучения в контексте ситуации социального развития, ведущего вида деятельности и основных возрастных новообразований. Возрастные периоды имеют разное значение для полноценного развития речи ребенка. К числу наиболее важных этапов развития речи большинство исследователей относят дошкольное детство.

Положительные изменения в познавательной и личностной сферах ребенка, а также формирование у него различных социальных навыков обуславливают развитие основных блоков речи и речевого механизма, к которым относятся речевые структуры, познавательные и личностные образования, обеспечивающие речевую деятельность (Ушакова ТН).

В то же время результаты многочисленных исследований убедительно доказывают неравномерность и неоднородность развития

разных сторон речи у большинства детей дошкольного возраста (Божович Е.Д. и др.). Активное формирование отдельных речевых навыков при недостаточной оптимизации речевой деятельности в целом создает трудности в процессе целенаправленного речевого развития детей в дошкольных учреждениях и снижает уровень их психологической готовности к овладению новым видом речевой деятельности – письменным словом. Это приводит к необходимости исследования различных особенностей детской речи и факторов, определяющих ее развитие на данном этапе онтогенеза.

Хотя в целом проблема гендерных особенностей речевой деятельности получила некоторое освещение в научной литературе, не все ее аспекты изучены в достаточной мере. В частности, не четко определено само понятие гендерных особенностей детской речи, не выявлена их связь с основными структурами детской речи и языковым механизмом, пути учета этих особенностей в процессе целенаправленного развития ребенка. Изучение этих вопросов является актуальной задачей дальнейших теоретических исследований и разработки на их основе соответствующих коррекционно-развивающих программ, направленных на развитие речи детей в дошкольном учреждении.

До недавнего времени гендерный фактор ошибочно считался одним из наименее учитываемых в процессе целенаправленного развития языка. Между тем реализация гендерного подхода к изучению детской речи позволяет понять влияние гендерных стереотипов (традиционных представлений о нормативном поведении людей разного пола) и гендерной социализации (процесс привития ребенку правила поведения и – задают нормы) (Клецина И.С., Кирилина А.В., Радина Н.К. и др.).

Результаты экспериментов показывают, что в условиях интенционального развития речи у детей в условиях гендерного подхода девочки и мальчики сохраняют характерные для них траектории. Реализация специальной программы развития речи, основанная на обогащении социального опыта детей и дифференциации языковых упражнений для мальчиков и девочек, способствует активизации различных блоков вокально-речевого механизма детей дошкольного возраста, что обеспечивает коррекцию выявленных траекторий развития речи.

Положительные сдвиги в речевой деятельности у разнополых детей вызывают повышение речевой активности в процессе речевого взаимодействия со взрослыми в регламентированной деятельности. Значимым результатом работы является улучшение умения самостоятельно строить высказывания у детей среднего дошкольного возраста, так как у девочек и мальчиков в возрасте от 4 до 5 лет инициативные высказывания даются сложнее, чем у дошкольников старшего возраста. В речи мальчиков дошкольного возраста развитие инициативных высказываний особенно заметно в ходе речевого взаимодействия со взрослыми.

Реализация гендерного подхода способствует оптимизации речевого взаимодействия детей со взрослыми, активизирует основные структуры речевого и языкового механизма мальчиков и девочек, повышает эффективность целенаправленного развития детей в дошкольном учреждении.

Список литературы

1. Репина Т.А. Проблема полоролевой дошкольников // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1.

Бычкова П.В.

Научный руководитель: Закирова Е.Н.

МЕРЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ (г. ХАНТЫ-МАНСИЙСК)

Современное общество, оставшееся без идеалов и положительных примеров для подражания, к которым можно было бы стремиться, подвержено различным негативным воздействиям. Ослабление родственных и семейных связей, существенно снизило возможности социального контроля в обществе, что несомненно отражается на воспитании детей и подростков.

Девиантное поведение среди молодежи стало одной из наиболее острых проблем современной России [4]. Согласно статистике, Россия занимает первое место среди стран по количеству проявлений девиантного поведения в возрасте до 20 лет.

Актуальность данного вопроса обусловлена необходимостью профилактики таких проявлений деструктивного поведения среди несовершеннолетних, как: алкоголизм, проституция, наркомания, преступность и суицид.

Одним из первоисточников формирования поведения человека, как известно, является семья, в которой проходит первичная социализация.

Неблагополучная семья – это семья с низким социальным статусом, в одной или нескольких сферах жизнедеятельности одновременно, не выполняющая своих функций. Адаптивные способности такой семьи значительно снижены, а процесс семейного воспитания, протекает с большими трудностями, медленно и малорезультативно [2].

Термин «неблагополучная семья» не имеет четкого определения, которое всецело отражало бы все стороны данного явления, поэтому в современной науке употребляются различные синонимы данного понятия, такие как:

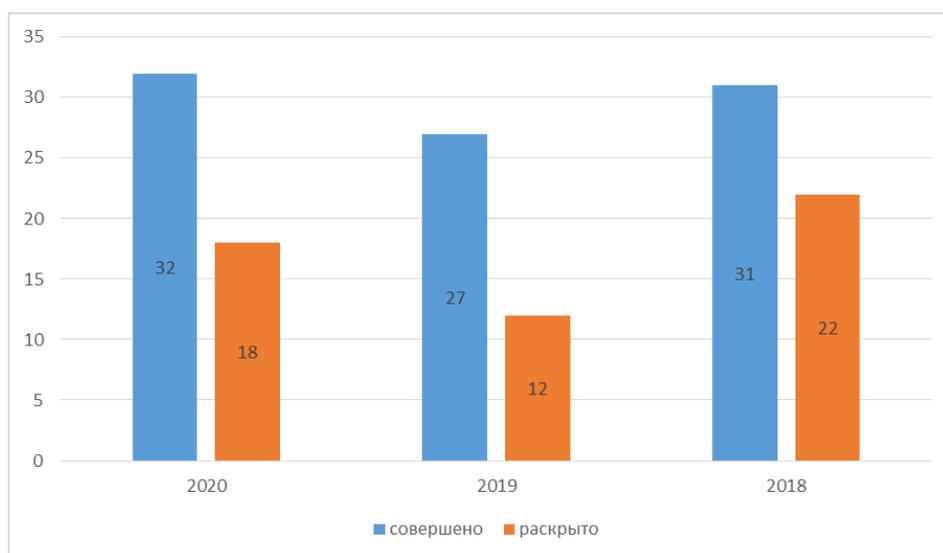
- деструктивная семья,
- дисфункциональная семья,
- семья группы риска,
- негармоничная семья.

Проблемы, с которыми приходится сталкиваться таким семьям, касаются социальной, правовой, материальной, медицинской, психологической, педагогической и других сфер жизни.

Наиболее явными причинами неблагополучия семьи группы риска являются тяжелое материальное положение, конфликты, разводы и т.д. И так как именно в семье проходит первичная социализация и воспитание ребенка, и именно семья оказывает большое влияние на формирование склонностей человека, в неблагополучной семье складывается благоприятная среда для развития деструктивной личности.

Кроме того, на уровень девиации влияет тревожность, которая, в неблагополучных семьях формируется с раннего детства и становится фактором, который нарушает качество жизни подростка и оказывает негативное воздействие на все стороны его жизни.

Рассмотрим данные по преступлениям, совершенным несовершеннолетними в г. Ханты-Мансийске за период с 2018 по 2020 год [5].



Статистика преступлений, совершенных несовершеннолетними

Из представленных на рисунке данных видно, что за три года количество правонарушений, совершенных несовершеннолетними, не изменилось, упала лишь раскрываемость. Так, в 2018 году из 31 преступления раскрыто 22, а в 2020 году раскрыто 18 из 32, что говорит о недостаточности мер по профилактике преступлений, принимаемых местными уполномоченными органами.

Следует отметить, что несовершеннолетние подростки, совершившие противоправные действия продолжают обучаться в общеобразовательных и среднеспециальных учебных заведениях города, оставаясь под наблюдением компетентных органов.

По состоянию на 1 января 2021 года на профилактическом учете отдела МВД Российской Федерации «Ханты-Мансийский» состоят 26 родителей, оказывающих негативное влияние на своих детей, и 34 лица не достигших совершеннолетия, находящиеся в социально опасном положении. В 2020 году индивидуальная профилактическая работа была организована лишь в отношении 19 родителей и 27 несовершеннолетних.

Основным способом борьбы с деструктивным поведением несовершеннолетних является профилактика, и при снижении уровня семейного воспитания и благополучия, эту функцию берет на себя школа. Так, например, факты проявления девиантного поведения, снижаются путем привлечения детей на внеклассных занятиях.

В г. Ханты-Мансийске проводится следующая профилактическая работа:

- с группами риска в медицинских и медико-социальных учреждениях (создание сети социально поддерживающих учреждений);
- в школах (создание сети «здоровых школ», включение профилактических занятий в учебные программы всех школ);
- с семьей;
- в организованных общественных группах молодежи и на рабочих местах;

- через средства массовой информации;
- направленная на группу риска в неорганизованных коллективах – на территориях, улицах, с безнадзорными детьми;
- систематическая подготовка специалистов в области профилактики.
- массовая мотивационная профилактическая активность [1].

Важность проводимой профилактической работы связана прежде всего с взаимозависимостью деструктивного поведения подростков и уровня преступности в обществе: чем выраженнее разрушительное поведение ребенка, тем выше его склонность к преступлению. Каждый подросток должен понимать границы дозволенного и четко различать способы решения важных для них задач [3].

В рамках обозначенной проблемы 10 февраля 2022 года было принято постановление «О принимаемых мерах по предупреждению преступлений, правонарушений и антиобщественных действий среди обучающихся общеобразовательных организаций», согласно которому на 2022 год в г. Ханты-Мансийске запланированы следующие мероприятия:

- организовано взаимодействие с субъектами системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, осуществляющееся, в том числе на основе совместных планов работы;
- разработаны и внедряются программы (проекты), направленные на формирование законопослушного поведения, профилактику противоправного поведения несовершеннолетних, совершенствуются формы работы с обучающимися;
- организована работа по вовлечению несовершеннолетних в различные формы досуговой занятости, общественно значимой деятельности в свободное от учебы время;
- обеспечивается размещение на сайтах (стендах) информационных материалов для родителей и обучающихся по профилактике противоправного поведения, предупреждению чрезвычайных происшествий, формированию навыков здорового образа жизни;

– спланирована деятельность с родителями, направленная на предупреждение противоправных действий, совершаемых несовершеннолетними, а также в отношении них;

– обеспечивается повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних через деятельность методических объединений классных руководителей, проведение обучающих семинаров, индивидуальных консультаций.

Таким образом, можно говорить о том, что в г. Ханты-Мансийске проводится работа по профилактике девиантного поведения детей и предупреждению рецидивов. Но очень слабо развито направление работы с социально-неблагополучными семьями, что является упущением, так как именно семья является основным фактором формирования личности. В связи с этим необходимо выстраивать грамотную систему взаимодействия не только государственных органов, в рамках профилактики девиантного поведения, но и семьи.

Список литературы

1. Ахметова Г.З. Причина и характеристика проявления девиантного поведения в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Анализ современных проблем в науке: материалы междунар. науч.-практ. конф. Самара, 2017. – С. 44–46. – URL:

http://www.nauka.org.ru/wpcontent/uploads/2017/05/Analiz_sovremennykh_problem_v_nauke.pdf#page=45 (дата обращения: 04.02.2022).

2. Галагузова М.А. Социальная педагогика: учеб. для вузов. – М., 2009. – С. 75–76.

3. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. – М.: Академия, 2004. – С. 288.

4. Портал правовой статистики [Электронный ресурс]. – URL: http://crimestat.ru/offenses_map (дата обращения: 16.10.2021).

5. Преступность по данным Росстат – официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosinfostat.ru/prestupnost/>

Габдукаева А.М.

Научный руководитель: Герасимова О.И.

МАЛЫЕ ФОРМЫ ФОЛЬКЛОРА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Речевое развитие представляет собой сложный психофизиологический процесс, основы которого лежат на стадии внутриутробного развития плода и коррелируют со множеством различных факторов. В свою очередь патологические факторы приводят к нарушению психомоторного и речевого развития ребенка, что делает крайне необходимой раннюю комплексную коррекционно-педагогическую помощь. Это требует разработки инновационных коррекционно-развивающих моделей и технологий, основанных на принципах системного подхода и учитывающих механизм речевого нарушения [7].

Довольно часто речевой дефект взаимосвязан с отсутствием формирования самой речи ребенка. Иными словами, нарушению речи сопутствуют нехватка использования всевозможных методов, средств и приемов в речевом развитии ребенка. Таким образом, вопрос о нормальном речевом развитии детей и профилактике нарушений речи приобретает огромную социальную значимость.

В современной теории и практике логопедии Н. Жукова, Т. Филичева и Е. Мастюкова, речевые расстройства детей раннего возраста обозначают термином «задержка речевого развития» [7]. На сегодняшний день имеются различные трактовки данного термина. Согласно суждению Г. Чиркиной, «задержка речевого развития – это замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка» [7]. Несвоевременное рождение речи отображается на формировании всех психических процессов

ребенка. Это затрудняет общение ребенка с окружающими, мешает правильному развитию познавательных процессов, воздействует на эмоционально-волевую сферу [4].

В последнее время особое внимание педагогов, психологов, логопедов обращено к наследию детской художественной литературы, ее колоссального развивающего и воспитательного воздействия на ребенка. 2022 год в России объявлен Годом культурного наследия народов России [1]. Данное решение обусловлено необходимостью популяризации народного искусства, литературы и т.д. Одним из направлений литературного наследия является фольклор. Фольклор отражает народную мудрость, которая формировалась веками. Главное в фольклоре – это слово. Сам термин «фольклор» был введен в 1846 г. английским ученым Уильямом Томсом. В дословном переводе он означает «народная мудрость». Впоследствии данный термин признан в отечественной и зарубежной науке.

Значение фольклора для развития ребенка нельзя недооценивать. Это и красота слова, это и представления о важнейших человеческих ценностях, это и богатейший речевой материал. Именно поэтому фольклор является неотъемлемой частью работы по развитию и совершенствованию речи детей на протяжении всего дошкольного детства.

Для создания эмоционально-развивающей среды для детей раннего возраста с учетом их психофизиологических и возрастных особенностей, на помощь приходит фольклор, как средство народной педагогики, отражающее этнокультурное мировоззрение и многовековой опыт воспитания и обучения детей. При этом одними из наиболее доступных источников развития и коррекции нарушений детской речи в раннем возрасте являются малые фольклорные формы: потешки,

прибаутки, приговорки, загадки, считалки, колыбельные. По мнению А.П. Усовой, с помощью малых форм фольклора можно решать задачи развития всех сторон речи ребенка [8].

В процессе поиска действенных методов и средств коррекции всевозможных речевых нарушений все большее число ученых (С. Батяева, Е. Жулина, Т. Зинкевич-Евстигнеева, О. Ивановская, Т. Сергеева) фиксируют высокий логопедический эффект использования фольклорной терапии. Данный метод применяется в коррекционной педагогической практике довольно активно и успешно зарекомендовал себя при работе с детьми раннего возраста, имеющими речевые нарушения, в том числе ЗРР.

Исследователи доказывают, что использование фольклорных сюжетов содействует речевой активности детей, как целенаправленному, так и спонтанному развитию словаря и связной речи, пониманию причинно-следственных отношений, событий и отражению их в речи, включает в работу все анализаторы системы.

Также было отмечено, что использование фольклорных малых форм является эффективной технологией логопедического воздействия, а сказочная форма расширяет сознание, совершенствуя взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками. С помощью понятного языка сказок с его богатыми выразительными средствами дети получают яркие представления о природе, окружающем мире и связях человека с ним [2, 5].

Особое место среди жанров малых фольклорных форм для детей раннего возраста с ЗРР занимают потешки – ритмичные поэтические малые произведения. Благодаря именно им реализуются

те формы эмоционально-положительного и тактильно-речевого общения ребенка и взрослого, которых крайне не хватает киберпоколению современных детей. Увлекательное творческое содержание, яркие художественные образы привлекают внимание детей, радуют их и в то же время оказывают коррекционно-развивающее и воспитательное воздействие.

Потешка представляет собой песенку-приговорку, при проговаривании которой используются игры с пальчиками, ручками и ножками ребенка. Потешка – это элемент народной педагогики.

Т.Б. Филичевой считает, что народные потешки могут служить в качестве прекрасного речевого материала. Потешки можно использовать в работе с детьми раннего возраста по обогащению фразовой речи, правильное упоминание детьми падежных форм: глаголов, предлогов, местоимений [3].

Е.Г. Кряжевских считает, что в образовательное пространство ребенка в возрасте от 1,5 до 3, имеющего ЗРР, потешка вводится с целью развития звукоподражания, пассивного и активного предметного и глагольного словаря, мелкой моторики, просодических компонентов речи, зрительного внимания и восприятия. Для анализа продемонстрируем реализацию задач на примере двух строчек потешки: *«Баба шла, шла, шла! Пирожок нашла»*. Для развития речевого подражания в потешке используются такие речевые единицы, как «ба-ба», «ш-ш-ш», «на», которые многократно повторяются в процессе спланированной игры. С учетом индивидуальных особенностей и в случаях, когда у ребенка нарушена звуко- и слогонаполняемость, предлагается вариант произнесения более простых звукокомплексов. Например, замена слова «шла» на слова *«топ-топ»*, либо глагол *«иди»*;

«пи-ро-жок» – «ням-ням», либо вводится глагол «ест», «ешь». Таким образом, уточняется пассивный словарь и стимулируется речевая активность ребенка [6].

Каждое слово в потешке проговаривается ритмично, по слогам с активной артикуляцией, интонационной выразительностью и эмоциональной окрашенностью и сопровождается специально подобранными движениями. Подобранные движения соответствуют образу каждого произнесенного звука. Дидактический материал способствует активизации познавательной, речевой и двигательной активности ребенка [6].

Как образцы устного народного творчества, все малые фольклорные формы, начиная с раннего возраста применяются в различных видах деятельности ребенка. Являются материалом для развития звуковой культуры речи. Для формирования у ребенка понимания поэтической речи и формированию интонационной речи, нужно развивать чувство ритма и рифмы, где на помощь к нам приходит народная педагогика.

Исходя из всего, что вышесказанного, можно сделать вывод, что использование народной педагогики позволяет успешно развивать речь детей с ЗРР в раннем возрасте, а также опередить начало речевого нарушения при своевременном использовании на ранних этапах речевого онтогенеза.

Кроме всего вышеперечисленного ценность потешек для развития детей раннего возраста заключается:

- в установлении контакта со взрослыми;
- организации поведения малыша;
- обогащении словаря;

- формировании эмоционально-чувственной сферы;
- развитии координации движений, ориентировки в пространстве;
- формировании представлений о собственном теле;
- формировании нравственных качеств;
- развитию познавательной активности.

Можно сказать, что потешка является универсальным средством развития, обучения и воспитания ребенка, охватывая все направления его развития – речевое, познавательное, физическое, социально-коммуникативное и художественно-эстетическое.

Звучность, ритмичность, напевность, увлекательность потешек притягивает детей, инициирует желание повторить и запомнить, что в свою очередь, способствует формированию связной речи, обогащению словарного запаса с успешным переводом пассивного словаря в активный.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 30.12.2021 № 745 «О проведении в Российской Федерации Года культурного наследия народов России» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112310115>

2. Волжанкина Н.В., Жулина Е.В. Сказка как средство логопедической коррекции задержки речевого развития // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 45–47.

3. Галанова Т.В. Развивающие игры с малышами до трех лет. – Ярославль: Академия развития, 2015. – 145 с.

4. Гороленкова Н.В. Задержка речевого развития: причины и симптоматика // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

[Электронный ресурс]. – 2016. – № 2. – С. 32–35. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27219011>

5. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Коррекция нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 111–115.

6. Кряжевских Е.Г., Пеккер Е.А. Стимуляция речевого развития детей дошкольного возраста с алалией средствами народной педагогики (на материале потешек) // Семья и дети в современном мире: материалы конф. Т. 6 / под общ. и науч. ред. д-ра психол. наук, проф. В.Л. Ситникова. – СПб., 2020. – С. 811–815.

7. Семенова Т.Н. Использование потешек в системе ранней логопедической помощи детям с задержкой речевого развития // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2017. – № 3(95), Ч. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-chuvashskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-i-ya-yakovleva?i=1097871>

8. Усова А.П. Обучение в детском саду / под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 2012. – 176 с. – URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=usova_obuchenie-v-detskom-sadu_1981&bookhl

Глухова Т.М.

Научный руководитель: Кряжевских Е.Г.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ РЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II УРОВНЯ

Дошкольное детство – очень короткий отрезок в жизни человека, всего первые семь лет. Но они имеют непреходящее значение. В этот период развитие идет как никогда бурно и стремительно. Из совершенно беспомощного, ничего не умеющего существа ребенок превращается в относительно самостоятельную, активную личность.

Определенное развитие получают все стороны психики ребенка, тем самым закладывается фундамент для дальнейшего роста. Во-первых, формируются основы личности. Во-вторых, расширяется сфера деятельности ребенка. В-третьих, в этот период детства интенсивно развивается познавательная сфера и речь дошкольника.

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. Даная деятельность развивают у детей связную речь, умение правильно выражать свои мысли. Используя 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.

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 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. Проведя педагогическую диагностику индивидуального развития ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) по методике Н.В. Нищевой. 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. Типичные грубые нарушения слоговой структуры и звуконаполняемости слов. У детей выявляется недостаточность фонематической стороны речи (большое количество несформированных звуков).

Выполнив всю вышеописанную работу, мы разработали картотеку игр на основе пособий и игровых технологий 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 деятельности 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 «Говорушка» на основе пособия «Геоконт».

Цель: автоматизация определенного звука, обогащение словарного запаса.

Содержание игры: педагог предлагает детям помочь Гео найти звук, на который начинаются слова с данных картинок. Определив звук, ребенок находит эту букву и на геоконте при помощи резиночек обозначает ее.

Суть игры заключается не только в выполнении заданий разного уровня, но развивать воображение.

Игровая поверхность размещается на удобной плоскости. Ребенок натягивает резинки на гвозди, установленные на координатной прямой, действуя по образцу или решая задачи разной сложности.

В пособии к игре-конструктор «Геоконт» по методике Воскобовича есть различные описания схематических рисунков, которые должны получаться в результате работы. Мы дополнили эту картотеку карточками со схемами изображения этих букв на геоконте, словами. При помощи цветных резинок, ребенок обозначает гласный и согласный, мягкий звук или твердый.

Эта игра помогает детям старшего дошкольного возраста:

- развивать мелкую моторику, которая непрерывно связана с речевыми способностями;
- познакомить с элементами букв;
- составлять слова по картинке или схеме, воспринимать информацию на слух или же самостоятельно составить слово;
- закреплять обозначение гласных и согласных звуков, мягкость и твердость звука;
- формировать фонематические представления, совершенствовать звуковой анализ.

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).

Гозбенко Д.И.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Дошкольный возраст – период активного становления личности ребенка. В этот ответственное время закладываются фундаментальные правила поведения, межличностные основы отношений детей и окружающего мира, к себе самому. Во взаимодействии ребенка со сверстниками могут возникать трудности. Понимание неповторимых черт подобных отношений между детьми в группе и тех трудностей, которые у них при этом возникают, необходимо в целях содействия педагогам при построении воспитательной работы. Согласно п. 1.6. ФГОС ДО, стандарт «направлен на решение следующих задач: охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия...». Это актуализирует выбранную нами проблему и обуславливает необходимость разработки высокоэффективных мер предупреждения конфликтного поведения у детей старшего дошкольного возраста [4].

В отечественной психолого-педагогической науке данной проблеме исследования уделяется колоссальное внимание. Так, А.Я. Анцупов, Т.А. Павленко, А.Г. Ружская [2, с. 321] часто исследовали детские конфликты как форму отклоняющегося поведения в дошкольном возрасте. Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Т.А. Репина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и другие авторы указывали на особую роль сверстника как субъекта взаимодействия, делового и игрового партнера. Я.Л. Коломинский и Б.П. Жизневский выявили основные причины детских взаимоотношений (конфликтов).

В психолого-педагогической науке существуют разнообразные определения конфликта и каждое из них акцентирует внимание на присутствии неразрешенного противоречия, которое создает особое

напряжение. В своем исследовании мы опираемся на определение, представленное Анцуповым А., согласно которому «конфликт – столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с острыми эмоциональными переживаниями» [1].

На современном этапе развития информационного, перенасыщенного материала СМИ общества крайне важен вопрос роста конфликтности среди детей дошкольного возраста. Эксперты рассматривают два типа конфликтов: внутренние и внешние.

Внутренние конфликты рождаются в ведущей игровой деятельности и большей своей частью скрыты от исследований и наблюдений. Они вызываются противоречиями, связанными с действиями ребенка, противоречиями между требованиями ровесников и объективными возможностями дошкольника в игре. Внутренние конфликты негативно влияют на ребенка, так как задерживают формирование полноценных, слаженных взаимоотношений и всестороннее формирование личности.

Внешние возникают в сфере деловых взаимоотношений детей, носят всегда ситуативный характер и разрешаются ими самими путем самостоятельного установления собственной нормы справедливости. Подобные конфликты полезны для детей, так как предоставляют право на ответственность, на творческое решение сложной, проблемной ситуации и выступают в качестве регулятора объективных взаимоотношений.

Внешний конфликт легко трансформируется во внутриличностный, основными признаками которого становятся снижение самооценки и появления чувства неполноценности.

Т.А. Павленко и А.Г. Рузская выделили группы детей, склонных к конфликтам во взаимодействии со сверстниками [3].

Первая группа – «Я всегда прав». Такие дети часто инициируют конфликтную ситуацию. Во взаимодействии со сверстниками они открыто

и жестко преобладают, отвергая предложения другого. Они ревностно наблюдают за успехами сверстников и стремятся превзойти их.

Вторая группа – «Я лучше других». К ним относятся дети, которые часто и активно конфликтуют. Навязывают партнеру свою волю. Для этих детей характерен показ своего превосходства. Они стремятся привлечь внимание к себе, своей деятельности.

Третья группа – «Я-взрослый, я-главный». Конфликтность детей выражена меньше. Во взаимодействии с ровесниками часто прибегают к запретам и принимают их предложения в случае выгоды.

Четвертая группа – «Я за себя постою». Сверстник для этих детей значим, они стремятся к взаимодействию. Обычно чувствуют себя недооцененными. Сотрудничество приравнивается к с пути самовыражения, который дает возможность показать и доказать свою состоятельность.

На основе результатов теоретического анализа проблемы исследования нами была проведена опытно-экспериментальная работа, целью которой являлось экспериментальное обоснование психологических особенностей взаимоотношений (конфликта) детей старшего дошкольного возраста.

В качестве респондентов исследования выступила старшая группа в составе 32 человек (5–6 лет), из которых 57,1 % мальчиков и 42,9 % девочек. Мы изучили причины и особенности конфликтов и сделали выводы о том, что наиболее часто среди дошкольников встречаются конфликты, связанные с нарушением правил игры (20 %). Также (20 %) из-за выбора ролей, выбора сюжета игры (13 %), распределения состава участников (13 %), выбора темы общей игры (7 %), отбора игрушек для игры (7 %). Анализируя данные наблюдения за поведением детей в игре, отметим, что в основном дошкольники проявляли демонстративное поведение – 40 %, 27 % дошкольников, в основном мальчики, проявили в отношениях со сверстниками агрессивные действия, пассивное поведение в отношениях проявили 13 %, 13 % детей проявили признаки обидчивости, 7 % – признаки гиперактивности, которые проявились в постоянном нарушении правил игры.

Проанализировав все ответы можно сделать вывод, группа конфликтных детей неоднородна в своем составе. Склонность к созданию, разрешению конфликтов, интенсивность их протекания, повод возникновения, а также способ выхода из него индивидуален.

Для эффективного разрешения инцидентов у детей старшего дошкольного возраста нами были разработаны конкретные рекомендации:

1. Обыгрывание конфликтных ситуаций и имитирование выхода из них.
2. Просмотр и исследование фрагментов мультипликационных кинокартин с последующим моделированием свежих версий.
3. Проведение дискуссии.
4. Чтение и организация дискуссии художественных произведений после их прочтения.
5. Сказкотерапия.
6. В воспитательно-образовательном процессе больше времени следует предоставлять формированию развитию коммуникативных возможностей детей через организованные игры.
7. Часть свободного времени детей нужно использовать для проведения игр и упражнений, направленных на снятие мышечного и эмоционального напряжения, что способствует созданию положительного эмоционального настроения, сплочению детского коллектива, развитию адекватной самооценки, решению конфликтных ситуаций через игру.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Малышев А.А. Введение в конфликтологию. – М.: МАУП, 2016 – 551 с.
2. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т.А. Репиной. – М.: Академия, 2017. – 321 с.
3. Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Работа педагога-психолога в ДОУ: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2015. – 384 с.
4. Сайт Федеральных государственных стандартов дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/>

Голованова Е.А.

Научный руководитель: Герасимова О.И.

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Одной из актуальных проблем логопедии на современном этапе является своевременное выявление и профилактика нарушений речевого развития у детей раннего возраста. Это связано прежде всего с тем, что ранний возраст является сенситивным периодом. В период до 3 лет ребенок овладевает первыми навыками общения и речи, восприятия мира и приобщение к социальной среде. Если в этом возрасте не формируются вышеперечисленные навыки, то возникают нарушения и в дальнейшем это приводит к задержке общего развития, к нарушению адаптации и социализации.

Ранний возраст характеризуется активностью формирования основных психических процессов, развитием речевой и познавательной активности, основных видов движений, развитием мелкой моторики и навыков самообслуживания. Особое внимание логопедов, педагогов и психологов в данный период приковано к формированию и развитию речи малышей. Речь играет важную роль в формировании основных психических функций на протяжении всего периода раннего возраста и, если по каким-то причинам данный процесс протекает не в соответствии с возрастом, это приводит в целом к различного рода нарушениям как в речевом, так и в психическом и личностном развитии ребенка. Процесс становления речи очень индивидуален и зависит от многих факторов: социальная среда, психологический контакт с матерью, физиологическое развитие, функционирование головного мозга и т.д. Необходимо следить за формированием речи, провоцировать ребенка на произношение звуков и слогов, именно в процессе общения со взрослыми формируется потребность в речевом развитии. Заболевания, травмы, отсутствие должного внимания со

стороны взрослых, бедная среда и т.п. в период раннего детства ребенка могут повлечь за собой задержку речевого развития.

Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, М.Ф. Фомичива в своих исследованиях рассматривают задержку речевого развития как «атипичное развитие речи, при котором отставание в развитии речевой функции и ее компонентах носит временный характер и сравнительно легко корректируется при применении специальных методик» [4].

Задержка речевого развития (ЗРР) в настоящее время является одной из наиболее распространенных форм нарушений у детей до 3 лет. Однако задержка речевого развития считается временным и обратимым состоянием, при котором наблюдается несформированность всех сторон речи, задержка темпов ее формирования, при условии своевременного выявления и оказания квалифицированной логопедической и медицинской помощи. Отсутствие данной помощи может повлиять на то, как дети воспринимают словесную информацию, запоминают ее и выражают свои мысли окружающим [4]. Ранний возраст считается одним из самых благоприятных периодов для развития всех способностей человека, познавательных, речевых, коммуникативных, творческих. Ученые, педагоги, психологи акцентируют внимание на том, что именно в этот возраст необходимо уделять особое внимание развитию памяти, внимания, восприятия. Развитие мелкой моторики в данном возрастном периоде играет одну из ведущих ролей в формировании речи ребенка и его личности в целом.

Как пишет Л.Ф. Фомина в своей работе, развитие мелкой моторики влияет на уровень речевого развития, например, если мелкая моторика соответствует возрасту, то и речевое развитие в норме, а в другом случае наоборот, если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы. Исследованиями доказано, что ребенок проходит несколько этапов

психомоторного развития. Ребенок проходит стадии от неспецифических манипуляций до осознанной деятельности, которая подразумевает под собой планируемое целенаправленное действие. В том числе осознанная деятельность включает в себя вторую сигнальную систему – речь [1].

Многие педагоги и психологи разработали подходы к развитию мелкой моторики средствами изобразительной деятельности и дидактических игр. Через различные игры с пальчиками, где необходимо выполнять движения в определенной последовательности; игры с мелкими предметами, которые неудобно брать в ручку; игры, где требуется манипулировать с другими предметами. Мелкую моторику рук развивают также физические упражнения (это разнообразные висы и лазание на спортивном комплексе, по лесенке и т.д.). Такие упражнения укрепляют ладони и пальцы малыша, развивают мышцы [2, 3, 5]. В педагогической литературе представлено большое разнообразие методов и приемов работы по формированию и развитию мелкой моторики у детей раннего возраста.

Обратимся к понятиям метод и прием обучения. Метод обучения (от греч. *metodos* – путь к чему-либо) – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования [3]. Среди методов, которые активно применяются в педагогической и логопедической практике в работе с детьми раннего возраста по развитию мелкой моторики распространены такие, как пальчиковые игры и упражнения, игры с дидактическим материалом (бусины, вкладыши, шнуровки и т.д.), игры с песком, конструирование из различных материалов и т.д.

Среди приемов развития мелкой моторики в раннем возрасте в настоящее время очень популярны упражнения, сопровождающиеся стихами, например, такие игры, как «Сорока-белобока», «Коза рогатая» и т.д. Использование данного приема направлено на стимулирование

речевой деятельности, через развитие тренировки тонких движений пальцев рук.

Прием – это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре [3].

Приемы и методы развития мелкой моторики у детей раннего возраста представлены в работах: М. Монтессори, А.А. Чельшевой, В.В. Цвынтарного, Е. Педдер, Т.И. Гризика, М.М. Кольцовой и др. [2, 3, 5].

Развитие мелкой моторики по методике Монтессори стала очень популярна в детских центрах развития по всему миру. В основе данной работы заложены игры и упражнения с использованием разнообразного сенсорного материала. Действуя с ними, ребенок познает окружающий мир с помощью различных анализаторов, а непосредственное обследование предметов способствует формированию необходимых действий пальцев рук. По мнению итальянского педагога, с помощью данных упражнений, развивающих мелкую моторику, ребенок учится следить за собой и своими вещами, учится правильно застегивать пуговицы, пришивать их, шнуровать ботинки [2]. В основе методики Марии Монтессори заложены игры и упражнения, направленные на развитие мелкой моторики рук – нанизывание бусин, пересыпание круп, сортировка макарон и бобовых, конструирование из различных материалов, переливание воды и т.д. [2].

В последнее время особую популярность приобрела так называемая Су-джок терапия – одна из нетрадиционных логопедических технологий. Разработал ее южнокорейский профессор Пак Чже Ву. В своих исследованиях он обосновал взаимовлияние отдельных участков нашего тела по принципу подобия (сходство формы уха с эмбрионом человека, руки и ноги человека с телом человека и т.д.). Упражнения по данной методике используются для массажа при различных дизартрических расстройствах, для развития мелкой моторики рук и для общего укрепления организма [5].

Педагог Елена Ивановна Педдер предлагает использовать нетрадиционные методы и приемы по развитию мелкой моторики у детей, считая, что они способствуют не только развитию мускулатуры кистей и пальцев рук, но и творчеству, воображению ребенка. Например, при помощи пластилина ребенок самовыражается не только творчески, но и развивает гибкость и подвижность своих пальцев, что, в свою очередь, способствует улучшению речи. Среди нетрадиционных инструментов для развития мелкой моторики автор предлагает использовать прищепки, пипетки, дыроколы, трубочки для коктейля и т.д. [2].

Одним из нетрадиционных приемов развития мелкой моторики у детей раннего возраста является использование различного рода бобовых. На кусочке картона ребенок рисует простое изображение, например, человека. После этого наносит клей на линии от карандаша и наклеивает фасоль. Работа с такими мелкими предметами как фасоль тренирует мышцы кисти и пальцев [2].

Мозаика из бумаги. Педагог заранее готовит полоски из цветной бумаги. Ребенок рвет их руками на мелкие кусочки и выкладывает из них мозаику, предварительно смазав их клеем. Это упражнение особенно хорошо подходит детям, которые еще не умеют пользоваться ножницами [2].

Существует огромное количество игр и упражнений, развивающих мелкую мускулатуру. Их можно условно разделить на несколько групп: игры на развитие тактильного восприятия, игры с водой и песком, фольклорные пальчиковые игры, упражнение с предметами, игры на выкладывание, игры на нанизывание, игры с конструкторами и т.д. [2, 3, 5].

Детей также привлекает нетрадиционные формы рисования: пальчиками, губкой, зубной щеткой и другими предметами, используемыми в домашнем обиходе.

Таким образом использование в работе с детьми раннего возраста разнообразных методов и приемов развития мелкой моторики способствует не только развитию ручного праксиса у малышей, но и стимулирует речевую активность, познавательные и творческие

способности. Однако, как отмечают все ученые, изучающие проблему развития мелкой моторики у детей раннего возраста, в том числе детей с задержкой речевого развития данная работа должна начинаться как можно раньше и носить системный характер.

Данная проблема актуальна нас сегодняшнее время, так как количество детей с задержкой речевого развития возрастает с каждым годом, а развитие мелкой моторики с помощью методов и приемов позволит преодолеть речевые нарушения и поднимет тонус мышц кистей рук, координацию движений и мускулатуру пальцев рук.

Список литературы

1. Белова Е.А. Развитие мелкой моторики и ее роль в жизни ребенка [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2018. – № 46 (232). – С. 274–277. – URL: <https://moluch.ru/archive/232/53735/> (дата обращения: 03.12.2020).

2. Педдер Е.И. Нетрадиционные методы развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/7727-netradicionnye-metody-razvitiya-melkoy-motoriki-u-detey-doshkolynogo-vozrasta>

3. Понятие и сущность метода и приема обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://libsib.ru/pedagogika/shpargalka-po-pedagogike-dlya-pedagogov/41-ponyatie-i-suschnost-metoda-i-priema-obucheniya> (дата обращения: 24.04.2022).

4. Фомичева М.Ф., Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2002. – 200 с.

5. Челышева А.А., Огородова И.С. Использование массажера Суджок в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 17 (76). – С. 552–554. – URL: <https://moluch.ru/archive/76/13076>

Горшкова А.С.

Научный руководитель: Наумов А.А.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»

Физическое развитие детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья является одним из главных направлений образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, так как именно данный возраст особенно важен для подготовки детей к школе, их дальнейшего обучения и социальной адаптации.

Рассматриваемая проблема является актуальной, так как определяется недостаточностью двигательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья. Различный уровень здоровья, сопутствующие заболевания, наличие сохранных функций, возрастные и индивидуальные двигательные нарушения воздействуют на снижение двигательной активности детей с ОВЗ. Основной проблемой, как отмечают многие авторы в последние годы, является то, что ребенок с ОВЗ в дошкольной образовательной организации пребывает в условиях снижения двигательной активности.

Многие вопросы открыты на сегодняшний день. К примеру, отсутствует единое мнение относительно термина «двигательная депривация» (лишение человека активных движений по различным причинам, в том числе заболевания) у детей с ДЦП, отсутствуют методические пособия и практические рекомендации по физическому воспитанию детей с ДЦП.

В связи с этими проблемами становится актуальным изучение возможных методик физического воспитания двигательного развития детей старшего дошкольного возраста с ДЦП.

К сожалению, на сегодняшний день детский церебральный паралич относится к неизлечимым болезням, но своевременно начатые полноценные и непрерывно проводимые мероприятия по реабилитации могут значительно улучшить ребенку с ДЦП его моторные, речевые, слуховые и интеллектуальные способности.

В зависимости от тяжести заболевания перед реабилитационными центрами и ДОУ стоит задача максимально компенсировать имеющийся при ДЦП неврологический дефицит, уменьшить риск проявления контрактур и скелетных деформаций, а также научить ребенка навыкам самообслуживания и, адаптироваться к окружающему миру.

От величины поражения мозга напрямую зависит тяжесть симптомов такого заболевания как ДЦП. Прогресс данных симптомов со временем не наблюдается. Хороший уход за больным, правильно выстроенное лечение и грамотная реабилитация детей с ДЦП позволяет достичь высоких результатов, а именно: восстановление нарушенных функций организма, улучшения качества жизни и социализация ребенка.

Лечение и реабилитация больных с детским церебральным параличом в первую очередь основана на многолетней программе обучения движениям, в которой ведущее место занимают различные средства и формы лечебной физической культуры.

Комплексная физическая реабилитация включающая различные методики лечебной физической культуры, массажа, физиопроцедуры и теплопроцедуры может применяться для больных ДЦП как спастической, так и атонической форм.

Развитие современных технологий в комплексной реабилитации больных с ограниченными возможностями, таких как Тренажер Гросса, Комплекс «сенсорная комната», лечебные костюмы «Адели»

и «Гравистат», «Спираль», костюм «ДК», иппотерапия, цветотерапия являются важнейшей задачей здравоохранения. Это касается в первую очередь восстановительного лечения детей с различными формами церебрального паралича, так как данное заболевание наиболее часто приводит к инвалидности.

Нетрадиционные методы физической реабилитации – рефлексотерапия, су-джок, лечебное плавание в бассейне с дельфинами способствуют не только изучению деятельности нервно-мышечного и опорно-двигательного аппарата, но и являются средствами физической, психологической и социальной реабилитации больных ДЦП.

Комплекс методов физической реабилитации должен назначаться дифференцировано в зависимости от формы ДЦП и стадии его развития.

Основной задачей общеобразовательной области «физическое развитие» детей с ДЦП является развитие и нормализация движений. Правильное мышечное развитие ребенка с ДЦП начинается с правильного положения его головы, шеи и спины. Потому при развитии мышечных функций у ребенка нужно прежде всего реализовать контроль за положением всех частей тела. Ребенок не должен лежать в течение продолжительного времени с полуопущенной головой, согнутой спиной и согнутыми ногами [1].

Физическое воспитание детей с церебральным параличом базируется на научно-теоретической концепции пошагового формирования опорно-двигательных функций, как у здорового ребенка, так и у ребенка с ДЦП. В ходе физического воспитания следует отмечать не только качественные особенности мышечных нарушений, возраст ребенка, но в первую очередь – уровень его двигательного развития, расчет эмоциональных особенностей ребенка [2].

Итак, основные способы и содержание упражнений образовательной области «физическое развитие» для работы с детьми, страдающими церебральным параличом.

– Упражнения для растягивания мышц: снятие напряжения в мышцах, профилактика тератогенеза, расширение диапазона движения.

– Упражнения для развития чувствительности мышц; для выработки силы, дающей возможность регулировать определенный участок мышцы.

– Упражнения для улучшения функционального состояния нервной ткани посредством тренировки чувствительности нервов.

– Упражнения взаимного влияния для укрепления ведущих и антагонистических групп мышц.

– Упражнения на выносливость, для поддержания эффективности функционирования органов.

– Тренировка на расслабление, для устранения спазмов, напряженности и судорог.

– Тренировка ходьбой (для обучения нормальной ходьбе).

– Тренировка органов чувств: упражнения для стимулирования органов чувств через повышение чувствительности мышц.

– Упражнения на подъем по наклонной плоскости для улучшения равновесия и двигательной силы.

– Упражнения на сопротивление: постепенно увеличивающаяся тренировка на сопротивление для развития мышечной силы [5].

Важной задачей образовательной области «физическое развитие» при ДЦП является укрепление общего здоровья ребенка. Наибольшее значение в этом имеет соблюдение режима, нормализация жизненно важных функций организма – питания и сна, закаливание,

способствующее повышению устойчивости к простудным заболеваниям и нормализации в работе различных органов и систем организма.

Изучив работы отечественных и зарубежных авторов, мы получили и проанализировали достаточно информации о детском церебральном параличе, его причинах, видах и последствиях, о многообразии средств лечебной физической культуры, средств реабилитации и методике их применения в физическом развитии детей с церебральным параличом.

В результате изучения медицинской документации была отобрана экспериментальная группа из 6 детей 6–7 лет, 4 мальчика и 2 девочки. Испытуемые имеют диагноз ДЦП «спастическая диплегия» разной степени выраженности.

В работе использовались следующие методы:

1. Анализ научно-педагогической литературы.
2. Врачебно-педагогический контроль.
3. Педагогическое тестирование.

В результате исходного тестирования выявлено, что все дети примерно имеют одинаковый уровень развития двигательных способностей. Были проверены мышцы стабилизаторы спины и брюшного пресса, которые в основном отвечают за вертикализацию позы ребенка и результаты показали, что мышцы и движения развиты слабо. Также по исходному тестированию видно, что мелкая моторика пальцев рук находится на низком уровне, что затрудняет развитию навыков самообслуживания.

Благодаря результатам эксперимента, нами были изучены различные направления работы по развитию двигательной сферы детей старшего дошкольного возраста с ДЦП.

В настоящее время основные задачи, содержание физического развития детей с ДЦП раскрыты в примерной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей

с нарушениями опорно-двигательного аппарата [4]. Целью физического воспитания детей, страдающих церебральным параличом, является создание при помощи коррекционных физических упражнений и специальных двигательных режимов предпосылок для успешной бытовой, учебной и социальной адаптации к реальным условиям жизни, их интеграции в обществе.

Коррекционно-развивающая работа по физическому развитию дошкольников с ДЦП осуществляется на специально организованных занятиях, на утренней гимнастике, проводятся лечебная физкультура, массаж, различные виды гимнастик, закаливающие процедуры, прогулки, подвижные игры, игры со спортивными элементами, спортивные досуги, спортивные праздники и развлечения, а также воспитание культурно-гигиенических навыков и представлений о здоровом образе жизни [3].

Необходимо уделить внимание основным особенностям организации занятий по физической культуре для детей с ДЦП, которые определяют содержание рекомендаций по физическому воспитанию в условиях образовательной организации. Прежде всего педагогам необходимо учитывать характер двигательных патологий при подборе упражнений и опираться на рекомендации врача, которые должны включать не только показания к тем или иным видам упражнений, но и противопоказания, а также рекомендации о характере двигательных нагрузок, которые необходимо учитывать в образовательном процессе.

Структура физкультурного занятия должна содержать:

- вводную часть, целью которой является подготовка мышечно-суставного аппарата ребенка к активным физическим нагрузкам, которые предполагаются проводить в основной части занятия;

- основную часть, цель: тренировка разных групп мышц, совершенствование всех физиологических функций организма детей; включает общеразвивающие упражнения (ОРУ) и основные виды

движений; итогом основной части занятия является тематическая подвижная игра;

– заключительную часть, цель: нормализовать психоэмоциональное состояние воспитанников (здесь планируются коррекционные и дыхательные упражнения, направленные на снижение двигательной активности детей, восстановление дыхания; предполагается также анализ деятельности детей с целью развития физических качеств и формирования уверенности в своих силах, настойчивости в преодолении трудностей, взаимопомощи). На занятиях рекомендуется использование различного реального и игрового оборудования, адаптированного к двигательным возможностям детей.

Для профилактики различных деформаций позвоночника рекомендуется использовать физические упражнения, укрепляющие, поддерживающие позвоночник, мышцы спины и живота, рекомендованные А.И. Константиновой.

У детей с церебральным параличом на всех возрастных этапах отмечается снижения таких физических качеств, как ловкость, скорость, сила, гибкость и выносливость. Поэтому для них крайне важны специальные упражнения (ходьба, бег, прыжки, лазанье по наклонной доске, различные действия с игрушками, гимнастическими палками, мячами, обручами), формирующие основные двигательные навыки и умения, способствующие развитию физических качеств. Детей учат правильно захватывать различные по форме, объему и весу предметы манипулировать ими.

В ходе выполнения движений у детей не должно быть задержки дыхания. При выполнении упражнений необходимо обращать внимание в первую очередь на выдох, а не на вдох. Если дети начинают дышать через рот, необходимо снизить дозировку упражнений. При этом следует исключить случаи постоянного ротового дыхания у детей вследствие

заболеваний носовой полости (аденоиды, полипы, искривления носовой перегородки, хронический ринит).

При проведении фронтальных занятий следует избегать длительного пребывания детей в одни и тех же позах. Нельзя допускать долгих объяснений заданий, так как это утомляет детей и снижает их двигательную активность. Не следует также чрезмерно возбуждать детей, так как это усиливает мышечное напряжение и усложняет выполнение упражнений.

Таким образом, выстроенная работа по физическому развитию детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду способствует укреплению их здоровья и физическому развитию, закрепляет успехи ребенка, достигнутые в коррекционно-развивающей работе.

Список литературы

1. Бутко Г.А. Физическое развитие детей с задержкой психического развития. – М.: Книголюб, 2006. – 144 с.

2. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. – М.: Когито-Центр, 2009. – 182 с.

3. Гилленбранд К. Коррекционная педагогика: Обучение трудных школьников. – М.: Academia, 2018. – 224 с.

4. Гросс Н.А. Проблемы двигательной реабилитации детей с отклонениями в развитии // Специальная Олимпиада России – 2005: материалы 6-й Всерос. науч.-практ. конф. (г. Челябинск, 28–30 сентября 2015 г.). – Челябинск, 2015. – С. 56–59.

5. Обучение двигательным действиям в адаптивной физической культуре: учеб. пособие / З.С. Варфоломеева, В.Ф. Воробьев, Н.И. Сапожников, С.Е. Шивринская; под общ. ред. С.И. Изаак. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 131 с.

Гуриенкова А.Г.

Научный руководитель: Коротовских Т.В.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ

В настоящее время наблюдается негативная тенденция в увеличении количества детей с ОВЗ. При этом, каждый такой ребенок нуждается в профессиональном подходе специалистов, занимающихся коррекционно-развивающей деятельностью. В связи с этим все большее внимание уделяется слаженной, комплексной, системной работе коррекционных педагогов.

После того, как ребенок с особыми образовательными потребностями получает заключение ТПМПК с рекомендациями для специалистов и определенной образовательной программой, воспитанник обеспечивается психолого-педагогическим сопровождением, которое осуществляется специалистами психолого-педагогического сопровождения ДОУ. Основными специалистами ППс являются логопеды, дефектологи и психологи. Но и остальные участники коррекционно-развивающего процесса (воспитатели, учителя музыки и физической культуры) в своей работе придерживаются рекомендаций ТПМПК и коррекционных педагогов, учитывают индивидуальные особенности, потребности и возможности воспитанников. Данный подход обеспечивает комплексность и системность всего коррекционно-развивающего процесса, что в свою очередь предполагает высокую результативность коррекции.

Специалистами ППс для каждого ребенка с ОВЗ разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, который учитывает потребности, особенности и возможности каждого отдельного воспитанника.

Для того чтобы процесс развития дошкольника был более продуктивен, в коррекционной работе важно, чтобы все педагоги преследовали общую цель и работали над ее достижением, внося свой вклад. Психолого-педагогическое сопровождение отвечает за реализацию следующих задач:

1. Диагностических. Специалисты проводят подробную диагностику всех психических функций, речевое, социальное, психоэмоциональное развитие;

2. Методологических. Разрабатывают индивидуальный план коррекционной работы с ребенком с ОВЗ, учитывая все индивидуальные особенности для создания наиболее благоприятных условий для его всестороннего развития;

3. Коррекционных. Занимаются коррекцией тех психических процессов и функций, которые наиболее нарушены и развивают все остальные, учитывая рекомендации ТПМПК и результаты психолого-педагогической диагностики;

4. Просветительских. Консультируют родителей и других специалистов по особенностям работы с детьми исходя из своей специализации.

Специалисты, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ представляют собой своего рода команду, целью которой является создание наиболее благополучных условий для успешного всестороннего развития ребенка, учитывая его индивидуальные особенности и опираясь на наиболее сохранные психические процессы.

Комплексный подход психолого-педагогического сопровождения ярче можно проследить на примере группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, потому что в такой группе все дети обучаются по одной программе, адаптированной для данной нозологии нарушения. И все узкие специалисты проводят занятия по единой для данной группы программе, учитывая

индивидуальный план коррекционно-развивающей работы на каждого воспитанника группы.

Главным специалистом в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР является учитель-логопед. И рекомендации именно этого специалиста являются приоритетными для других участников образовательного процесса.

Но рекомендации не были бы полными, если бы не учитывались результаты диагностики, наблюдений всех участников коррекционно-развивающей работы. Рекомендации логопеда собраны в журнале взаимодействия со специалистами. Где на каждую неделю учитель-логопед в рамках одной лексической темы подбирает задания, которые закрепляются на занятиях с воспитателем, учителем физкультуры, учителем музыки и педагогом-психологом. Задания направлены на развитие всех компонентов речи. Они включают в себя мимическую гимнастику, дыхательную, артикуляционную, задания на развитие мелкой моторики, на развитие координации речи с движением, фонетико-фонематических, лексико-грамматических процессов, развитие связной речи.

В ходе исследования речевого развития детей старшего дошкольного возраста, проводимого в рамках выпускной квалификационной работы, на примере связной монологической речи были выявлены факторы, влияющие на улучшение результатов.

Факторы:

1. Детям должно быть интересно (Это доказывает задание с серией сюжетных картинок, где нужно было установить последовательность событий.)

Полученные количественные данные нам говорят о том, что задания, вызывающие больший интерес воспитанников выполняются более успешно по отношению к другим заданиям, менее интересным, с точки зрения детей.

2. Должна присутствовать наглядность (Результаты пересказа без опоры на картинку были ниже остальных)

То есть если речь не подкрепляется зрительно в виде наглядного материала, внимание детей рассеивается, интерес пропадает, соответственно и полученные нами результаты были ниже остальных.

3. Чем больше картинок, тем больше информативность. (Результаты составления рассказа по серии сюжетных картинок были выше, чем описательный рассказ по одной картинке) [2, с. 137].

Детям с тяжелыми нарушениями речи сложно фантазировать и оречевлять при этом свои мысли. Сложно правильно построить рассказ. Сложно добавлять от себя какие-либо придуманные подробности. Поэтому чем больше картинок, тем больше ребенок может рассказать.

Данные выводы приводят нас к необходимости использования методов мнемотехники для развития связной монологической речи. Так как в этих методах присутствуют все перечисленные факторы и не только.

Мнемотехника – это совокупность приемов и средств, связанных со зрительным представлением какой-либо информации в виде картинок, которые рождают определенные ассоциации или какая-либо графическая схема, которая облегчает представление о структуре речевого высказывания и монологического текста. Это опора, которая помогает детям не теряться в потоке речи, не вспоминать нужное слово. Вселяет уверенность ребенку при составлении рассказа или пересказа, тренирует правильную красивую речь [1, с. 154].

Мнемотехника помогает развивать:

- зрительную и слуховую память,
- зрительное и слуховое внимание,
- воображение,
- восприятие,
- развивает кругозор,
- развивает все стороны речи.

Что говорит нам об универсальности данного метода и возможности использования его всеми участниками коррекционно-развивающего процесса. При этом невозможно развивать только определенный психический процесс или функцию, потому что все психические, познавательные процессы взаимосвязаны. Развитие такой высшей психической функции как речь способствует развитию познавательных процессов и наоборот. Поэтому так важно, чтобы все специалисты психолого-педагогического сопровождения были активно включены в коррекционный процесс. Выполняя свою задачу, специалисты помогают достигнуть цели и коллегам.

Учитель-логопед занимается коррекцией и развитием всех компонентов речи, при этом выполнение заданий способствуют развитию и познавательных процессов. Методы мнемотехники используются при постановке звука, для графического представления положения всех органов артикуляции, особенности воздушной струи, в коррекции звукопроизношения в процессе автоматизации при заучивании каких-либо стишков, чистоговорок на определенный звук. При развитии грамматического строя воспитанников с ТНР. Детям интересней отрабатывать основные грамматические категории со зрительным подкреплением в виде красочных картинок или символов. При развитии связной монологической речи в ходе составления рассказа-описания, рассказа по сюжетной картинке, рассказа по серии сюжетных картинок, отработка пересказа. При развитии навыков пересказа детям очень интересно графически представлять полученную речевую информацию. В процессе они развивают память, воображение, получают четкую схему рассказа, чувствуют себя более уверенно.

Воспитатели закрепляют полученные в ходе логопедической работы знания, умения и навыки. Дольше всего приемы мнемотехники используются при развитии связной речи, потому что именно этот процесс наиболее трудоемкий и требует длительной работы. Работа начинается с мнемоквадратов, так как это самая простая форма

графического представления информации. Используется красочный рисунок, который имеет какое-либо значение. Например, если в квадрате изображены круг, квадрат, треугольник, ребенок понимает, что это обозначение геометрических фигур. После освоения мнемоквадратов дети начинают осваивать мнемодорожки, которые состоят из изученных мнемоквадратов, потом в мнемодорожки добавляются новые мнемоквадраты и так до того момента, пока метод мнемодорожек не будет освоен. Мнемодорожка представляет собой набор картинок. В каждой картинке зашифровано слово, а иногда и целое предложение. С помощью данного метода дети могут запоминать короткие стихотворения, составлять рассказы, при этом учатся строить длинные, логически верные предложения. После мнемодорожек по усложнению применяются мнемотаблицы.

Мнемотаблицы это усложненный вариант мнемодорожек. Целая система, в которой заложен текст рассказа, стиха или сказки. Мнемотаблицы помогают детям правильно сориентироваться в структуре будущего рассказа, дают четкое понимание очередности высказываний. Это придает им уверенности в собственных силах, устраняет боязнь выступления на малой публике. Ситуация успеха стимулирует к качественному выполнению и других заданий, что делает коррекцию более эффективной [3, с. 532].

Педагоги-психологи на занятиях помимо своих задач реализуют и задачу, поставленную учителем-логопедом в виде рекомендаций. Чаще всего из рекомендаций логопеда они берут пальчиковые гимнастики, которые сопровождаются стихотворениями. При этом для более быстрого запоминания текста используется метод мнемодорожек или мнемотаблиц. Пальчиковая гимнастика проводится всеми специалистами, поэтому к концу недели данный речевой материал очень хорошо отрабатывается. Дети пополняют свой словарный запас, учатся чувству ритма, координации мелких движений пальцев рук и все это с сочетанием с плавной правильной речью.

Учитель музыки мнемотаблицы использует для заучивания песен, стихотворений, распевов, при этом работает над ритмом, плавностью речи, голосоподачей, выполняет с детьми дыхательную гимнастику, формирует музыкальный слух, что плодотворно влияет и на фонематический слух и восприятие.

Учитель физической культуры применяет методы мнемотехники для заучивания стихотворений, которые сопровождаются движениями. Это способствует развитию общей моторики, речи и координации речи с движением. Также проводит дыхательную гимнастику, которая полезна для здоровья и для формирования длительного речевого выдоха.

Таким образом можно сделать вывод, что метод мнемотехники является универсальным инструментом специалистов психолого-педагогического сопровождения, помогает решить множество задач и обеспечивает занятие наглядностью и не стандартным способом представления информации, что способствует более успешному усвоению детьми нового материала и отработки старого.

Список литературы

1. Зиганов М.А., Козаренко В.А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. – М.: Школа рационального чтения, 2013. – 173 с.

2. Коротовских Т.В., Гуриенкова А.Г. Метод мнемотехники в процессе формирования связной речи у дошкольников // Студенческие исследования: материалы Междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2022 / Департамент образования и молодежной политики ХМАО-Югры, БУ СурГПУ; ред. И.В. Чуйкова, О.А. Некрасова, Е.М. Багнетова. – Сургут: БУ СурГПУ, 2022. – С. 135–139.

3. Тярых Д.М., Булавкина Е.Б. Использование мнемотехники в работе по развитию речи дошкольников [Электронный ресурс] // Сборник научных статей по итогам международного научного фестиваля молодежного проектирования – 2020. – Орехово-Зуево: ГГТУ. – С. 530–536. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43841901>

Демченко Т.К.

Научный руководитель: Ворошнина О.Р.

**ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ**

В современный период образования особое значение приобретает исследование проблем формирования психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах учебного сотрудничества с детьми младшего школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения. Проблемы учебного сотрудничества изучали: Г.А. Цукерман, В.К. Дьяченко, А.Ю. Уваров, Н.Б. Шумакова. Идеи педагогики сотрудничества были осмыслены и представлены педагогами-новаторами (Ш.А. Амонашвили, И.Л. Волковым, Ц.П. Ивановым, В.А. Караковским, С.Н. Лысенковой, Б.П. Никитиным, Л.А. Никитиной, В.Ф. Шаталовым, М.Л. Щетининым и др.), педагогами-журналистами (В.М. Матвеевым и С.Л. Соловейчиком). Доктор психологических наук Г.А. Цукерман определяет учебное сотрудничество как взаимодействие, в котором учитель: создает ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ребенка способов действия; организует учебный материал так, чтобы ребенок мог обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и указать ее взрослому; вступает в сотрудничество с учащимися только по их инициативе [4].

В своем исследовании мы изучаем психолого-педагогическую компетентность педагогов в вопросах учебного сотрудничества с детьми младшего школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения.

У ребенка младшего школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения наблюдаются большие сложности

с развитием учебной деятельности, мы предполагаем, что специально организованное учебное сотрудничество с учителем должно быть ориентировано на выстраивание учебной деятельности. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что у педагогов недостаточно знаний и представлений об учебном сотрудничестве с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения. Учебное сотрудничество недостаточно изучено по отношению к детям с одновременным нарушением слуха и зрения, нет информации о формировании учебного сотрудничества у детей с одновременным нарушением слуха и зрения.

Целью исследования является эмпирическое изучение психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах учебного сотрудничества с детьми младшего школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения.

Исследователи Г.С. Сухобская, В.С. Безрукова, Э.Ф. Зеер, О.Н. Шамотова под профессиональной компетентностью подразумевают совокупность знаний и умений, способы выполнения профессиональной деятельности при решении возникающих на практике профессионально-педагогических задач [1].

В исследовании Коломийченко Л.В., Кириллиной М.В. педагогическая компетентность воспитателя обеспечивает эффективную реализацию всех педагогических функций как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, направленной на успешную интеграцию детей в современный социум; как способность понимать базовые потребности ребенка и создавать условия для их разумного удовлетворения, способность сознательно планировать его образование и воспитание в соответствии с особенностями ребенка и социальной ситуацией при детерминанте ценностных ориентаций социального развития [2].

Л.В Коломийченко рассматривает 5 ключевых компонентов, которые могут быть использованы в различных видах деятельности при решении воспитательных задач. Информационная (когнитивная) компетенция, включает в себя определенный объем знаний по общим вопросам (основам) анатомии, физиологии, психологии, педагогики, частных методик. Мотивационная компетенция, отражает наличие социально-значимых и субъективно-значимых мотивов и потребностей реализации воспитательной функции, интерес к личностному развитию своих детей. Технологическая (процессуальная) компетенция проявляется в овладении способами организации взаимодействия со своими детьми в процессе решения воспитательных задач. Коммуникативная компетенция предполагает ориентацию на диалоговое, бесконфликтное общение. Аналитическая (рефлексивная) компетенция проявляется в умении анализировать уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции, к оценке результатов собственных достижений в личностном развитии своего ребенка [3].

Для выявления сформированности компетентности у педагогов мы разработали анкету «Определение уровня сформированности психолого-педагогической компетентности педагога в вопросах учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения». Целью проведения данной методики является выявление уровня сформированности базовых компетентностей педагогов, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность в отношении детей с одновременным нарушением слуха и зрения. В анкете представлены вопросы по выявлению пяти компонентов компетентности: информационной, мотивационной, технологической, коммуникативной и рефлексивной. Анкетирование прошли 9 педагогов: 4 из них работают с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения, 5 не сталкивались с такими детьми. На вопрос, был ли у вас

в классе такой ребенок, 4 педагога ответили «да». Отметили, что у детей помимо нарушения слуха и зрения присутствует умеренная умственная отсталость, ДЦП. Остальные педагоги отметили, что не встречали на практике детей с такими нарушениями. Два педагога отметили, что у детей могут быть такие нарушения, как: глухота, слепота, слабовидение, тугоухость. Три педагога знают, что бывает нарушения слуха и зрения, но не перечислили какие именно.

У многих педагогов возникли затруднения в ответе на вопрос: какие затруднения возникают у ребенка с одновременным нарушением слуха и зрения в процессе учебного сотрудничества?

Педагоги, работающие с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения, отметили, что бывают трудности в работе: дети могут оказаться заниматься, часто капризничают. Практически все педагоги отметили, что им интересна данная тема. Они хотели бы познакомиться с правильным выстроением учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения.

Преподаватели, работающие с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения, затрудняются ответить на вопрос методов, технологий работы с детьми.

По результатам анкетирования было выявлено, что у педагогов частично сформированы информационная, технологическая и коммуникативная компетентность.

Также в рамках научно-исследовательской работы мы провели наблюдения за учебным сотрудничеством педагогов с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения на уроке в классе для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Наблюдение за учебным сотрудничеством педагога с детьми проводилось во время уроков. Мы выделили компоненты, по которым фиксировали результаты наблюдений: вводно-мотивационный компонент, операционально-познавательный компонент, рефлексивно-

оценочный компонент. В результате наблюдения мы увидели, что педагоги на своих занятиях используют индивидуальный подход к каждому ребенку. Помимо основного педагога на занятии присутствует 2 тьютора. Большинство заданий выполняется с детьми рука в руке. Педагоги хвалят детей за их старания. Все инструкции детям даются краткие. Задачи перед ребенком педагог ставит простые. Помимо одновременного нарушения слуха и зрения, у некоторых детей в данном классе умеренная умственная отсталость и ДЦП. Данные диагнозы еще больше усугубляют выстраивание учебного сотрудничества.

Перспективой исследования станет: определение круга проблем организации учебного сотрудничества, выявление причин трудностей учебного сотрудничества детей младшего школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения с педагогами, разработка содержания программы формирования психолого-педагогической компетентности педагога по вопросам учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентный подход к модернизации профессионального // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

2. Коломийченко Л.В., Кирилина М.В. Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе инновационной образовательной деятельности: моногр. – Пермь, 2011. – 146 с.

3. Коломийченко Л.В. Я – компетентный родитель: программа для поставщиков услуг родителям, имеющим детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения / под ред. Л.В. Коломийченко; Департамент образования г. Перми; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2009. – 114 с.

4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.

Деревянных Л.В.

Научный руководитель: Токаева Т.Э.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Подростковый период – период завершения детства, обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10 до 15 лет. В подростковый возраст формируются устойчивые формы поведения, черты характера. Нарушение интеллекта в пубертатный период, может характеризоваться недоразвитием мыслительных процессов, что приводит к низкой эффективности усвоения социальных понятий, норм общественной жизни, нарушениям эмоционально-волевой сферы и поведения. Стремление к удовлетворению ближайших побуждений препятствует влиянию общечеловеческих нравственных ценностей и устойчивых социальных установок. В настоящее время подростки с умственной отсталостью, нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, так как чаще всего дети подвержены дурному влиянию со стороны сверстников.

Термин «сопровождение» достаточно новый в образовании, поэтому единого определения нет. В научной литературе существуют следующие виды сопровождения: психологическое, педагогическое и психолого-педагогическое. В психологической литературе есть ряд подходов к пониманию понятия «сопровождения». Одним из основных положений концепции Е.И. Казаковой является приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор, т.е. субъект должен научиться разбираться в предмете своей проблемы и научиться вырабатывать

определенные стратегии принятия решения для реализации права свободного выбора различных вариантов развития. Е.И. Казакова в своей статье рассматривает сопровождение в качестве метода, процесса и службы. Следуя из этого, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения, в свою очередь, – это средство реализации процесса сопровождения. В процессе сопровождения педагог работает на развитие всех форм отношений, в том числе познавательных, коммуникативных, эмоциональных и личностных.

Е.А. Александрова характеризует педагогическое сопровождение как, умение педагога находиться вместе с учениками, сопровождать их в индивидуальном освоении получаемых знаний.

Проблема социализации детей с умственной отсталостью в науке раскрыта достаточно обширно и полно, ее рассматривали такие деятели науки, как Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Д.Б. Эльконин, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, У.В. Ульенкова, Ж. Пиаже.

Направление работ отечественных и зарубежных специалистов предусматривает построение новых отношений между личностью ребенка, его семьей и обществом, а также поиск оптимальных путей социализации.

Рассматривая психолого-педагогическую характеристику подростков с легкой умственной отсталостью, можно определить спектр проблем, которые испытывает ребенок.

Подростки с умственной отсталостью предрасполагают раннему употреблению спиртного и психоактивных веществ, они очень

внушаемы, не способны оценивать последствия своих поступков, а также легко попадают под влияние других людей. Также выявили, что у подростков с легкой умственной отсталостью нет осознания целей, и отсутствие необходимых побуждений к их выполнению. Исходя из вышеперечисленного, подростки с легкой умственной отсталостью, нуждаются в сопровождении специалистами в образовательном учреждении, для снижения и коррекции девиантного поведения. Целью психолого-педагогического сопровождения подростка в образовательном процессе является адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости. К задачам психолого-педагогического сопровождения можно отнести:

- создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении;

- оказание помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности;

- обеспечение систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения; в отношении семей обучающихся

- систематическая психологическая помощь родителям и родственникам обучающихся;

- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;

– формирование психологической культуры; в отношении педагогов, участвующих в инклюзивной практике – повышение профессиональной компетентности.

При попадании подростка с легкой умственной отсталостью в образовательную организацию стоит задача включить такого ребенка в образовательный процесс, так как не всегда дети адекватно реагируют на сверстников, учителей, в силу своего нарушения и возраста. Изучая особенности психолого-педагогического сопровождения нами выявлено, что в малокомплектных школах недостаточно развита система психолого-педагогического сопровождения подростков с легкой умственной отсталостью. Для учителей такие дети являются «обузой», для одноклассников – мишенью для издевательств. При попытке наладить контакт дети ведут себя не адекватно, родители тоже не участвуют в жизни подростка. К сожалению, в исследованиях недостаточно изучена проблема психолого-педагогического сопровождения подростков с легкой умственной отсталостью применяемая к малокомплектным школам. В психолого-педагогическом сопровождении участвуют все участники образовательного процесса: учителя, одноклассники, психолог, дефектолог, социальный педагог, родители, где для каждого специалиста отведена определенная роль.

Для проведения исследования, мы провели опрос родителей и учителей, который показал нам, что дети не мотивированы на обучение, и из-за этого не желают учиться. Учебная мотивация является одной из центральных проблем школы. Выявить характер мотивации, смысла учения для школьника – значит определить меры педагогического влияния, способы работы и взаимодействия

с подростком. Мы обратились к методике Лукьяновой М.И., и провели эксперимент на базе средней общеобразовательной школы, для выявления мотивации подростков с легкой умственной отсталостью. Мы выявили, что ученики 5–9 коррекционных классов, совершенно не мотивированы на обучение, на вопросы, связанные с обучением, либо не отвечают и уходят от ответа, либо обвиняют родителей и учителей в своих неудачах. Также ученики подвержены влиянию со стороны старшеклассников, и действуют по принципу «слабо». Учителя в таких ситуациях не обращают внимания на «трудных» учеников, выгоняют с урока; понимания и взаимодействия между учениками коррекционных классов и учителями минимальное. Многие учителя на уроке дают задание, и уходят в класс к ученикам, которые учатся по основной образовательной программе.

Исходя из этого, мы можем говорить о том, что с подростками с легкой умственной отсталостью не ведется должным образом работа, из-за недостаточной компетентности педагогов, так как нет узконаправленных специалистов. При проведении опроса с родителями, выяснилось, что в большинстве случаев дети предоставлены сами себе. Родители ни в чем не ограничивают ребенка и зачастую не знают, не о круге общения ребенка, об увлечениях и т.д.

Поэтому разработка программы сопровождения применяемая к малокомплектным школам, требует особого внимания, так как, зачастую в сельских школах не уделяется особого внимания детям с ОВЗ. Поэтому нами разрабатывается проект, учитывающий особенности подростков с легкой умственной отсталостью, их взаимодействие с учителями и их родителями.

Дерябина А.Д.

Научный руководитель: Хохрякова Ю.М.

ОСОБЕННОСТИ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ

С первых лет жизни ребенок оказывается погруженным в мир не только предметов, но и символов, обозначающих их свойства. Согласно исследованиям Т.П. Будяковой, Л.А. Венгера, А.М. Вербенец, Г.А. Глотовой, Н.Г. Салминой, Е.Е. Сапоговой и других психологов, на протяжении дошкольного возраста применение детьми знаково-символических средств, перевод одного и того же содержания в различные планы выражения, в новые знаковые ситуации становится все более осмысленным, свободным, подвергается рефлексии, что создает благоприятные условия для освоения письменной речи и вычислительной деятельности, познания сущностных свойств, логических связей и отношений объектов с помощью различных моделей. Но при стихийном овладении знаково-символическими средствами семиотические закономерности обобщаются и осознаются ребенком в недостаточной степени, он испытывает затруднения в различении и соотнесении символа и обозначаемого им объекта, выполнении действий кодирования и расшифровки (декодирования), что является препятствием для осуществления им переноса знакомых способов действий в новые условия, преобразования и создания моделей. Как следствие, снижается эффективность освоения детьми учебного материала в первом классе школы. Поэтому формирование знаково-символической деятельности должно стать объектом пристального внимания не только педагогов-психологов детского сада, но и воспитателей. А для организации целенаправленного процесса педагогического содействия необходимо осуществление оценки

наличествующего уровня сформированности у воспитанников знаково-символической деятельности.

В качестве диагностируемых показателей в нашем исследовании рассматривались такие действия, как кодирование и декодирование, содержание которых заключалось в переводе внешних и скрытых свойств объектов на язык символов и обратное. Для определения уровня сформированности этих действий у детей старшего дошкольного возраста было разработано 10 диагностических заданий, выполнение которых оценивалось по критериям самостоятельности и правильности осуществляемых воспитанниками действий, а также адекватности приводимых ими объяснений своих выборов и изображений. Диагностическое обследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 210» (г. Пермь) в подготовительной к школе группе. Все задания предлагались детям индивидуально, при этом выполнение ими действий декодирования всегда предшествовало предъявлению заданий на кодирование.

Задания первого блока были направлены на выявление умения детей оперировать отдельными символами, обозначающими объект или его внешние свойства. Сначала воспитанникам предлагалось озвучить значение символов, которые часто встречаются в их повседневной жизни (символы, обозначающие выход, место для людей с детьми в общественном транспорте, запрет на вход с животными, а также инструкцию по завариванию чая). Все дети смогли самостоятельно декодировать как минимум два из четырех демонстрируемых символов.

Затем воспитанникам предстояло зарисовать картинками поочередно называемые взрослым слова, обозначающие понятия разной степени обобщенности (вода, зима, деревья, посуда, печаль, дружба, любовь, праздник), а также словосочетания: больной человек и темная ночь (модифицированная методика «Пиктограммы», автор: А.Р. Лурия). Данное задание не вызвало у детей затруднений. Так,

Алена слово «вода» обозначила рыбой, объяснив это тем, что «рыбка живет в воде». Мира, услышав слово «дружба», изобразила лица двух людей и телефоны рядом с ними, объяснив свой рисунок так: «Они вместе звонят, чтобы гулять пойти». На слово «печаль» девочка нарисовала лицо человека и перечеркнутый телефон, сказав, что человек «грустит, потому что у него телефона нет». Слово «любовь» Майя обозначила «цветочками, которые дарят на свадьбе». Слово «праздник» Ваня представил как елку с людьми вокруг нее, сказав, что «это праздник Новый год». Артем, услышав словосочетание «больной человек», изобразил человека с большой дырой в теле, сказав, что он ранен.

Несмотря на то, что перед рисованием пиктограмм детям говорили, что с их помощью нужно запомнить слова, через 30 минут только 1 ребенок смог правильно воспроизвести 9 из 10 слов. Остальные называли то, что видели на своем рисунке. Например, Сабина, слово «печаль» обозначила капелькой-слезинкой и затем так и сказала: «Капля». Майя, обозначив «больного человека» изображением термометра, сказала: «Градусник». Большая часть детей упускала слово «человек» в словосочетании «больной человек», слово «темная» в словосочетании «темная ночь».

В следующей паре заданий («Угадай код» и «Шифровка») использовались символы (контурные геометрических фигур, облака разного цвета, большой и маленький домик), обозначающие внешние свойства (форму, цвет, величину) предметов из набора «Логические блоки Дьенеша». Дети не были знакомы с этим материалом, и никто из них не смог самостоятельно расшифровать весь «код». Так, Ваня воспринял цветное облако как «дым» и, показывая на изображение дома, заметил: «На нем должна быть труба». По мнению Миры, цветное облако не играет никакой роли в выборе нужного блока, а символы величины она прокомментировала так: «Маленький дом... там

маленькие играют, а этот большой – там живут». После объяснения значения символов 60 % детей успешно справились с противоположным заданием: зашифровали с их помощью свойства выбранных ими блоков.

Однако применение подобных символов в следующей паре заданий (модификация методики «Схематизация» Л.А. Венгера: «Пройди по дорожке» и «Построй маршрут») вновь затруднило большинство воспитанников. Так, разобравшись с изображением разветвленной системы дорожек, часть детей, обозначив на первой развилке, например, цвет фигуры (символ «цветное облако»), на следующей развилке вновь пытались обозначить цвет, не понимая, что такую характеристику объекта они уже использовали.

Второй блок включал два задания, направленные на выявление умений детей оперировать символами, обозначающими не только внешние физические, но и другие свойства знакомого им объекта. Сначала им предлагалось расшифровать символы в мнемотаблице, чтобы потом, ориентируясь на них, последовательно рассказать о каком-либо животном. И хотя все дети поняли, что с помощью таблицы можно описать зверей, большинство из них не смогли абстрагироваться от конкретных признаков и действий. Например, Артем карточку, обозначающую поверхность тела животного, расшифровал так: «Вот здесь лев, а здесь трава», Вика эту же карточку объяснила иначе: «Здесь ежик, а здесь медведь». В отличие от них Алена ответила правильно: «Это то, какая поверхность у животного, например, мягкая шерсть или иголки». По мнению Майи, изображение палитры и кисти (символ цвета) означало: «Животных можно рисовать». Символическое изображение питания зверей (тарелка с ложкой) Сабина поняла так: «Животных нельзя кушать». Гоша декодировал изображение динамика, символизирующего звуки, издаваемые животным, как «можно музыку послушать». В итоге 60 % детей смогли верно декодировать только

4 символа из 6, 20 % воспитанников – 3 символа, остальные не справились с заданием даже при помощи взрослого.

Противоположное задание, в котором предлагалось «нарисовать загадку», т.е. придумать символы для обозначения формы, цвета, размера, фактуры, запаха предмета и свойства съедобности, оказалось для многих детей столь же сложным. 30 % воспитанников не справились с заданием, сразу изобразив выбранный предмет, не пытаясь зашифровать его свойства символами. 20 % детей смогли самостоятельно придумать символы только к двум характеристикам предмета. Например, Вика нарисовала треугольник и руку, которая сжимает его, пояснив: «Когда этот предмет потрогаешь, летят брызги. Он такой сочный». Размер предмета Майя обозначила домиком, спросив: «Можно дом нарисовать, как сегодня было?», а Данил написал две цифры и сказал: «Он тридцать первого размера». Только Ваня смог зашифровать все 6 признаков, в том числе придумал запрещающий знак: «Можно нарисовать посуду и крестик. И круг. Это знак. Есть нельзя».

Задания третьего блока были ориентированы на определение степени сформированности у детей умений оперировать символами, обозначающими отношения ряда объектов по их скрытому свойству. В первом из них нужно было соотнести скорость самолета, поезда, автобуса, велосипеда, человека и улитки, обозначив ее полосками разной длины. 40 % воспитанников выполнили задание правильно, не прибегая к помощи взрослого. Остальные совершили некоторые ошибки: 40 % детей соотнесли самую длинную полоску с поездом (а не самолетом), 20 % – самую короткую по длине полоску положили рядом с человеком (а не улиткой). Вика, к примеру, объяснила свое решение так: «Человек устал уже ходить, он остановился».

Во втором задании воспитанники обозначали полосками силу героев сказки «Репка», а затем определяли, на какое место следует поставить комара, мальчика и медведя, выбрав полоски соответствующей длины. Большинство детей при выполнении задания ориентировались на размер, а не силу героев. Так, Сабина сказала: «Медведь выше дедушки, если встанет на задние лапы». Гоша пояснил свои действия следующим образом: «Комар самый маленький – поставлю сюда. Мальчик маленький, младше девочки – будет тут». В отличие от него, Артем, поставив мальчика первым, заметил: «Он ел рыбу, у него силы много».

Таким образом, анализ полученных диагностических данных свидетельствует о том, что большинство детей 6–7 лет понимают значение символов и могут придумывать их самостоятельно, но зачастую относятся к символическим изображениям объектов и их свойств как к рисункам, затрудняясь анализировать контекст, в котором используются те или иные символы, хотя при дополнительном объяснении задания, наличии уточняющих вопросов взрослого многие воспитанники могут исправить допущенные ими ошибки. Выявленная в ходе диагностического обследования недостаточная обобщенность и осознанность осуществления детьми действий кодирования – декодирования осложняет овладение моделированием и другими составляющими знаково-символической деятельности и не обеспечивает достижения ими необходимого уровня интеллектуальной готовности к обучению в школе. Поэтому необходимо осуществлять планомерное формирование знаково-символической деятельности у воспитанников старшего дошкольного возраста, используя эффективные педагогические средства. К их числу относятся сюжетно-дидактические игры, разработка и апробация которых составляет перспективу исследования.

Егорова Д.А.

Научный руководитель: Худякова М.А.

ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В современном быстро меняющемся мире прогресс не стоит на месте. Человечество старается активно развиваться в разных сферах и направлениях. Появляются разные новые технологии, профессии, науки, развивается экономика, промышленность. Успех нашей страны в XXI веке зависит от уровня грамотности населения. В связи с этим общество предъявляет все больше требований к человеку. Социуму нужны люди, которые были бы интеллектуально и творчески развиты, самостоятельны, оригинальны, а также способны нестандартно подходить к решению не только учебных, но и жизненных задач, используя при этом знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения в школе.

В Указе Президента России от 7 мая 2018 года одной из основных целей является «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [4].

Поэтому новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2021 года требует «формирования функциональной грамотности обучающихся, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [5]. Под функциональной грамотностью понимают способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе метапредметных и универсальных способов деятельности.

Исходя из этого можно утверждать, что одной из самых важных дисциплин в школе является математика, так как главным в ней является практическая составляющая: умение читать и обрабатывать информацию, представленную в виде диаграмм, графиков, схем, таблиц, а также умение проводить расчеты, применять формулы и т.д. Математика занимает особое место в науке, потому что играет важную роль в образовании человека, развивает его познавательные способности и логическое мышление, а также может влиять на успешность получения знаний и умений из других дисциплин.

Важность получения знаний и умений в области математики подтверждает и Концепция развития математического образования в Российской Федерации, так как в ней сказано, что «успех нашей страны в XXI веке, эффективность использования природных ресурсов, развития экономики, обороноспособность, создание современных технологий зависит от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения, от эффективности использования современных математических методов» [3]. Отсюда следует, что цель обучения математике в школе – развитие личности ребенка через математику, его социализация, формирование целостной картины окружающего мира в познании реального пространства, иллюстрация связи математики с другими предметными областями, с личным опытом обучающегося.

Однако, существует несколько проблем, препятствующих развитию математического образования и получению знаний и умений, необходимых для решения жизненных проблемных ситуаций: проблемы мотивационного и содержательного характера. Проблемы мотивационного характера связаны с низкой заинтересованностью учеников в изучении математики. Ученики не видят необходимости в изучении данной области. Проблемы содержательного характера заключаются в том, что содержание школьных программ начинается

устаревать, оно далеко от жизни и опыта современных школьников. В связи с этим учителю необходимо выстраивать свою работу так, чтобы суметь заинтересовать детей, показать им значимость математического образования, а также подобрать такой материал и наполнить им содержание учебной программы, который был бы интересен и близок детям. Одним из возможных вариантов решения этой задачи становятся практико-ориентированные задания как средство формирования функциональной математической грамотности младших школьников.

Рассмотрев определения понятия «математическая грамотность» разных педагогов, был сделан вывод, что математическая грамотность есть способность человека применять знания и умения, полученные в области математики, для решения учебных задач, а также реальных жизненных ситуаций.

Математическая грамотность является необходимым элементом социальной жизни, личной и профессиональной компетентности.

Во-первых, так как любая деятельность содержательна, то математическая грамотность определяется тем знаниевым компонентом, который отражен во ФГОС НОО. Она предполагает владение обучающимися определенным уровнем информации, а именно знанием фактов, алгоритмов, определений понятий, формул и т.д.

Во-вторых, деятельность предполагает владение различными способами, методами, действиями. Это значит, что у обучающихся необходимо формировать умения оперировать знаниями, о которых говорилось выше (пользоваться математическими понятиями, теоремами, алгоритмами и т.д.).

В-третьих, математическая грамотность должна формироваться в контексте формирования функциональной грамотности. А именно, у обучающихся необходимо формировать опыт по применению математических знаний в решении реальных и близких к ним проблем.

Функциональная математическая грамотность включает в себя математические компетентности, которые можно формировать через специально разработанную систему задач:

1 группа – задачи, в которых требуется воспроизвести факты и методы, выполнить вычисления;

2 группа – задачи, в которых требуется установить связи и интегрировать материал из разных областей математики;

3 группа – задачи, в которых требуется выделить в жизненных ситуациях проблему, решаемую средствами математики, построить модель решения [2].

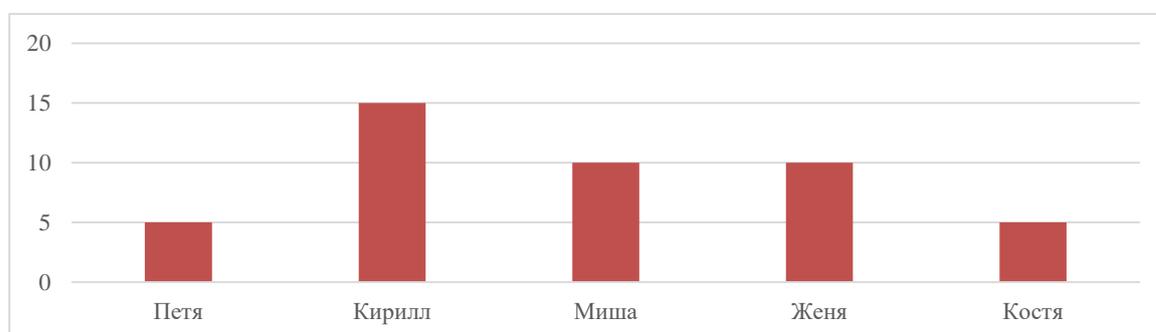
В соответствии с международными тестами TIMSS и PISA три группы задач можно соотнести с тремя уровнями компетентности: знание, применение, рассуждение.

В прошлом году нами был разработан комплекс практико-ориентированных заданий на разные уровни компетентности. Приведем примеры на каждый уровень.

Пример № 1.

Вид деятельности: знание.

Задание: Мальчики 4 класса вернулись с соревнований. На диаграмме показано количество наград, привезенных каждым. Рассмотрите диаграмму и ответьте на вопросы.



- *Сколько наград привез Женя?*
- *Сколько наград привезли Петя, Миша и Костя вместе?*

Комментарий: в данном задании проверяется умение детей работать с диаграммой, извлекать из нее необходимые данные для того, чтобы ответить на вопросы задачи.

Пример № 2.

Вид деятельности: применение.

Задание: Мастер по настилу полов занимается ремонтом в одной из квартир. Ему нужно приобрести плинтуса для одной из комнат. Размеры этой комнаты – 5 м на 4 м. Длина одного плинтуса – 2 м. Сколько плинтусов понадобится купить мастеру по настилу полов для этой комнаты? Сколько плинтусов понадобится для трех таких же комнат?

Комментарий: в данном задании проверяется умение детей вычислять периметр помещения (комнаты), а также проводить необходимые вычисления для расчета нужного количества требуемого товара (плинтусов).

Пример № 3.

Вид деятельности: рассуждение.

Задание: Роман решил полететь в Москву на праздничные выходные. Для этого он купил билет на самолет, вылет которого запланирован на 9 часов утра. Дома ему нужно умыться, позавтракать, одеться и доехать до аэропорта. Чтобы не опоздать на самолет, Роман решил составить план действий на утро и написать, сколько времени занимает каждое действие.

Гигиенические процедуры	10 мин
Завтрак	20 мин
Сборы	15 мин
Дорога из дома до аэропорта	45 мин
Регистрация	10 мин

1. Во сколько часов утра Роману нужно проснуться, чтобы не опоздать на самолет?

2. Во сколько ему нужно выйти из дома, чтобы успеть на регистрацию (регистрация заканчивается за 45 минут до вылета)?

3. Если он проснется в 7:00, сможет ли он успеть на самолет? Как?

Комментарий: в данном задании проверяются разные умения: умение читать таблицы, извлекать и использовать данные из таблицы для решения задачи; умение ориентироваться во времени; умение рассуждать и строить логические цепочки; умение аргументировать свою позицию, доказывать правильность своих действий.

В этом году на производственной практике данные задания были апробированы на учениках 4 класса с целью подтверждения гипотезы, выдвинутой в исследовании. В гипотезе мы предполагаем, что использование заданий практико-ориентированной направленности имеет положительное влияние на формирование функциональной математической грамотности младших школьников.

Для проверки гипотезы необходимо было замерить уровень сформированности функциональной математической грамотности младших школьников до опытной работы и после нее. Для этого были составлены диагностики, в которых проверялось несколько основных умений, присутствующих в международных мониторингах TIMSS и PISA. К таким умениям относятся:

– умение извлекать и использовать для решения задач информацию, представленную в виде графиков, диаграмм, таблиц, схем, предметов повседневной жизни (ценники, этикетки, дорожные знаки и т.д.);

– умение читать и заполнять таблицы; составлять или дополнять графики и диаграммы;

– умение решать разные виды практико-ориентированных заданий по трем направлениям: связанные с практической деятельностью, задания «житейского содержания», задания профориентационной направленности;

– умение искать удобные варианты из нескольких предложенных, аргументировать свой выбор.

Входная диагностическая работа включала 10 заданий на разные умения и разные виды деятельности. Задания были составлены аналогично заданиям международного мониторингового исследования TIMSS.

На промежуточном этапе работы, после получения результатов входной диагностической работы и выявления основных видов ошибок, проводилась работа с обучающимися по решению заданий практической направленности с целью повышения уровня функциональной математической грамотности.

Для достижения этой цели проводились уроки математики, на которых использовались задания из разработанного ранее комплекса практико-ориентированных заданий.

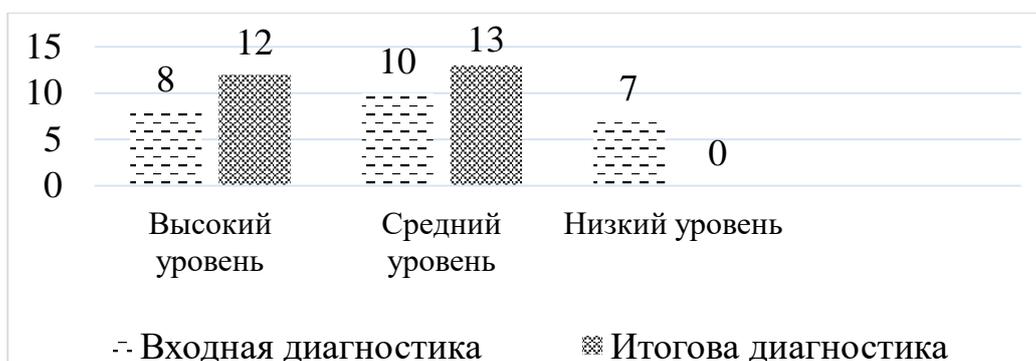
На заключительном этапе была проведена итоговая диагностическая работа, которая позволила выявить динамику показателей сформированности функциональной математической грамотности младших школьников. Задания итоговой диагностики были аналогичны заданиям входной диагностической работы.

Результаты входной и итоговой диагностики показаны в сравнении (табл. 1; рисунок).

Таблица 1

Динамика результатов формирования математической грамотности младших школьников

Уровень	Входная диагностическая работа		Итоговая диагностическая работа	
	Диапазон баллов	Количество человек	Диапазон баллов	Количество человек
Высокий	10–13	8	10–13	12
Средний	6–9	10	6–9	13
Низкий	< 5	7	< 5	0



Динамика результатов формирования математической грамотности младших школьников

В диагностировании участвовали 25 обучающихся. Сравнивая результаты двух диагностик – входной и итоговой, можно заметить положительный прирост показателя высокого уровня сформированности математической грамотности. Если во входной диагностике высокий уровень имели 8 учеников, то на итоговом этапе этот уровень был уже у 12 детей класса, что составляет 48 % от класса. Количество учеников со средним уровнем также увеличилось. Во входной диагностике средний уровень был у 10 учеников, а в итоговой – у 13 учеников, что составляет 52 % от класса. Низкий уровень сформированности математической грамотности во входной диагностике имели 7 обучающихся. На момент проведения итоговой диагностики детей с низким уровнем не оказалось, что также свидетельствует о положительной динамике показателей.

Выполнив количественный анализ обеих диагностических работ, были также вычислены и проценты выполнения заданий по трем видам деятельности: знание, применение и рассуждение. Данные результаты отражены в табл. 2.

Таблица 2

Процентное соотношение выполнения практико-ориентированных заданий по видам деятельности в диагностических работах

Вид деятельности	Входная диагностическая работа		Итоговая диагностическая работа	
	Количество заданий	Процент выполнения	Количество заданий	Процент выполнения
Знание	6	79 %	5	96 %
Применение	2	56 %	3	71 %
Рассуждение	2	42 %	2	80 %

Таким образом, можно сделать вывод, что с заданиями, в которых требуется воспроизвести факты, привлекая свои теоретические знания, стал справляться почти весь класс. Такие задания не вызывают у детей особых трудностей. С заданиями, в которых требуется установить связь и привлечь знания из разных разделов математики, справляется больше половины класса. С заданиями, в которых требуется выделить проблему и составить модель ее решения, стало справляться больше детей, чем во входной диагностике. Но основная трудность здесь остается той же – объяснить свой способ решения, аргументировать его, доказать его правильность.

Подводя итог, можем сделать вывод, что использование заданий практико-ориентированной направленности имеет положительное влияние на формирование функциональной математической грамотности младших школьников в процессе обучения.

Список литературы

1. Валеев И.И. Функциональная математическая грамотность как основа формирования и развития математической компетенции // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 4 (53). – С. 353–360.

2. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. – 2013. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b18bcc453a2a1f7e855416b198e5e276/>

4. Указ Президента Российской Федерации. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. – М., 2018. – № 204. – 19 с.

5. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования. – М., 2021. – 57 с.

Ересько А.С.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Самостоятельность – это потребность человека не сомневаться в собственных деяниях. Ее истоки начинают проявляться у детей уже в раннем возрасте [1].

Первые признаки самостоятельности малыш проявляет при утверждении «Я сам!», «Я желаю!», «Я умею!», «Я хочу!», что свидетельствует о существенном скачке в его развитии, о желании освободиться от опеки взрослого, пытаюсь без помощи других воплотить свои интересы. В данных утверждениях малыша заложены зачатки будущих принципиальных качеств: ответственности, напористости, убежденности внутри себя, активности, а также самостоятельности.

В возрасте двух лет ребенок уже сам может ходить, сам берет игрушки, которые ему нравятся. Чтобы быстрее осознать окружающий мир, ему нужен взрослый, который будет опорой для него.

В возрасте двух-трех лет дети желают делать все то, что делают взрослые, быть такими, как они, и устремляются быть с ними вровень, подражая им в деятельности. Многих взрослых иногда это не удовлетворяет, и довольно часто мы слышим такие фразы, как: «Отойди!», «Не мешай!», «Я сам сделаю!». Говоря это, взрослые не понимают, что таким образом они лишают ребенка способности проявить свою самостоятельность [2].

Очень часто взрослым некогда ждать, пока малыш справится со собственными руками или колготками, им гораздо быстрее и легче надеть их самим. Под нажимом нетерпеливых взрослых, ребенок может

смириться со своим положением пассивного объекта. При этом совершается грубейшая ошибка в воспитании: он начинает чувствовать свою слабость, снижается его самооценка, вырастает его неуверенность в собственных способностях, теряется мощный стимул «Я сам!», побуждающий к активности, самостоятельности и убежденности в собственных силах.

Потребность делать что-то самому, оставшись нереализованной, быстро угасает. К младшему школьному возрасту ребенку уже нравится, что за него все делают взрослые, и воспитание самостоятельности уже будет происходить медленнее и с определенным сопротивлением [1].

К 7 годам, к периоду поступления ребенка в школу, должны быть сформированы определенные навыки самообслуживания, самоорганизации и личной гигиены:

1. Прием пищи: умение правильно пользоваться столовыми приборами (ложка, вилка), есть аккуратно, бесшумно, сохраняя правильную осанку за столом, убирать посуду после еды; приобрести начальные навыки культуры поведения за столом.

2. Овладение навыками раздевания и одевания: снимать и надевать обувь, завязывать и развязывать шнурки на обуви, аккуратно застегивать «молнию», надевать и снимать одежду (колготки, шорты, брюки, куртку, пальто, шапку, варежки);

3. Гигиена тела: мыть руки и лицо, вытирать их насухо полотенцем, правильно пользоваться мылом, зубной щеткой, расческой перед зеркалом, ухаживать за ногтями с помощью щетки, пользоваться носовым платком.

4. Гигиена быта: умение наводить и поддерживать порядок в своей комнате, приводить в порядок свои вещи (складывать одежду, вешать ее

на вешалку), соблюдать порядок в своем шкафу, полках, содержать обувь в чистоте; держать в порядке игрушки, книги [1].

В отечественной психологии очень известно имя Даниила Эльконина [4]. Его система развивающего обучения способствует формированию самостоятельности, поэтому за основу мы возьмем его периодизацию. Она базируется на идее постепенной смены типов ведущей деятельности. Деятельность ребенка на каждом конкретном этапе развития приводит к некоторым психологическим новообразованиям.

Д.Б. Эльконин выделил три обширных этапа развития: раннее детство, детство и подростковый возраст.

Каждый большой этап делится на два периода, в которых поочередно сменяется ведущая деятельность ребенка. В каждый из периодов либо формируется эмоциональная составляющая и личные особенности, либо техническая сторона, навыки и интеллектуальная сфера.

Для удобства характеристики каждого из периодов Эльконин ввел несколько основных критериев.

Социальная ситуация развития. Здесь рассматриваются внешние непосредственно окружающие ребенка социальные условия, так или иначе влияющие на формирование определенных психических феноменов и отношений.

Ведущая деятельность. Здесь описывается тип активности, который доминирует на данном этапе развития. Именно он сейчас имеет наибольшее влияние на детскую психику.

Кризис. Ситуация, когда формирование какого-то одного аспекта психики сильно уходит вперед, а недостаточный навык в неактивном на данном этапе виде деятельности начинает тормозить весь процесс развития. Происходит резкое изменение психической составляющей

жизни человека. Положительное прохождение кризиса позволяет выйти на качественно новый уровень развития.

Новообразования. Они появляются при положительном прохождении кризиса. Это некоторые выводы или новые навыки, которые являются конечной точкой периода, его естественным логическим завершением.

Раннее детство.

Младенчество (от 0 до 12 месяцев). В этот период для ребенка самым важным является близость мамы, не только и не столько уход, сколько эмоциональное общение с мамой. Ведь в этот период закладывается доверие к миру.

Ранний детский возраст (от 1 до 3 лет). Ребенок после года существенным образом отличается от младенца. Он уже не беспомощное существо, нуждающееся в постоянной заботе взрослых. Ребенок научился передвигаться в пространстве, может находить пищу и питье, способен к деятельности при отсутствии взрослых. Он становится относительно самостоятельным в своих действиях. Начавшие ходить дети хотят одновременно быть рядом с матерью и быть независимыми. Ребенок сталкивается с первыми нормами, запретами и ограничениями.

Детство.

Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). Ребенок развивается физически: развиваются внутренние органы, увеличиваются мышечная масса, масса мозга. У ребенка развивается зрительная, слуховая, кожно-двигательная чувствительность. Формируется наблюдательность. Развивается воображение, преобладает конкретное мышление. Спецификой дошкольного возраста является изменение социальных условий (идет в детский сад). Он становится более самостоятельным, повышаются требования со стороны взрослых, изменяется система

отношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Начинается внутренний конфликт между своими желаниями, потребностями быть «как большой» и недостатком физических и психических возможностей реализовывать это [4].

Педагогической наукой отмечается, что воспитание самостоятельности человека имеет свою специфику на разных возрастных этапах, без создания определенных условий самостоятельность не формируется.

Самостоятельность формируется всем, что побуждает личность с раннего детства совершать поступки и принимать за них ответственность. Особенно ценна она в тех экстремальных ситуациях, когда необходимо принимать самостоятельное решение, не ожидая команды извне. Самостоятельность не возникает вдруг. Она развивается с самого детства на основе укрепляющихся простейших навыков и привычек. Сначала ребенок овладевает навыками самообслуживания. В дальнейшем в самом процессе самостоятельной деятельности создается ряд внутренних условий ее развития. Это значит, что результаты развития самостоятельности сами становятся предпосылками дальнейшего ее совершенствования.

Самостоятельность – постоянно развивающееся личностное качество, первоосновы которого закладываются в дошкольном возрасте. Стать самостоятельным – объективная необходимость и естественная потребность ребенка. Она связана с общим свойством генотипа, который дает возможность человеку совершать достижения не только элементарного, но и высшего уровня [3].

Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения своими силами, ответственно относиться

к своей деятельности, действовать при этом осознанно и активно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений. Самостоятельность – это качество личности, которое характеризуется совокупностью знаний, умений, навыков; отношением личности к процессу, результатам и условиям осуществления деятельности. Это важнейшая характеристика личности, которая не может развиваться отдельно от других личностных свойств: произвольности, воли, целеустремленности. Изучение возрастной периодизации позволило выявить особенности каждого выделенного периода. Поэтому необходимо учитывать возрастные особенности ребенка при обучении и воспитании самостоятельности [5].

Список литературы

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000. – 192 с.
2. Иванова И.Ю., Евтушенко И.Н., Терещенко М.Н. Развитие самостоятельности детей на разных этапах дошкольного детства. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 183 с.
3. Педагогическая психология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2008. – 383 с.
5. Эриксон Э.Г. Детство и общество. – СПб.: Летний сад, 2000. – 415 с.

Ершова Е.Н.

Научный руководитель: Герасимова О.И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это наиболее тяжелый, часто встречающийся с наиболее разнообразным проявлением речевой дефект у детей. У детей с ОНР имеются нарушения формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах при нормальном интеллекте и полноценным слухом [1]. ОНР проявляется в зависимости от языковых возможностей, речевой активности, основной речи и ее предметно-смыслового содержания.

Уровни ОНР могут быть различны: от полного отсутствия речевых средств обучения, до развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. В настоящее время в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольных образовательных учреждениях основным контингентом являются дети с ОНР III уровня. Так как III уровень считается умеренным отклонением от нормы – это своего рода начальный этап усвоения морфологической системы языка, когда ребенок говорит фразами, но с ошибками. Также отличие III уровня речевого развития от других заключается в недостаточной сформированных сложных грамматических и лексических компонентов.

На сегодняшний день дети с общим недоразвитием речи составляют самую многочисленную группу – около 40 % [1, 2]. В коррекции языковых средств у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня страдают все компоненты речевой деятельности,

имеются нарушения в двигательной сфере от чего имеется отставание от нормы [1]. С целью обеспечения коррекционного процесса по преодолению нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня используются разнообразные формы работы, включая коррекционные занятия с учителем-логопедом и занятия логоритмики с участием логопеда и музыкального руководителя.

По мнению К.С. Станиславского, одним из наиболее эффективных эмоциональных возбудителей в движении, является «темпо-ритм». Станиславский К. С. утверждал, что каждый человек переживает свой «темпо-ритм» [3]. Следовательно, проблема коррекции эмоционально-волевой сферы может быть решена при помощи подбора соответствующих действий (игр и упражнений) при помощи логопедической ритмики.

Логопедическая ритмика – это система терапевтических упражнений с элементами нейрогимнастики, которая помогает детям преодолеть речевые нарушения. Логоритмическое занятие включает в себя пальчиковые, речевые, музыкально-двигательные и коммуникативные игры, упражнения для развития крупной и мелкой моторики, танцы под ритмодекламацию или пение взрослого, ритмические игры с музыкальными инструментами, стихотворения с движениями, основываясь на связи слова, движения и музыки. В логопедической ритмике используют системы музыкально-двигательных, речедвигательных и музыкально-речевых игр и упражнений. Дети с нарушениями речи посещающие логоритмические занятия имеют преобладание в звукопроизношении, в словообразовании и в пополнении словарного запаса. Для детей с общим недоразвитием речи III уровня большое значение для полноценного речевого и познавательного развития необходимо использование различных дидактических игр, игрушек и пособий.

Дидактическое пособие – это издание, предназначенное для помощи в обучении, развитии, воспитании, абилитации и реабилитации детей. Содержание в нем в основном передается при помощи изображения [1, 2]. Дидактическое пособие используются для решения всех задач речевого развития. При помощи пособия ребенок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные речевые знания в новых условиях, которые проявляются в словах и действиях играющих.

В.А. Сластенин разработал научные подходы к классификации и специфике использования разнообразных дидактических средств в системе образования. Ученым разработана классификация дидактических средств, используемых на разных уровнях образования. Педагог выделил наиболее существенные и значимые признаки данных средств для образовательной и воспитательной работы с дошкольниками [5].

К дидактическим материалам относят:

- карточки;
- схемы, таблицы;
- рисунки;
- обучающие игры и т.д.

В школе к данным материалам относят карты, учебные пособия, рабочие тетради и т.д. В детском саду, это прежде всего разнообразные игры и игрушки, сенсорный материал.

Дидактический материал служит решением всех задач речевого развития на логоритмических занятиях. На логоритмических занятиях используются общедидактические наглядные, словесные и практические методы. За счет чего создается благоприятное обучение, где устанавливается контакта с каждым ребенком и происходят изменения в звукопроизношении, словообразовании, в накоплении активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Работа с дидактическим пособием в процессе логоритмических

игр и упражнений формирует познавательные интересы и познавательные действия ребенка в различных видах деятельности и направлено на сенсорное развитие дошкольников. Использование пособия способствует развитию у детей речи, внимания, мышления, обогащает знания об окружающей действительности. Уникальностью дидактического пособия является то, что оно оказывает помощь педагогу в обучении детей. Например, с помощью дидактического пособия можно организовать инсценировку песенки или сказки, «озвучить» музыкальное произведение и т.д.

В практике логоритмических занятий используются разнообразные музыкальные игрушки, шумелки, имитационные музыкальные инструменты, игрушки-забавы, разнообразный сенсорный материал. В последнее время большой интерес педагогов, логопедов вызывает использование на занятиях логоритмики дидактических пособий М. Монтессори, Ф. Фрёбеля и других известных педагогов [5]. Интерес к применению разнообразных дидактических пособий в коррекционно-образовательной работе с дошкольниками обусловлен прежде всего тем, что данные пособия разработаны с учетом требований, предъявляемых к данным видам обучающих средств, опытом применения данных пособий отечественными и зарубежными педагогами-практиками.

Дидактические пособия дают возможность дошкольникам обследовать предметы, выделяя существенные и несущественные признаки, познавать окружающий мир через тактильные, слуховые, зрительные ощущения. Это в свою очередь способствует обогащению пассивного и активного словаря детей.

Для детей старшего дошкольного возраста имеются разные логоритмические игры и упражнения с применением дидактических пособий. Использование разнообразных методик, методических и дидактического пособия в процессе логоритмических игр и упражнений

для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня способствуют развитию познавательной деятельности и интеллектуальных операций.

Использование разнообразных дидактических пособий, несомненно, повышает познавательную активность дошкольников с речевыми нарушениями, развивает зрительное и слуховое восприятие, творческие способности, что положительно влияет на личностное развитие каждого ребенка, а главное, повышает речевую активность. Дидактические пособия в процессе логоритмических игр и упражнений дадут хороший результат, если педагог ясно представляет, какие задачи могут быть решены в процессе их применения при проведении коррекции и в чем особенности организации этих занятий для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Занятия должны создавать у детей хорошее настроение и установку на результат.

Список литературы

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2018. – 600 с.
2. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – СПб., 2019. – 200 с.
3. Основы системы Станиславского К. С. Урок № 78. Темпо-ритм [Электронный ресурс] // YouTube. – 02.03.2017. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1YyXNH0zR0k>
4. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1984. – 223 с.
5. Шутова И.Ю., Герасимова О.И. Логоритмические игры и упражнения с применением пособия «Дары Фрёбеля» для детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Коррекционная педагогика. Вопросы и ответы. – 2021. – № 2 (12). – С. 92–95.

Ершова О.С.

Научный руководитель: Коломийченко Л.В.

ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОВЫРАЖЕНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ

Одной из ключевых особенностей развития современного образования является смещение государственных и общественных приоритетов в сторону признания особой значимости периода дошкольного детства в личностном развитии будущего гражданина страны и поиска условий успешной реализации потребности в эффективном педагогическом сопровождении образовательного процесса на самом раннем этапе воспитания ребенка.

Современная система социально-политического и экономического развития страны предполагает обеспечение такого образования, которое ориентировано на будущее состояние общества, на формирование готовности к жизни в быстро меняющихся условиях интенсивного социального и экономического развития окружающего мира. В связи с этим особое значение приобретают проблемы социального воспитания, которое может обеспечить с одной стороны успешную адаптацию к быстрым изменениям в социуме и сфере производственных отношений, а с другой – привить навыки активного взаимодействия с социальным окружением на основе самовыражения и самореализации себя как личности, способной не только приспосабливаться к быстроменяющемуся миру, но и готовой к активному его преобразованию.

В федеральном стандарте дошкольного образования социально-коммуникативное развитие детей выделено в отдельное направление и для его успешной реализации определены целевые ориентиры,

которые учитывают социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка [6].

Социально-коммуникативное развитие осуществляется через вхождение ребенка в мир ценностей и норм общества, с активной позиции субъекта социальных отношений, благодаря созданию специально организованной среды, в которой формируется механизм поведения каждого ребенка от наблюдения к переживанию – пониманию – оценке – выбору для себя установки и стратегии поведения [4].

Анализируя условия успешного социально-коммуникативного развития, Л.В. Коломийченко рекомендует учитывать влияние многих внутренних и внешних факторов: систему правил, норм, требований общества и ближайшего окружения ребенка; процессы, соответствующие механизмам личностного развития, связанные с проявлениями инициативности и самостоятельности личности, уверенности в своих силах, открытости внешнему миру, способности договариваться, учитывая интересы и чувства других, возможности выражать и реализовывать свои идеи, мысли, желания [2].

По мнению Л.В. Трубайчук, педагог, организуя процесс социально-коммуникативного развития дошкольника в современных условиях развития общества, должен ориентироваться в механизмах, запуск которых обеспечивает становление личности ребенка как гражданина общества, способного вступать в различные взаимосвязи и взаимодействия с другими людьми [5].

В дошкольном возрасте происходит серьезная перестройка внутренней жизни ребенка, которая выражается в его отношении к окружающему миру. Если в раннем возрасте поведение ребенка регулируется и направляется только извне и только близкими ему взрослыми, то старшие дошкольники сами начинают определять собственное поведение. В этот период личностного развития

появляются собственные мотивы поступков и действий, наблюдается новое отношение ребенка к себе и своим возможностям, которое возникает на основе первичных этических и моральных оценок, сформированных в ходе получения первого опыта социального общения в семье и среде дошкольного учреждения [3].

Основным новообразованием дошкольного детства является возникновение личного сознания, связанного с пониманием существования целого ряда ограничений в системе отношений со взрослыми. Именно поэтому важно в дошкольном возрасте сформировать позитивное отношение к себе, желание и способности самовыражения, самоутверждения как потребности в признании собственных заслуг, потребности в поддержке и поощрении взрослых [1].

Успешность социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста во многом предопределяется вариативностью и разнообразием используемых технологий, направленных на формирование у них чувства уверенности в себе, способности оценивать собственные поступки, эффективно взаимодействовать с окружающим миром для возникновения положительного самоощущения, потребности в самовыражении и самоутверждении.

В статье представлен опыт дошкольных образовательных организаций года Перми по разработке и применению педагогических технологий взаимодействия педагогов, родителей и детей, направленных на формирование у старших дошкольников чувства уверенности в себе, способности оценивать собственные поступки, эффективно взаимодействовать с окружающим миром для возникновения положительного самоощущения, потребности в самовыражении и самоутверждении. Данный опыт был получен в ходе реализации подпрограммы «Речевик» Программы развития дошкольного образования г. Перми до 2021 года.

Подпрограмма разработана творческой группой педагогов пермских организаций дошкольного образования под руководством специалистов Центра развития системы образования города Перми. Целью подпрограммы является обеспечение детям дошкольного возраста успешного речевого развития, формирования навыков построения продуктивных коммуникаций для обеспечения ранней социализации и получения возможностей построения своего индивидуального образовательного маршрута.

В рамках реализации подпрограммы ведется активная работа по формированию у детей старшего дошкольного возраста навыков выстраивания успешных коммуникаций, грамотного выражения своих впечатлений, суждений, эмоций, полученных в ходе участия в каких-либо событиях или в результате получения какого-то нового практического опыта.

Одной из педагогических технологий, позволяющих формировать у старших дошкольников способность к самовыражению, является создание условий для построения детьми самостоятельных высказываний и рассуждений на определенную тему. Традиционно это происходит в процессе групповой беседы, когда педагог строит диалог с воспитанниками в ходе освоения программного материала по одной из рекомендованных ФГОС ДО областей.

Дети охотно принимают участие в беседах, но в силу специфики такого формата как диалог, их суждения представляют собой высказывания объемом не более 1–2 предложений и чаще всего носят информативный характер, т.е. представляют собой конкретный ответ на поставленный вопрос педагога. Высказать свое суждение по предложенной теме в формате монологической речи детям чаще всего не предоставляется возможным, так как в ходе беседы внимание должно уделяться не одному ребенку, а группе детей.

В ходе реализации подпрограммы «Речевик» для получения навыков построения самостоятельных высказываний и рассуждений, развития способностей к осознанной монологической речи и творческому рассказыванию, группой разработчиков предложен такой формат как детское блоггерство.

Основными рабочими элементами блогера – профессионала являются наличие онлайн-дневника (блога) с регулярными новыми записями, с видеороликами о себе, своих суждениях на определенные темы и рассказах о событиях своей жизни. Главным условием состоявшегося блогера является наличие подписчиков, людей, которые регулярно его читают или смотрят.

Для использования приема блоггерства в дошкольном учреждении рассматриваются только видеоролики с монологической речью ребенка, которые записываются специалистами дошкольного учреждения и просматриваются только в присутствии ребенка и его родителей в образовательных целях. Размещение в сети Интернет этих роликов не предусмотрено. Таким образом, детское блоггерство рассматривается как игра в профессию блогера. А так как эта профессия новая и вызывает большой интерес в том числе и у старших дошкольников, то дети с большим желанием записывают видеоблоги и с удовольствием участвуют в подготовке к записи: выбирают тему из предложенных педагогом, собирают информацию, готовят свое выступление, записывают на видео, просматривают, переписывают, если их что-то не устраивает.

Так как одним из главных требований видеоблога является непосредственность, искренность, то для педагога нет смысла в отработке, репетициях, заучивании, что является гарантом развития в ребенке самостоятельности, дает ему возможность высказывать свои суждения, свое отношение к происходящему, делиться полученными впечатлениями и эмоциями.

Еще одной педагогической технологией, реализованной в дошкольных организациях Перми в ходе апробации подпрограммы «Речевик», является технология словесных батлов. Батл (изначально баттл) переводится с английского языка как битва, сражение, противостояние. Наиболее распространены танцевальные батлы и рэп батлы, а в последние годы популярными стали батлы блогеров в Инстаграме.

В подпрограмме «Речевик» под батлом понимается словесный поединок на темы программного материала познавательного развития дошкольников. Батл является современным способом интерпретации такой традиционной формы обучения как дискуссия. Главное отличие словесного батла от дискуссии является его игровой формат: батлы ограничены по времени, в ходе батла строго соблюдается очередность выступающих; ведущий не только регулирует ход батла, но и выступает в качестве эксперта, принимая приведенные аргументы или нет. В батле, как и в любой игре, есть команды (их может быть две или больше в зависимости от темы) и есть болельщики, которым разрешено активно поддерживать команды не только словесно, но и как в любой игре плакатами, речевками и т.д.

Словесный батл обеспечивает активное, эмоциональное включение дошкольников в познавательную деятельность, так как в ходе подготовки к батлу команды для отстаивания своей позиции более тщательно изучают материал темы батла, подбирают аргументы для отстаивания своей позиции, составляют вопросы для выявления противоречий в утверждениях других команд.

Обучающий эффект словесных батлов выражается в предоставляемой ребенку возможности получать и использовать знания, находясь в активной позиции, быстро реагировать на изменяющуюся игровую обстановку, перестраиваться по ситуации, анализировать

происходящее и адекватно подбирать аргументы для ответа на задаваемые, порой неожиданные, вопросы от команд соперниц.

Словесный батл уступает традиционному изложению новых знаний по эффективности передачи объема информации, но высоко эффективен для закрепления полученных сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностного, личностного отношения к новым знаниям.

Далее приводится информация по включению в образовательную деятельность дошкольных организаций г. Перми таких интерактивных форматов социально-коммуникативного развития старших дошкольников как детское блоггерство (направление «Мы – блогеры») и словесные батлы (направление «В споре рождается истина»).

В сентябре 2019 года в городе была создана сеть пилотных площадок «Речевик» по апробации одноименной подпрограммы Программы развития дошкольного образования до 2021 года. Целью участников апробации было внедрение в образовательный процесс технологий речевого и социально-коммуникативного развития старших дошкольников, создание программно-методических материалов на основе полученного опыта, разработка и запуск конкурсного движения по теме пилотной площадки.

Пилотными площадками стали 35 пермских дошкольных организаций.

Дошкольными организациями «Взлет», «IT-Мир», «Гардарика», ДООУ № 46, 162, 148 417, 252, 371, 377, 407, 134, 417 было разработано приложение к подпрограмме «Речевик» в формате кейса дидактических материалов (тематические альбомы, алгоритмы, пособия, дидактические речевые игры, лэпбуки и т.д.) для проведения тематических встреч по речевому и социально-коммуникативному развитию детей 6–7 лет по направлению словесных батлов «В споре рождается истина».

Дошкольными организациями «Оляпка», «Талантика», ДОУ № 161, 111, 227, 393, 23, 175, 396 создан аналогичный по формату кейс дидактических материалов по направлению «Мы – блогеры». В ходе апробации разработанных программ, методических материалов дошкольные организации широко используют средства ИКТ: мультимедийное и видеооборудование, компьютеры, планшеты, различные форматы реализации программ курсов направлений «Мы – блогеры» и «В споре рождается истина» (просмотр и запись видеороликов, мозговой штурм, проектная деятельность и т.д.). Работа с детьми проводится в подгруппах, в парах, индивидуально. Педагоги создают условия для свободного выражения детьми своих чувств, наблюдений, впечатлений, мыслей, постоянно поощряя их инициативу и самостоятельность, желание быть услышанными.

Работа по реализации полученных программно-методических материалов выстраивается в тесном сотрудничестве с родителями, которые оказывают помощь в подготовке тематических альбомов, лэпбуков на заданную тему, в создании презентаций для словесных батлов и видеороликов семейных тематических блогов.

Для педагогов дошкольных организаций города Перми результаты деятельности пилотных площадок регулярно демонстрировались и обсуждались на методических семинарах и мастер-классах по проведению тематических батлов, словесных блогов. Семинары в формате онлайн проходили на площадках детского сада «Оляпка» и ДОУ № 134, мастер-классы показали детские сады «Взлет», «Талантика» и ДОУ № 67.

Одним из способов оценки результативности работы пилотных площадок является разработка и проведение ими мероприятий городского уровня. Так, в октябре-ноябре 2020 года среди дошкольных образовательных организаций г. Перми был проведен Фестиваль «Речевик», главными событиями которого стали соревнования команд

по словесным батлам «Речевые батлы. Мы принимаем вызов!» и конкурс по озвучиванию видеороликов «Озвучь мультфильм по-новому». Организаторами фестиваля, в котором приняло участие более 52 дошкольных организаций города, выступили детский сад «Оляпка» и ДООУ № 134.

Около 80 % дошкольных организаций Перми приняли участие в городском конкурсе «Талантоша: юный видеоблогер», который проходил на базе детского сада «Талантика» в декабре 2020 года. Конкурс проходил заочно. Оценивались детские видеоролики, снятые в формате блога.

В феврале 2021 г. на базе МАДОУ «ЦРР–Детский сад № 252» прошел городской конкурс «Юный журналист». В конкурсе принимали участие 38 дошкольных образовательных организаций г. Перми. Дети демонстрировали свои коммуникативные и творческие навыки: готовили репортажи, брали интервью, озвучивали видеосюжеты, участвовали в «теледебатах». Оценивало работу юных журналистов компетентное жюри, в состав которого наряду с педагогами входили профессионалы сферы медиатворчества и тележурналистики.

Подводя предварительные итоги работы по реализации подпрограммы «Речевик» можно констатировать высокую заинтересованность педагогов, детей и их родителей внедрением в образовательный процесс городских детских садов педагогических технологий, разработанных, описанных и продемонстрированных пилотными образовательными организациями.

Дети, которые занимались по программам, разработанным педагогами в ходе инновационной деятельности, показали высокие результаты в городских конкурсах и соревнованиях, демонстрируя навыки связанной и осмысленной монологической речи, способности к выражению своих мыслей и чувств, продуктивной аргументации в процессе обсуждения различных тем и ситуаций.

В данный момент дошкольные организации, являющиеся пилотными площадками по реализации подпрограммы «Речевик», работают над внесением изменений в систему мониторинга результатов речевого и социально-коммуникативного развития детей, который регулярно проходит в дошкольных образовательных организациях города и фиксируется в пермской электронной системе «Личный кабинет дошкольника».

Список литературы

1. Ильясова В.И. Социально-коммуникативное развитие дошкольников через организацию разных видов детской деятельности в ДОУ: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Н.Н. Тулькибаевой. – Челябинск: Цицеро, 2017.

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

3. Лисина М.И. Развитие общения со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 24–27.

4. Меджидова Э.С. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 799–803.

5. Трубайчук Л.В. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 85–91.

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

Живаева О.Н.

Научный руководитель: Рябова Н.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В настоящее время важнейшей проблемой современной логопедической службы является формирование социально-бытовой ориентировки дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Это обусловлено Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, где прописана «...необходимость формирования у дошкольников норм и ценностей, принятых в обществе; развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками» [5].

Заметим, что в современном мире все большую актуальность приобретает социально-бытовой ориентировки детей, имеющих нарушения развития. Социально-бытовая ориентация тесно связана с проблемой социализации личности, так как социально-бытовая ориентация является одним из ключевых механизмов социализации.

При формировании социально-бытовой важно провести комплексную психолого-педагогическую и логопедическую работу с дошкольниками с ТНР. Эта группа детей испытывает серьезные трудности в общении со сверстниками, взрослыми людьми, у них повышается тревожность и формируется страх, неуверенность, боязнь социальных контактов. Острота и актуальность заявленной нами проблемы обусловили выбор нашего исследования.

В качестве объекта нашего исследования выступила социально-бытовая ориентировка детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Предметом исследования – организация

процесса формирования социально-бытовой ориентировки у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

В ракурсе формирования социально-бытовой ориентировки понятие «социальной адаптации» происходит через систему, возникающую между человеком и окружающей его социальной средой. Благодаря данному союзу люди развивают в себе определенный инстинкт, который помогает человеку адаптироваться к особым изменяющимся условиям жизнедеятельности [3].

Д.М. Морозовой отмечено, что любой из видов социальной адаптации, включая бытовую, имеет две взаимосвязанные стороны: предметная и социально-психологическая [4].

В.П. Зинченко указывает, что социально-бытовая ориентировка, имеет отношение к социально-бытовой адаптации, так как она является одним из механизмов деятельности [2].

Анализ проблемы формирования социально-бытовой ориентировки в дошкольном возрасте аргументирован, тем фактом, что дошкольный возраст является этапом активного психического развития детей от трех до семи лет [1].

Таким образом, социальная адаптация рассматривается как непрерывный процесс, в ходе которого личность или группа интегрируется в общество, приспосабливается к активно изменяющимся условиям и требованиям. Социально-бытовая ориентировка представляет собой механизм социально-бытовой адаптации. С одной стороны, она способствует ориентировке в окружающей социальной и бытовой среде, а с другой – связана с организацией в собственном общении и поведении с людьми.

Наша опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа.

Первый этап – констатирующий эксперимент. Проводилась диагностика сформированности социально-бытовой ориентировки детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Второй этап – формирующий эксперимент – включал в себя разработку и апробацию организационных форм, методов и средств

формирования социально-бытовой ориентировки детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Третий этап – контрольный эксперимент. Изучалась динамика продвижения в сформированности социально-бытовой ориентировки детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя проведение констатирующего и контрольного исследования, на базе МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида». В исследовании приняли участие 40 дошкольников с ТНР, которые были разделены на две группы (ЭГ) и (КГ) по 20 детей в каждой.

Результаты исследования личностного компонента социально-бытовой ориентировки, полученные с помощью проблемных ситуаций «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) на контрольном этапе исследования, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика сформированности личностного компонента социально-бытовой ориентировки дошкольников с ТНР в ЭГ и КГ (контрольный этап)

Характеристика качества ответа		Качественно и полно		Частично правильно		Неправильно	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Серия заданий	Этапы						
Ценностные ориентации	констат.	0	0	45	40	55	60
	контроль.	10	0	65	45	25	55
Мотивационная направленность	констат.	0	0	60	30	40	70
	контроль.	15	0	70	35	15	65
Эмоциональное благополучие	констат.	0	0	40	45	60	55
	контроль.	5	0	55	45	40	55
Социально-значимые качества личности	констат.	5	0	35	20	60	80
	контроль.	0	0	70	25	20	75

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы, можно отметить положительные изменения в сформированности личностного компонента социально-бытовой ориентировки причем результаты в ЭГ значительно выше, чем в КГ.

Таким образом, наблюдается устойчивая динамика роста количества детей с тяжелыми нарушениями речи, обладающих высоким и средним уровнями сформированности указанного компонента социально-бытовой ориентировки, что позитивно влияет на развитие, учебную деятельность

Результаты исследования когнитивного компонента социально-бытовой ориентировки, полученные с помощью опроса «Система вопросов по социально-бытовой ориентировке» на контрольном этапе исследования, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Динамика сформированности когнитивного компонента социально-бытовой ориентировки дошкольников с ТНР в ЭГ и КГ (контрольный этап)

Характеристика качества ответа		Качественно и полно		Частично правильно		Неправильно	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Серия заданий	Этапы						
Элементарные представления о себе и об окружающем мире	констат.	0	0	40	55	60	45
	контроль.	15	0	60	60	25	40
Элементарные представления о нормах и правилах поведения в социуме	констат.	0	0	45	35	55	65
	контроль.	10	0	55	40	35	60
Элементарные представления о социально-бытовой деятельности	констат.	0	0	35	30	65	70
	контроль.	20	0	65	35	15	65

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы, можно отметить положительные изменения в сформированности когнитивного компонента социально-бытовой ориентировки причем результаты в ЭГ значительно выше, чем в КГ. Таким образом, наблюдается устойчивая динамика роста количества детей с тяжелыми нарушениями речи, обладающих высоким и средним уровнями сформированности указанного компонента социально-бытовой ориентировки.

Результаты исследования деятельностного компонента, полученные с помощью практико-ориентированного задания «Как поступить?» на контрольном этапе исследования, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Динамика сформированности деятельностного компонента социально-бытовой ориентировки дошкольников с ТНР в ЭГ и КГ (контрольный этап)

Характеристика Качества ответа		Качественно и полно		Частично правильно		Неправильно	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Серия заданий	Этапы						
Общетрудовые умения	констат.	0	0	25	30	75	70
	контроль.	10	0	55	35	35	65
Социально-бытовые умения	констат.	0	0	35	20	65	80
	контроль.	20	0	75	25	5	75
Коммуникативные умения	констат.	0	0	15	45	85	55
	контроль.	15	0	50	50	35	50

Полученные данные позволяют сделать вывод об изменениях на всех уровнях сформированности социально-бытовой ориентировки у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи ЭГ. Значительная разница между показателями указанных выше групп после контрольного этапа эксперимента свидетельствует об эффективности организационных форм, методов и средств формирования социально-бытовой ориентировки. У испытуемых ЭГ отмечаются, во-первых, повышенный интерес и стремление к осуществлению социально-бытовой деятельности, а также к познанию окружающей социокультурной действительности; понимание и осознание значимости данной деятельности в процессе дальнейшей жизнедеятельности; овладение элементарными социальными нормами, правилами поведения, принятыми в социуме; во-вторых, четкость, объемность, логичность, систематизированность

элементарных представлений; в-третьих, способность детей анализировать необходимые предметы и объекты социально-бытовой деятельности, планировать ее ход, предвидеть результаты; осуществлять контроль и самоконтроль, доводить начатое до логического завершения и переносить имеющиеся элементарные представления в практико-ориентированную деятельность.

Таким образом, после апробации организационных форм, методов и средств развития компонентов социально-бытовой ориентировки у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, результаты испытуемых стали выше. Увеличилось количество испытуемых экспериментальной группы с высоким и средним уровнями развития.

Разработанные организационные формы, методы и средства являются эффективными и может успешно применяться для формирования компонентов социально-бытовой ориентировки дошкольников с ТНР.

Результаты констатирующего эксперимента подтверждают наличие у большинства испытуемых ЭГ и КГ среднего и низкого уровней развития компонентов социально-бытовой ориентировки, что позволяет сделать вывод о необходимости разработки и апробации организационных форм, методов и средств формирования социально-бытовой ориентировки детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод об изменениях на всех уровнях сформированности социально-бытовой ориентировки у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи ЭГ. Значительная разница между показателями указанных выше

групп после контрольного этапа эксперимента свидетельствует об эффективности организационных форм, методов и средств формирования социально-бытовой ориентировки.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Психология. – М.: Просвещение, 2017. – 335 с.

2. Зинченко В.П. Психологический словарь. – М.: АСТ–Пресс, 2008. – 440 с.

3. Казакова Ю.Ю. Социальная адаптация детей с нарушениями в развитии речи [Электронный ресурс] // Наука и образование сегодня. – 2020. – С. 94–95. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-detey-s-narusheniyami-v-razvitiy-rechi> (дата обращения: 10.12.2021).

4. Морозова Д.В. Социальная адаптация детей с нарушением речи [Электронный ресурс] // XI Международная студенческая конференция: студенческий научный форум – 2019. – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018010914> (дата обращения: 13.02.2021).

5. Оганян О.К. Адаптация и психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ТНР и СДВГ в дошкольном учреждении компенсирующего вида [Электронный ресурс] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы V Междунар. науч. конф. – Свое издательство, 2019. – С. 42–45. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/337/15177/> (дата обращения: 23.12.2021).

Завьялова К.В.

Научный руководитель: Ворошнина О.Р.

**К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ
ПРЕДПОСЫЛОК ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ
С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РАЗВИТИЕМ
(СЛАБОСЛЫШАЩИЕ ДЕТИ, СЛАБОВИДЯЩИЕ ДЕТИ)**

Проблема изучения и развития эмоционального интеллекта в настоящее время является достаточно актуальной и отражается в исследованиях зарубежных и российских ученых, на данный момент главной задачей родителей и специалистов является не только обучить ребенка думать, рассуждать и понимать, но и развивать ЭИ для возможности успешно справляться с различными жизненными ситуациями, успешностью в учебной и профессиональной деятельности, с адаптивностью и способностью к установлению более позитивных отношений с окружающими и, как следствие, эффективностью в общении (Дж. Мэйер, Д. Карузо, П. Сэловей, Д. Гоулман, Д.В. Люсин и др.), с устойчивостью к стрессу (Р. Бар-Он) и т.д.

Популярность исследования данного феномена отражается в разнонаправленности измерений проявления, структуры, развития эмоционального интеллекта, взаимосвязи с другими параметрами. На текущий момент в литературе, посвященной психолого-педагогической тематике, отмечается значительный рост интереса к вопросам, которые пересекают рамки анализа традиционных проблем слабослышащих и слабовидящих детей. Путем теоретического анализа научной литературы выявлено, что в последние десятилетия обнаруживается существенное увеличение числа детей с нарушениями зрительных и слуховых функций. Эти нарушения влекут за собой снижение возможности детей познавать мир с помощью чувств, что в свою

очередь ведет к качеству испытываемых ребенком чувств, эмоций и качественному взаимодействию с окружающими людьми.

Само сочетание понятий «интеллект» и «эмоции» вызывает много дискуссий, поэтому важно начать изучение данного феномена с истоков философского познания.

В истории философии понятие «интеллект» и понятие «эмоции» совершило длительную эволюцию и развитие. Саму проблему как интеллект, интеллектуальные способности и развития интеллекта в философии, так и развития понятия эмоций можно отнести к главным задачам философии и науки в целом.

Давайте остановимся на понятии «интеллект». Здравый смысл как неотъемлемое свойство человеческого ума, интересовал еще философов Древней Греции. Так, Платон представлял его как предпосылку всякого мышления вообще, не связывая его с формами самовыражения отдельного человека.

В античности существовало две альтернативные традиции теоретизирования относительно интеллекта. К истокам такой парадигмы, как диалектической можно отнести учение Анаксагоре о «нусе». Оно было первым представлением об интеллекте в философии, которое бы раскрывало единство двух представлений об уме – духовной силы и сознательной.

Аристотель является одним из основоположников диалектической традиции, он первым теоретически обосновал интеллект как уподобление миру вещей с помощью чувственно воспринимаемых форм – образов предметного мира и был одним, кто первым применил сущностный исследовательский подход к изучению самого интеллекта [1].

Он выделил две традиции философского теоретизирования. Согласно софистской традиции все сводится к постижению мира с помощью произвольно формируемых схем на основе свободной воли человека. Если говорить о другой традиции, то, согласно ей, происходило

понимание необходимости познания объективных законов развития природы, общества и мышления, т.е. познания именно того, под действием каких законов все происходит и изменяется. В системе двух данных традиций в дальнейшем развертывается постижение явления интеллекта с точек зрения метафизики и диалектики.

Важной вехой в концептуальном становлении понятий разума и рассудка явилась философия Сократа. Сократ в определении роли рассудка полагал, что не стоит поступать согласно привычке, догме или спонтанно, руководствуясь чувствами, а всегда пытаться осознать более глубинные основания своего поведения. Данная предпосылка подтолкнула его ученика Платона к более углубленному изучению этого вопроса. Именно Платон впервые поставил человека перед тем, что интеллектуальная деятельность в сфере понятий, в высшем мире – мире идей – требует особой, высшей степени мышления – разума.

У Платона концепция рассудка представляется сформированной и развернутой, чего нельзя сказать о его концепции разума, представления о нем лишь начинают формироваться, и он включен в мышление в виде отдельных элементов и предпосылок.

Арабские философы раннего средневековья, такие как Ибн Сина и Ибн Рушд, пробовали примирить неоплатонизм и учение Аристотеля.

Окончательно теоретико-репрезентативистское оформление данный феномен интеллекта в западной философии получил в эпоху Нового времени в XVI–XVII века. Тогда в основе теоретизирования становятся результаты экспериментального естественного научного познания.

Рене Декарт начинает выступать как последовательный рационалист, он ставит на первое место в самом познании разум и самосознание. Можно назвать базовым понятием в гносеологии

Декарта – сомнение и главным методологическим принципом в познании можно выделить «во всем должно сомневаться».

Спиноза говорил, что рассудок – это способ мышления, который опирается на общие понятия и адекватные идеи о свойствах вещей. Рассудку соответствует третий способ восприятия, «при котором мы заключаем о сущности вещи по другой вещи, но не адекватно»

Сам рассудок основывается на понятиях и явлениях, которые известны, т.е. то, что установлено в значении слов. То есть то, что в рассудке развита способность к различию тонких деталей и особенностей вещей и явлений. В раннем возрасте и в молодости, развиваясь, рассудок забирает и впитывает в себя принципы, догматы, правила и явления, которыми его учат учителя, внешняя среда и авторитетные люди для каждого индивида в отдельности.

Окончательное становление понятий «рассудок» и «разум» завершается в немецкой классической философии, начиная с И. Канта. По мнению И. Канта, рассудок ничего не может созерцать и поэтому связан с действительностью только через чувственность, которая в свою очередь ничего не может мыслить и только преобразует действительность в грубый материал чувственных представлений.

Научные достижения второй половины XX века еще более уводят представления западных мыслителей об интеллекте как о некой машине в область искусственно созданных систем мыслей. По мнению Э. Шредингера, «набирающая обороты механизация и «тупизация» большинства технологических процессов представляют серьезную угрозу общего вырождения нашего органа интеллекта» (Традиционно философская проблема интеллекта в XX веке выпадает из сферы философских размышлений после разрушительной критики рациональности в лице науки.

Наши советские философы на базе диалектического материализма стали продолжать исследование интеллекта в диалектической системе теоретизирования. В самую основу исследования интеллекта философы ставили отношение идеального и материального с признанием первичности последнего.

Давайте перейдем к рассмотрению развития понятия эмоции в философии и его сущности. Античные философы также проявляли свой интерес к понятию эмоции, например, Аристотель относился к эмоциям как к способу познать мир, они рассматривали разные состояния, например, состояния удовольствия или страдания как сигналы о будущем благе или бедствии. Так, еще в античные времена эмоции рассматривались как средство прогнозирования состояния организма человека. Рене Декарт (новое время) изучал данный вопрос и, по его мнению, тело может влиять на душу, оно пробуждает в ней страдательные состояния в виде чувственных восприятий, эмоций.

И. Тетенс и И. Кант основали противоположную характеристику эмоций на признании существования самостоятельной способности чувствования, которая не отождествляется с процессами познания и воли [3].

Джонн Локк не исследовал объекты природы, а обратился к самому субъекту, он стремился исследовать разум познающего субъекта, его способности, функции и пределы [1].

Джонн Локк отрицал теорию «врожденных идей» Декарта, он исходил из того, что если какие-либо идеи находились в душе, то человек должен был бы знать об этом. Но маленькие дети и дети с нарушенным развитием, в том числе дети и взрослые люди с нарушением интеллекта, не знают ни о принципах тождества и непротиворечивости, ни об основных нравственных принципах, тогда получается, что изначально врожденных идей в разуме человека нет.

У философов было стремление обнаружить первопричину эмоциональных состояний, оно обуславливало появление разных точек зрения, которые нашли отражение в соответствующих теориях.

В течение XVIII–XIX вв. данная проблема не нашла единой точки зрения. Интеллектуалистическая позиция была самой распространенной, она строилась на утверждении о том, что органические проявления эмоций являются следствиями психических явлений.

Можно упомянуть некоторые следствия, которые вытекают из концепций эмоции П.В. Симонова, данная концепция является ответвлением когнитивистских исследований. Придерживаясь в целом эволюционистских воззрений, автор замечает, что «...даже на уровне пищевой потребности положительные эмоции играют творческо-поисковую роль, содействуют освоению новых сфер окружающей действительности» [4]. Из этого вытекает, что эмоции человека – это прежде всего орудие познавательной деятельности, средство внесения новизны (творческого начала) в окружающий мир.

Так, изучив становление данных понятий, мы можем сделать вывод, что философия стоит у истоков формирования представлений о человеческом интеллекте и эмоциях. Многие исследователи в разной мере внесли свой вклад в их изучение. Эмоциональная сфера, эмоции рассматривались мыслителями Аристотелем, Р. Декартом, И. Кантом, Ф. Гербартом и др. с общефилософских позиций и на природу эмоций до настоящего времени сложно назвать какую-то единую точку зрения. Основатель научной психологии В. Вундт попытался создать первую психологическую теорию эмоций. Ч. Дарвин выявил физиологическую основу эмоций.

Сам интеллект невозможно исследовать, не учитывая всей многогранности данного явления, и с позиций только одной теории или подхода. Это связано прежде всего с тем, что интеллект представляет собой систему умственных способностей, которые направлены на

осмысление действительности человеком и дальнейшую деятельностьную реализацию полученных знаний.

Возвращаясь конкретно к эмоциональному интеллекту, в своем же исследовании мы опираемся на положение Д.В. Люсина о том, что «эмоциональный интеллект» – это совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими.

Эмоциональный интеллект включает в себя такие параметры: сознательное управление эмоциями; понимание (осмысление) эмоций, оценка и выражение эмоций другого человека.

Путем анализа научной литературы мы сформировали определение предпосылок эмоционального интеллекта – это то, что оказывает определенное влияние на индивида, т.е. внешние и внутренние обстоятельства, от которых зависят особенности и уровень развития эмоционального интеллекта (В.Г. Крысько. Психология и педагогика)

И.Н. Андреева и И.С. Степанова рассматривают биологические и социальные предпосылки эмоционального интеллекта. К биологическим предпосылкам относятся: уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления, свойства темперамента. Социальные предпосылки включают степень развития самосознания, уверенность в своей эмоциональной компетентности, уровень образования родителей и семейный доход, гендерные особенности воспитания, локус контроля, религиозность и другие. Важнейшей предпосылкой развития эмоционального интеллекта, в частности, такого его компонента, как распознавание эмоций других людей, является синтония, определяемая Я. Мазуркевичем как инстинктивное созвучие с окружением.

Также важно учитывать структуру дефекта при развитии эмоционального интеллекта детей с нарушенным развитием, так как из-за первичного дефекта у слабослышащих и слабовидящих детей

психическое развитие происходит с замедлением, страдают и другие психические функции индивида. Здесь мы можем предположить, что развитие высших психических функций детей с нарушенным развитием может являться предпосылкой для успешного развития эмоционального интеллекта.

Исходя из того, что развитие эмоционального интеллекта и его предпосылок является важной составляющей жизни как дошкольников с нормальным развитием, так и дошкольников с нарушенным развитием, в том числе слабослышащих и слабовидящих детей 5–7 лет, а в настоящее время научных психологических сравнительных исследований по данной теме недостаточно, встает необходимость в изучении и сравнении психологических особенностей предпосылок эмоционального интеллекта детей 5–7 лет с нормальным развитием и детей с нарушенным развитием.

Мы можем предположить, что существуют различия особенностей предпосылок развития эмоционального интеллекта детей с нормальным развитием и детей с нарушенным развитием (слабослышащие дети и слабовидящие дети).

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. – М.: Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 369–448.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2008. – 362 с.
3. Кант И. Сочинения: в 6 т. – М.: Мысль, 1964. – Т. 3.
4. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. – М., 1971.

Зерова М.В.

Научный руководитель: Лестова Н.Л.

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 1 КЛАССА

На протяжении всех этапов развития образования контроль и оценка остаются важной и необходимой частью учебного процесса. Решением данного вопроса образования детей с интеллектуальными нарушениями является одним из самых актуальных направлений развития общего и профессионального образования.

В настоящее время принятый в нашей стране ФГОС ОО УО (ИН), обеспечивает равные возможности получения качественного образования, единство образовательного пространства РФ, государственные гарантии уровня и качества образования, а также определяет требования к АООП ОО УО(ИН), условиям их реализации и результатам их освоения.

Актуальность проблемы нашего исследования заключалась в том, что отсутствие инструментов и критериев качественной оценки учебных достижений обучающихся 1 класса с умственной отсталостью ведет к неправильной организации разных аспектов контроля и оценки, от которой во многом зависит успех образования ученика в целом.

Анализируя литературные данные, мы выяснили, что изучением особенностей развития умственно отсталых детей и способах их корригирования в разные годы занимались многие ученые, врачи-психиатры, педагоги и психологи: В.Г. Петрова, Д.Н. Исаев,

Л.С. Выготский, И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Н.Д. Соколова, Я.Л. Коломинский, Ф.А. Сохин и другие. Таким образом, все особенности психических процессов умственно отсталых младших школьников воздействуют на характер протекания их деятельности. Встречаются как общие, так и специфические нарушения в некоторых сферах психических функций в зависимости от степени умственной отсталости.

Введение ФГОС обусловило необходимость определения двух групп результатов: предметных и личностных. Одна из основных проблем, связанная с оценкой каждой из двух групп образовательных результатов, состоит в формальном подходе их определения и дальнейшего оценивания.

В соответствии с рекомендациями АООП ОО УО (ИН) нами было отмечено, что оценку предметных результатов целесообразно начинать со второго полугодия II класса, т.е. в тот период, когда у обучающихся будут сформированы некоторые начальные навыки чтения, письма и счета. Кроме того, сама учебная деятельность для них будет привычной.

Во время обучения в первом подготовительном (I) и I классах центральным результатом является появление значимых предпосылок учебной деятельности, одной из которых является способность ее осуществления не только под прямым и непосредственным руководством и контролем учителя, но и с определенной долей самостоятельности во взаимодействии с учителем и одноклассниками.

На основании данного заключения на базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Специальная

(коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» нами был организован и проведен констатирующий эксперимент по изучению образовательных результатов учащихся 1 классов с УО(ИН) в условиях образовательной организации.

Проанализировав данные результатов эксперимента, мы пришли к выводу: по результатам «Опросника для учителя по результатам педагогических наблюдений») у Николая значимые предпосылки учебной деятельности сформированы. У Степана предпосылки учебной деятельности сформированы на уровне ниже среднего. Анализ предметных результатов выявил, что у Николая наблюдается сформированность предметных результатов на достаточном уровне. Степан осваивает предметные результаты на минимальном уровне и в зоне его ближайшего развития будет актуально использование разнообразных организационных форм образовательного процесса, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов и основ учебной деятельности (умение принимать, сохранять цели и следовать им в процессе решения учебных задач, планировать свою деятельность, контролировать ее процесс, доводить его до конца, адекватно оценивать результаты, взаимодействовать с педагогами и сверстниками).

На основании проведенного исследования нами разработана система оценивания предметных результатов освоения АООП обучающимися с легкой умственной отсталостью 1 класса, в которую входят:

1. Значимые предпосылки учебной деятельности (Методика «Опросник для учителя по результатам педагогических наблюдений»).

2. Предметные результаты по образовательным областям (Экспертная оценка учителя сформированности предметных результатов обучающихся 1 класса).

3. Варианты практических заданий по двум образовательным областям: «Язык и речевая практика» и «Математика» для выявления уровня сформированности предметных результатов обучающихся, разработанные по двум уровням образования: минимальному и достаточному.

По итогам проделанной нами работы делаем общий вывод: при выполнении работы поставленные цели и задачи выполнены в полном объеме. На основе теоретического и экспериментального изучения образовательных результатов обучающихся с УО (ИН) 1 класса разработана система оценивания предметных результатов освоения АООП обучающимися с легкой умственной отсталостью 1 класса с применением инструментов и критериев качественной оценки учебных достижений обучающихся.

Считаю, что данная система оценивания актуальна и проста в использовании педагогами начальной школы (первой ступени образования). Так как контроль и качественная оценка предметных результатов освоения АООП обучающимися являются важной и необходимой частью учебного процесса. И от правильной организации разных аспектов контроля и оценки зависит во многом успех образования ученика в целом.

Зубакина В.А., Лунькова Е.А.

Научный руководитель: Гирилюк Т.Н.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОНМК И ДИЗАРТРИЕЙ

Внедрение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в логопедическую работу с лицами с ОВЗ в настоящее время в стадии активного развития и внедрения. Мир находится в постоянном техническом и информационном развитии, поэтому все сферы жизни, включая логопедическое сопровождение и реабилитацию лиц с ОВЗ, в частности, и лиц с острым нарушением мозгового кровообращения (ОНМК), нуждаются в современном технологическом обеспечении. В нашей стране сейчас фиксируется острая необходимость оперативного внедрения в систему отечественного здравоохранения эффективных инноваций [2].

Использование программных и мультимедийных средств, кино-, аудио- и видеосредств, компьютеров, телекоммуникационных сетей позволит перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, становится средством оптимизации процесса коррекции и реабилитации [1]. В реабилитационном процессе во время логопедических занятий с применением средств ИКТ пациент становится активным субъектом, положительный результат достигается в процессе совместного взаимодействия пациента, педагога и компьютера.

Применение ИКТ в логопедической практике преследует несколько целей: создание электронной базы данных пациентов, ведение и обработка документации, создание интерактивных упражнений и презентаций для логопедических занятий, размещение и передача специализированной информации через интернет-ресурсы и др.

Преимущества информационно-коммуникационных технологий для применения в реабилитации лиц с ОВЗ заключаются в следующем:

упражнения предлагаются пациенту в наглядной и доступной форме; повышается мотивация к достижению результата за счет использования интерактивных упражнений и активного включения пациента в занятие; процесс закрепления полученных на занятии навыков ускоряется за счет доступности средств ИКТ и возможности многократных тренировок в любое удобное для пациента время.

Инсульт – острое нарушение мозгового кровообращения (ОНМК), характеризующееся внезапным появлением очаговой и/или общемозговой неврологической симптоматики (двигательных, речевых, чувствительных, координаторных, зрительных, слуховых) и/или общемозговых нарушений (изменения сознания, головная боль, рвота). Частым последствием инсульта, после двигательных нарушений, являются нарушения речевой функции, которые проявляются в форме афазии/дизартрии и дисфагии [3, 4, 5].

Анализ специальной литературы показал, что проблема изучения и преодоления дизартрии как одного из видов речевых нарушений рассматривалась многими исследователями (О.А. Токаревой, А. Куссмаулем, М.П. Давыдовой, А.Н. Корневым, О.В. Правдиной, Е.М. Мастюковой, Е.Н. Винарской, Л.В. Мелеховой, И.Б. Карелиной, А.М. Пулатовым, Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольским, К.А. Семеновой, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Е.Ф. Архиповой, Э.Я. Сизовой, М.Б. Эйдиновой и др.) и актуальна в настоящее время.

Дизартрия – расстройство произносительной стороны речи, обусловленное нарушением (недостаточностью) иннервации мышц речевого аппарата. Ведущим дефектом является нарушение фонетической и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной или периферической нервной системы [3]. Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи.

Вид дизартрии зависит от того, какие участки речедвигательных областей мозга пострадали [4]. А успешность при лечении дизартрии зависит во многом от правильной диагностики ее проявлений.

С целью обоснования выбора и применения средств ИКТ в реабилитации лиц с ОНМК и дизартрией нами было проведено исследование состояния речи и неречевых функций у пациентов ФГУП «Московское протезно-ортопедическое предприятие» Министерства труда и социальной защиты РФ. Констатирующий эксперимент проводился на протяжении марта – апреля 2022 года. В обследовании приняли участие 10 человек в возрасте от 28 до 62 лет с острым нарушением мозгового кровообращения (ОНМК) и дизартрией, находящихся на втором этапе реабилитации.

Для обследования пациентов с ОНМК нами были применены следующие методики:

- бланк осмотра логопеда для пациентов с ОНМК в ясном сознании из методики осмотра Л.И. Вассермана;
- шкала осмотра госпитальной дизартрии по методике И.В. Балашовой.

В соответствии с целью эксперимента в ходе обследования нами были решены следующие задачи:

- исследовать импрессивную сторону речи и фонематические процессы пациентов;
- исследовать состояние артикуляционной моторики и состояние мимической мускулатуры;
- исследовать физиологическое и речевое дыхание;
- исследовать произносительную сторону речи (звукопроизношение, звуко-слоговую структуру, просодику).

В ходе проведения обследования нами были выявлены следующие особенности речевых и неречевых функций у лиц с ОНМК и дизартрией:

- пациентам с дизартрией, в отличие от пациентов с афазией, доступны чтение и письмо;
- состояние их внутренней речи не претерпевает существенных изменений, они хорошо понимают обращенную речь;
- отмечается замедленный темп речи, нечеткость артикуляции, недостаточность выразительности речи (однообразная интонация, монотонность, отсутствие модуляции голоса);
- у большинства обследуемых наблюдался вялый парез или паралич органов артикуляции и мимической мускулатуры, псевдопарез;
- затруднения движений рук, встречался и полный паралич одной руки.

Как указывал Л.С. Выготский, «всякий дефект не ограничивается изолированным выпадением функции, но влечет за собой радикальную перестройку всей личности». Дефекты речи приводят не только к нарушению общей и речевой коммуникации, но и к изменениям личности пациента. У лиц с ОНМК и дизартрией возникают отрицательные эмоциональные реакции, замкнутость, угнетенность, «страх речи», отрицательные личностные установки, пациенты уходят в переживание своей инвалидности [5]. Применение ИКТ в реабилитации таких пациентов обеспечат новые возможности восстановления или компенсации речевых нарушений.

На основании полученных результатов обследования пациентов с ОНМК и дизартрией, а также данных научно-методической литературы нами был реализован проект по созданию мобильного приложения «ЛогоМед». Мобильное приложение выполняет функции индивидуального речевого тренажера и предназначено для восстановления речи у пациентов с дизартрией, утративших ее вследствие ОНМК. Логопедическое приложение разработано на основе искусственного интеллекта и содержит комплекс аудиовизуальных дидактических материалов и упражнений.

Направления работы по преодолению дизартрии у лиц с ОНМК с применением мобильного приложения «ЛогоМед»:

- тренировка навыков физиологического и речевого дыхания;
- развитие произносительной стороны речи (звукопроизношение, звуко-слоговая структура слов, мелодико-интонационная окраска речи);
- улучшение состояния артикуляционной моторики и мимической мускулатуры;
- стимуляция зрительного и слухового восприятия;
- укрепление произвольного внимания и памяти;
- формирование самоконтроля и положительного эмоционального настроя на занятиях.

Пациент, используя мобильное приложение «ЛогоМед», сможет в удобном режиме выполнять упражнения по индивидуальной программе самостоятельно и/или под руководством логопеда в стационаре, а затем в домашних условиях под наблюдением взрослого члена семьи. Результаты выполнения пациентом каждого упражнения отражаются в специальном разделе мобильного приложения, что позволяет логопеду своевременно отслеживать эффективность реабилитации и вносить изменения в индивидуальную программу.

Разработанное нами мобильное приложения «ЛогоМед» позволит логопеду на втором этапе реабилитации создать для пациента индивидуальную программу восстановления речи, в которой будут определены необходимые направления и упражнения для восстановления артикуляции, дыхания, голосообразования, просодики, звукопроизношения и активизации речи.

Таким образом, необходимо отметить актуальность применения информационно-коммуникативных технологий в комплексе реабилитационных мероприятий для пациентов с ОНМК, которые позволяют сделать восстановительное обучение разносторонним,

включающим различные интерактивные нейропсихологические, логопедические, социально-психологические упражнения, оптимизировать процесс реабилитации, обеспечить индивидуализацию обучения, отследить результативность выполнения программы и в целом обеспечить восстановление утраченных речевых функций, способствовать социализации пациентов, имеющих инвалидизирующее заболевание.

Список литературы

1. Информационно-коммуникационные технологии в медицине: современные тренды / Н.П. Лямина, Е.В. Котельникова, А.В. Наливаева, Э.С. Карпова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3 – С. 10–14.

2. Информационные технологии в здравоохранении [Электронный ресурс] // ALP GROUP. – URL: <https://alp-itsm.ru/interesting/informatsionnyie-tehnologii-v-zdravoohranenii/>

3. Клинические рекомендации для логопедов. Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания в остром периоде [Электронный ресурс]. – М., 2016. – URL: <https://diseases.medelement.com/disease/логопедическая-диагностика-и-реабилитация-пациентов-с-нарушениями-речи-голоса-и-глотания-в-остром-периоде-рекомендации-рф/15384>

4. Логопедические аспекты комплексной реабилитации инвалидов с последствиями инсульта: практ. пособие / В.А. Бронников, В.Б. Смычек, Ю.И. Кравцов и др.; ФГБОУ ВО ПГМУ им. акад. Е.А. Вагнера. – Пермь. – 122 с.

5. Плужникова Т.В, Альбот В.А., Арсентьева О.В. Актуальные вопросы реабилитации и профилактики инсультов. Нарушение произносительной стороны речи и глотания у пациентов с ОНМК. Вторичная профилактика инсультов (методические рекомендации). – Иркутск, 2016. – 28 с.

Зырянова Н.С.

Научный руководитель: Волкова Л.В.

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ОНЛАЙН-КУРСА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Проблема снижения читательского интереса младших школьников крайне актуальна в современной системе образования, что подтверждается многочисленными исследованиями. Так, по данным опроса 2019 г. исследователей ВШЭ, только 13 % школьников в возрасте от 10 до 12 лет «не представляют свою жизни без книги». Эту проблему фиксируют не только специалисты, но и родители школьников, что подтверждается результатами анкетирования, проведенного в рамках нашего исследования: 68 % респондентов в качестве важной проблемой воспитания назвали, с одной стороны, «формирование интереса ребенка к чтению», с другой – «незнание, как заинтересовать ребенка чтением».

Выдвинув гипотезу о том, что помочь родителям «обратить ребенка к чтению» может онлайн-курс «Читательский интерес – есть контакт?», нацеленный на знакомство первых с разными приемами формирования читательского интереса, провели анкетирование среди второклассников для выявления школьников с неустойчивым читательским интересом, чтобы понять, кому из родителей порекомендовать разработанный онлайн-курс.

В ходе анкетирования было выявлено, что у значительной части респондентов 2 «В» класса (65 %) либо отсутствует интерес к чтению, либо он носит фрагментарный, ситуативный, неустойчивый, так как чтение книг они с легкостью заменяется другим видом деятельности.

Родителям именно этих школьников был предложен для просвещения разработанный нами онлайн-курс «Читательский интерес – есть контакт?» (рисунок).



QR Code на онлайн-курс «Читательский интерес – есть контакт?»

С марта по апрель 2020–2021 учебного года семь родителей учащихся 2 «В» класса проходили онлайн-курс: три человека, чьи дети по итогам анкетирования продемонстрировали средний уровень и четыре родителя учащихся – с низким уровнем.

Онлайн-курс «Читательский интерес – есть контакт?» ориентирован на родителей младших школьников, поэтому при его создании были учтены все необходимые требования:

- количество занятий 5–10, общая длительность занятий составляет 4–5 недель;
- структурно онлайн-курс должен состоять из разделов, подразделов, страниц, компонентов;
- тип запуска онлайн-курса для родителей лучше использовать superon-demand;
- обязательная практико-ориентированность предлагаемого контента;

– описать теорию так, чтобы избежать громоздкости и сложных терминов;

– использование лонгрида (микромодули) для оформления учебного материала, который удовлетворяет все требования, предъявляемые к онлайн-курсу для родителей младших школьников, и идеально подходит для superon-demand.

– использование разнообразных схем, метафорических и ментальных карт, видеофрагментов, длительностью не более 1,5–2 мин, обязательность творческих заданий и презентаций, кратко, емко, лаконично отражающих содержание;

– при оформлении страниц онлайн-курса использовать правило трех: использовать только три разных темы шрифта и три цвета.

Цель онлайн-курса – познакомить родителей младших школьников с приемами повышения читательского интереса ребенка.

Задачи программы онлайн-курса:

– познакомить родителей младших школьников с ключевыми понятиями, связанные с читательским интересом ребенка («чтение», «навык чтения», «качества чтения» и др.);

– познакомить родителей младших школьников с современными приемами повышения читательского интереса ребенка;

– научить организовывать домашнее чтение, использовать разные приемы повышения читательского интереса ребенка.

Ориентировочная продолжительность онлайн-курса 4 недели включительно, при двухчасовой недельной нагрузкой.

Ожидаемый результат онлайн-курса – родители младших школьников знают и умеют использовать приемы повышения развития читательского интереса ребенка.

Компетенция, которую приобретут родители младших школьников после прохождения онлайн-курса: умение организовывать домашнее чтение.

В рамках онлайн-курса родители младших школьников узнают:

- о ключевых понятиях, связанных с читательским интересом ребенка («чтение», «читательский навык», «читательский интерес», «навык», «умение»);

- компонентах чтения и разнообразных упражнениях для совершенствования качеств чтения;

- проблемах младших школьников при чтении и путях их решения;

- психологических особенностях чтения младших школьников;

- особенностях читательских интересов представителей поколения Z;

- источниках информации о современных зарубежных, отечественных детских авторах и их произведениях;

- приемах развития читательский интерес младшего школьника.

Итоговое задания онлайн-курса предполагает создание родителями собственной картотеки приемов для развития читательского интереса своего ребенка посредством организации домашнего чтения.

Входной опрос, ориентированный на выявление знаний родителей в области организации домашнего чтения, показал следующее:

- 57 % респондентов смотрят дополнительную информацию по вопросам воспитания младших школьников в разных источниках (вебинары, форумы, статьи в журналах и на сайтах, специальная литература, развивающие программы);

- только 29 % респондентов читают с детьми книги при совместном времяпрепровождении;

- все респонденты считают, что чтение является важным аспектом в жизни ребенка;

- большинство респондентов отметили, что не смогут самостоятельно повысить читательский интерес ребенка (71 %) и лишь

14 % знают некоторые приемы, которые помогут повысить читательский интерес ребенка.

Полученные данные позволяют предположить, что онлайн-курс «Читательский интерес – есть контакт?» будет полезным и продуктивным для данной группы родителей.

Для знакомства родителей с нашим онлайн-курсом в вводной части курса были обозначены следующие позиции: целевая аудитория, достоинства онлайн-курса, его устройство и структура, тематическое планирование, описание итогового задания и рекомендации по его выполнению.

Онлайн-курс «Читательский интерес – есть контакт?» состоит из двух больших разделов, каждый из которых включает в себя четыре темы. Название каждого занятия сформулировано в виде вопроса, что поможет родителям младших школьников лучше понять, чему посвящено занятие.

Говоря об особенностях онлайн-курса, необходимо отметить, что в данном онлайн-курсе нет дедлайнов и расписания, что позволяет обучающимся проходить обучение в своем темпе, выбирая последовательность изучения тем. Тем не менее, логика тем выстроена по принципу «последовательность шагов», который подразумевает прописать конкретные шаги, которые приведут к финальному результату. В связи с этим занятия расположены в определенном порядке, позволяющем обучающимся сначала узнать теорию, а затем перейти к практике. Кратко покажем структуру курса.

РАЗДЕЛ 1. ВЫЯВЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ПРИОБРЕТЕНИИ «НАВЫКА ЧТЕНИЯ» У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

Этот раздел посвящен теоретическим аспектам, связанных с читательской деятельностью, психологическими особенностями младшего школьника, с проблемами, встречающимися у младшего школьника при чтении, и пути их решения.

1.1. «Что такое чтение?»

Основная информация (10 мин) – рассмотрение понятий «чтение – системный процесс», «читательский навык», «читательский интерес», знакомство с условиями, которые помогут превратить читательские умения в навык чтения.

Дополнительные материалы (10 мин) – исследования и статьи, книги по данной теме.

Задания для самопроверки (5 мин) – тест «Навык чтения».

1.2 «Почему ты плохо читаешь?»

Основная информация (8 мин) – описание компонентов чтения младших школьников.

Дополнительные материалы (15 мин) – упражнения по совершенствованию навыка чтения учащихся.

Задания для проверки (10 мин) – структурировать полученные знания по теме «Упражнения по совершенствованию навыка чтения учащихся».

1.3 «Что трудного в том, чтобы прочитать книгу?»

Основная информация (7 мин) – рассмотрение проблем, связанных с детским чтением, определение их причин, нахождение путей решения.

Дополнительные материалы (10 мин) – таблица «Пути решения».

Задания для самопроверки (15 мин) — попробовать пройти алгоритм «Проблема – решение».

1.4 «Почему ты не хочешь читать книгу?»

Основная информация (10 мин) – психологические особенности младшего школьника, связанные с чтением; мотивация ребенка к чтению.

Дополнительные материалы (10 мин) – исследования и статьи, книги по данной теме.

Задания для самопроверки (7 мин) – тест «Психологические особенности младших школьников, связанные с формированием навыка чтения».

РАЗДЕЛ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ

Этот раздел посвящен практическим приемам, которые помогут повысить читательский интерес у младшего школьника.

2.5. «Про что тебе интересно читать?»

Основная информация (10 мин) – особенности читательских интересов поколения Z, соотношение современных авторов и жанров литературы.

Дополнительные материалы (10 мин) – ознакомиться со современными блогами, которые изучают современные книги.

Задания (10 мин) – выяснить какой жанр нравится Вашему ребенку.

2.6. «Хочешь, почитаем книгу вместе?»

Основная информация (10 мин) – знакомство с понятием «семейное чтение», организация семейного чтения.

Дополнительные материалы (5 мин) – исследования и статьи, книги по данной теме.

Задания для самопроверки (15 мин) – выбрать одну из форм семейного чтения и попробовать организовать.

2.7. «Давай попробуем это вместе?»

Основная информация (10 мин) – знакомство с современными программами для повышения мотивации ребенка к чтению – goodreads, livelib и др., литературные челленджи.

Дополнительные материалы (5 мин) – прочитайте дополнительно о том, как можно самостоятельно организовать челлендж для своего ребенка.

Задания (15 мин) – выбрать вместе с ребенком любое приложение или сайт опробовать его.

2.8. «Есть контакт?»

Основная информация (10 мин) – актуализация полученных знаний и умений – интерес ребенка к чтению состоит из: соответствие возрастным особенностям, мотивации, соответствие личностным предпочтениям, окружающей среды ребенка.

Дополнительные материалы (5 мин) – исследования и статьи, книги по данной теме.

Итоговое задание (20 мин) – составить картотеку приемов для повышения читательского интереса своего ребенка: описать какие приемы нужно использовать для повышения читательского интереса своего ребенка (какие лучше подходят, что интереснее ребенку, как лучше организовать домашнее чтение в вашей семье и т.д.).

У родителей будет возможность познакомиться с итоговым заданием заранее для того, чтобы постепенно выполнять его. Для этого они могут скачать его на свой компьютер и после каждой пройденной темы заполнять «Картотеку приемов». Таким образом, к завершению онлайн-курса у родителей будет частично выполнено итоговое задание.

Все занятия онлайн-курса включают в себя:

- основную информацию, обязательную к ознакомлению;
- дополнительную информацию, необязательную к изучению, но расширяющую знания по предложенной теме;
- задания, для закрепления пройденного материала.

При отборе информации для каждой темы мы старались придерживаться следующих требований:

- описать теорию так, чтобы избежать громоздкости и сложных терминов;
- предлагать родителям разнообразные упражнения или приемы, часть которых можно проводить во время прогулки или поездки в автобусе, повседневных дел по дому, а другую для организации занимательного вечера;
- использовать таблицы, схемы, алгоритмы, картинки, которые поясняют предложенную теорию;
- описывать задания (то, что необходимо сделать) четко и понятно.

Дополнительная информация была представлена в виде списка литературы, которая расширит знания родителей по предложенной теме, а также разнообразными упражнениями, таблицами, схемами и др.

Задания, которые были предложены в конце каждой темы, были направлены на то, чтобы родители смогли подвергнуть проверке прием для повышения читательского интереса, о котором узнали в данной теме.

Именно этот курс был предложен родителям для прохождения после его запуска на платформе Tilda. Во время обучения родителей была проведена консультация педагога по организационным вопросам, а все содержательные вопросы, возникающие в процессе прохождения курса родители могли направлять на указанную электронную почту.

После прохождения онлайн-курса все обучающиеся отправили свои контрольные задания, а также прошли итоговый опрос.

Проверив итоговое задание, проанализировав результаты итогового опроса и сравнив их со входным, сделали следующие выводы:

- большинство родителей отметили, что смогут самостоятельно повысить читательский интерес ребенка (86 %) и знают не менее трех приемов, которые помогут повысить читательский интерес ребенка;

- 57 % отметили, что стали больше читать совместно с детьми;

- родители отметили, что полезным оказалось знакомство со современными блогами, которые изучают современных авторов и их книг;

- наиболее интересными приемами повышения читательского интереса родители выделили «литературный челлендж», «трекер чтения».

Резюмируя, подчеркнем, онлайн-курс может выступать средством просвещения родителей по самым разным волнующим их вопросам, в том числе и по вопросам приобщения детей к чтению, организации домашнего чтения посредством знакомства и использования разработанных в педагогической науке и практике, в методике преподавания чтения многочисленных приемов развития у младших читательского интереса.

Апробированный онлайн-курс требует корректировки в части совершенствования его интерактивной части, включения приемов геймификации, учета современных наработок педагогического дизайна.

Казанцева А.Д.

Научный руководитель: Токаева Т.Э.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ
ЛЕГО-КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ**

Актуальность исследования обусловлена поиском путей и средств обучения младших школьников с умственной отсталостью легио-конструктивной деятельности в связи с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), совершенствованием образовательной среды образовательных учреждений на основе использования инновационных технологий, необходимостью компенсировать трудности обучения. В работах В.В. Брофман, Л.А. Парамоновой, Н.Н. Поддьякова, Э.А. Фарапоновой, В.В. Холмовской, И.П. Вялых конструирование рассматривается как особый вид психической деятельности младшего школьника с умственной отсталостью, что значительно повышает общий ход психического развития. В то же время известно, что у детей с интеллектуальной недостаточностью страдает как становление специфически детских видов деятельности, так и конструктивный праксис. Следовательно, направленное формирование легиоконструктивной деятельности является актуальной проблемой для педагогов и психологов, работающих с этим контингентом детей.

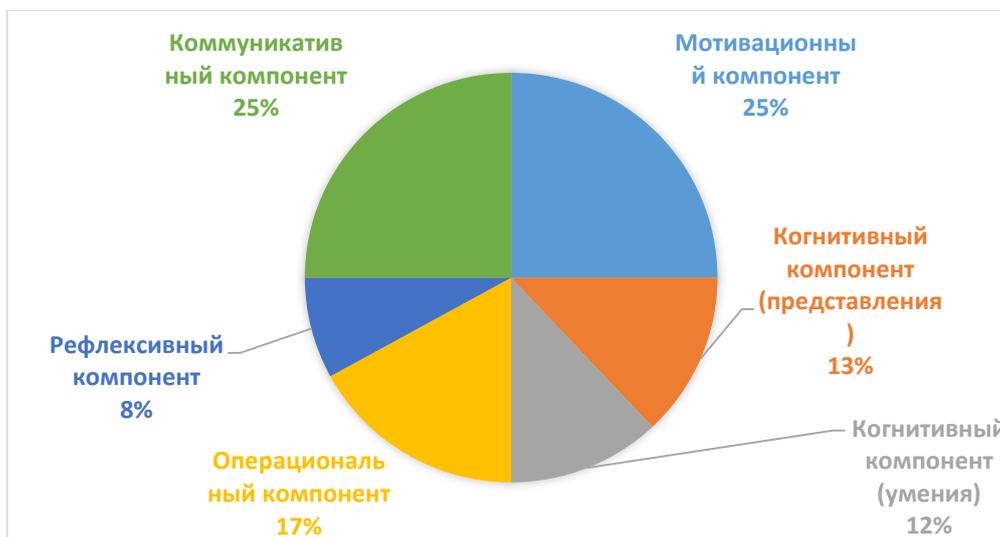
Как отмечено в ряде исследований А.П. Зарин, Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, Т.В. Лусс, ведущее место в обучении, как основной формы образовательной деятельности детей с нарушением интеллекта являются игровые образовательные ситуации. На разных этапах школьного детства с игрой тесно связаны продуктивные виды деятельности. Одной из возможностей для развития логического и пространственного мышления, творческих способностей и мелкой моторики рук являются занятия по лего-конструированию [1, 2, 3].

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.

Для практической реализации научной цели, была отобрана диагностика использование Коломийченко Л.В., Токаевой Т.Э., Церковной И.А., Зориной Н.А «Методика выявления уровня освоения лего-конструктивной деятельности» [4]. Данная методика позволила диагностировать следующие компоненты лего-конструктивной деятельности у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью: мотивационный, когнитивный, операциональный, рефлексивный, коммуникативный. Диагностическое обследование осуществлялось на базе МАОУ «Школа № 18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми. В нем приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с диагнозом легкая умственная отсталость.

Проанализировав результаты изучения специфики освоения лего-конструктивной деятельности детьми младшего школьного возраста

с легкой умственной отсталостью, мы получили информацию об уровнях сформированности конструктивной деятельности по всем компонентам лего-конструктивной деятельности (рисунок).



Результаты освоения лего-конструктивной деятельности детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью

Из вышепредставленного мы видим, что у детей преобладают мотивационный и коммуникативный компоненты. Дети младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью проявляют желание конструировать, однако низкий уровень сформированности необходимых для выполнения лего-конструктивной деятельности знаний и умений не позволяет им реализовывать свои замыслы и образовательные потребности. Экспериментально нами установлено, что дети не обладают интеллектуальными представлениями и умениями необходимыми для создания конструктивного замысла, реализацией конструктивного замысла и технических действий, на низком уровне находится рефлективный компонент лего-конструктивной деятельности, что снижает возможности ребенка в самоорганизации.

Результаты диагностики свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы с детьми по формированию у них

навыков лего-конструктивной деятельности. На основе результатов, нами был разработан психолого-педагогический проект «В мире лего» по обучению детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью лего-конструктивной деятельности средствами игровых образовательных ситуаций. Выявленные трудности в овладении конструированием из лего-элементов обуславливают необходимость введения двух этапов обучения.

Пропедевтический этап обучения – знакомство с цветом, формой, способами скрепления деталей, разработка словаря названий лего-деталей; обучение созданию конструкций на основе освоенных цветов, форм и способов скрепления деталей; формирование функции контроля.

Основной этап – обучение компонентам лего-конструктивной деятельности средствами игровых образовательных ситуаций.

Мотивационный компонент.

Педагог должен обогащать игровой опыт детей: формировать игровые умения, необходимые для обыгрывания конструкций (действия за игрушку, ролевые высказывания от имени игрушки и др.). Обеспечить возможность для объединения в небольшие группы (по 2–4 человека) для создания и реализации конструктивных замыслов: проектировать и реализовать в педагогическом процессе разнообразные виды образовательных ситуаций, побуждающих к выбору, созданию различных конструктивных замыслов на основе имеющегося опыта и интересов. Способствовать и поддерживать желание детей обмениваться впечатлениями о процессе создания конструкции, оценками ее результатов, опытом реализации конструктивных замыслов.

Когнитивный компонент (представления).

В совместной деятельности, в процессе диалога педагогу необходимо формировать у детей обобщенные представления о предметах, которые их окружают; учить обобщать группы однородных предметов по их признакам и в то же время находить различия в них в зависимости от практического использования. В игровых ситуациях педагог должен учить ребенка находить отличия (сходство) деталей по признакам величины, формы, пространственного расположения, разбираться в графическом и схематическом отображении деталей конструктора. В игровой форме педагог должен познакомить детей с графическим изображением основных деталей конструктора, упражнять в сравнении детали и ее изображения (накладывание детали на изображение, обведение карандашом контура детали, подбор детали к изображению). В игровых ситуациях знакомить детей с правилами и способами их выполнения. В беседах формировать у детей осознанное отношение к правилам и необходимости следования им в самостоятельной и совместной деятельности со сверстниками.

Когнитивный компонент (интеллектуальные умения).

В процессе совместной конструктивной деятельности, рассматривания конструкций-образцов, их чертежей формировать у детей умение самостоятельно выделять части и составляющие их элементы; соотносить части или элементы конструкции по признакам величины, цвета, формы, пространственного расположения. На данном этапе обучения необходимо создавать условия для самостоятельной конструктивной деятельности, формировать умение самостоятельно по собственной инициативе использовать образцы фотографий и конструкций для реализации конструктивных замыслов. Для этого детям предлагать задания: выбери фотографию (картинку), на которой изображен высокий мост, расскажи про него, построй такой же сам;

построй такой же мост, но чтобы он был немного выше, сравни мою постройку с фотографией (картинкой) и расскажи, чем они похожи, а чем отличаются, придумай, что будешь конструировать и выбери фотографию (картинку). На данном этапе педагог формирует умение самостоятельно выделять разные признаки конструкций в образовательных игровых ситуациях и на основе этого устанавливать сходство и отличие, в том числе по составу деталей из которых созданы конструкции.

Операциональный компонент.

В игровых образовательных ситуациях формировать умение самостоятельно осуществлять отбор деталей по ряду признаков и с учетом конструктивной задачи или замысла; умения определять различия между деталями визуальным или тактильным путем, составлять короткий рассказ о конструкции. В процессе рассматривания чертежей, пооперациональных схем упражнять детей в умении самостоятельного подбора деталей для последовательного создания конструкции. На занятиях, в самостоятельном конструировании, в играх предлагать детям задания на соединение крупных деталей (4–5) под контролем и при помощи взрослого. Побуждать детей воспроизводить конструкцию по подражанию. В игровых образовательных ситуациях, используя разные виды образцов (фотографии, простейшие чертежи, картинки) формировать умение реализовывать конструктивный замысел в играх, постройках. Побуждать к применению способов преобразования конструкции. Педагогу необходимо создавать игровые ситуации, обеспечивая ребенку возможность самому и по своей инициативе осуществлять экспериментальную практическую деятельность с деталями лего-конструктора и конструкциями (изменение конструкций по параметрам высоты, ширины, частей; создание из отдельных

деталей сложных, выбор техники соединения деталей с учетом осуществлять перенос освоенных техник и способов в новые условия (аналогия), побуждать ребенка к комбинированию известных конструкций и их частей для создания новой, оригинальной конструкции. На занятиях, в проблемных и игровых образовательных ситуациях, с легио-материалами формировать умение определять и отражать в речи конструктивный замысел, давать ему характеристику. Используя пооперациональные схемы (алгоритмы) формировать у детей умения выделять и обозначать этапы практического решения конструктивной задачи; осуществлять выбор способов преобразования конструкции; выкладывать в определенной последовательности соответствующие этапам изображения (картинки, фотографии).

Рефлексивный компонент.

Педагогу необходимо создавать условия для формирования умения выделять результат деятельности и оценивать его с точки зрения соответствия замыслу, требованиям прочности, надежности, эстетичности. Помогать ребенку сравнить конструктивный замысел и результатом, предлагать оценить его по ряду вопросов. Поддерживать желание ребенка усовершенствовать продукт, исправить ошибки.

Коммуникативный компонент.

На данном этапе обучения педагог предлагает детям объединиться для создания сложной или комплексной конструкции, показывает, как можно договориться о совместном выполнении задания, как можно распределить обязанности и объем деятельности каждого участника. Для этого педагог использует считалки, графические изображения. В игровых ситуациях, в процессе творческого конструирования формировать умение проявлять интерес к постройкам сверстников: спрашивать сверстника о конструктивном замысле и готовой конструкции; хвалить, любоваться,

радоваться или огорчаться достижениям сверстника и его отношением к деятельности; включаться в совместную со сверстником деятельность; опосредованно влиять на действия сверстника, приглашать посмотреть на конструкцию сверстника и т.д.

При обучении детей компонентам лего-конструктивной деятельности, мы предполагаем использовать следующие типы образовательных ситуаций: ситуации-иллюстрации; ситуации-упражнения; ситуации партнерского взаимодействия (ситуации – проблемы); ситуации – оценки.

Занятия с использованием игровых образовательных ситуаций на каждом этапе реализации технологии могут проводиться для преодоления и компенсации проблем умственного развития, развития конструктивных навыков, устойчивости к стрессам, коммуникабельности, решения задач приобщения детей к техническому творчеству.

Список литературы

1. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. – М., 1991. – 250 с.

2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение», 2009. – 175 с.

3. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью Лего. – М., 2003. – 104 с.

4. Коломийченко Л.В., Зорина Н.А., Токаева Т.Э. Лего-конструирование в образовательном процессе ДОО: учеб.-метод. пособие. – Пермь: ПГГПУ, 2018.

Калинина Л.А.

Научный руководитель: Наумов А.А.

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕБЕНКА С ТМНР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ ГРУППЕ ДОУ

До относительно недавнего времени дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития считались «необучаемыми» с точки зрения их успеваемости в организованной учебной среде в домашней дефектологии. На протяжении многих десятилетий в обществе существовали негативные стереотипы о людях с нарушениями интеллекта. Дети с нарушениями интеллекта часто остаются в семье без квалифицированной психолого-педагогической помощи или направляются в детские дома и школы-интернаты системы социального обеспечения. Как граждане государства, дети, подростки и взрослые с тяжелой и множественной инвалидностью больше других людей нуждаются в социально-культурных и образовательных услугах, поскольку многие из них не могут самостоятельно достичь качества жизни, достойного человеческого достоинства. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (статья 79) и Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью стали важной вехой в признании прав на образование детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР).

Одной из важных задач на современном этапе развития психолого-педагогического сопровождения является обеспечение организаций специального образования методическим материалом по особенностям организации обучения детей с SEN. В издании представлены методические рекомендации по обучению и воспитанию детей в соответствии со специальной индивидуальной образовательной

программой. В ней описываются методы, используемые различными специалистами в тесном сотрудничестве с семьей для оказания специальной психолого-педагогической поддержки детям с тяжелыми и множественными нарушениями.

Умственная отсталость детей, осложненная в той или иной степени двигательными, сенсорными, соматическими расстройствами, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, определяет их особые образовательные потребности. Особые образовательные потребности детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью с ТМНР – это комплекс специфических потребностей, обусловленных выраженными интеллектуальными нарушениями, часто в сочетании с другими психофизическими нарушениями [2].

Особенности психофизического развития и характеристики детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, которые обычно проявляются в виде интеллектуальной недостаточности в сочетании с двигательными нарушениями, сенсорными нарушениями, соматическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы или другими нарушениями, затрудняют или препятствуют освоению воспитанниками адаптированной образовательной программы (АОП) дошкольного образования и адаптированного «академического» компонента АОП.

Особые образовательные потребности детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития – это набор специфических потребностей, которые необходимо учитывать для создания соответствующих условий, способствующих развитию личности ребенка, чтобы они могли справляться с жизненными трудностями [3].

Общие аспекты удовлетворения особых образовательных потребностей детей с различными категориями нарушений развития включают.

1. Время начала обучения ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития имеет решающее значение для его дальнейшего развития с учетом необходимости ранней и комплексной коррекции.

2. Содержание образования – эффективное использование адаптированных основных учебных программ.

3. Рациональное соответствие академических знаний и уровня жизненных компетенций с учетом особенностей психофизического развития детей. Жизненные компетенции ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития:

- развитие адекватного осознания собственных возможностей и ограничений и необходимости жизнеобеспечения;

- развитие навыков общения и социального взаимодействия;

- владение социальными и бытовыми навыками, используемыми в повседневной жизни;

- способность общаться со взрослыми о медицинском обслуживании и особых условиях в учебном заведении, о своих потребностях и правах в учебном заведении;

- распознавание и понимание картины мира и ее временной и пространственной организации;

- понимать свое социальное окружение и принимать соответствующие возрасту ценности и социальные роли.

4. Выбор специальных методов и средств обучения, применение программно-методических средств, основанных на существующем опыте и рекомендованных для детей со сложными и множественными нарушениями.

5. Специальная образовательная организация – организация специальной образовательной среды.

6. Расширение границ образовательного пространства.

7. Продолжительность обучения – более длительные периоды обучения.

8. Определение круга лиц, вовлеченных в образовательный процесс [1].

Несмотря на специфическое выражение нарушений развития у детей с тяжелыми множественными нарушениями, что приводит к существенным различиям в содержании, можно выделить общие способы оказания выравнивающей поддержки детям со сложными нарушениями развития, независимо от структуры нарушения, как важнейшие компоненты выравнивающей и воспитательной работы:

- ранняя диагностика и включение в систему специальной поддержки сразу после выявления первичных нарушений;

- комплексная коррекционная образовательная поддержка детей, предоставляемая специалистами различных служб и ведомств, направленная на преодоление индивидуальных проблем каждого ребенка;

- расширение коррекционно-образовательного пространства за пределы образовательной организации;

- приоритет предоставления детям с тяжелыми множественными нарушениями развития коррекционной поддержки, социальной адаптации и развития индивидуального жизненного опыта ребенка на максимально доступном уровне;

- предоставление разностороннего образования для детей со сложными нарушениями развития в соответствии с возможностями ребенка. Изменение содержания учебных программ для учащихся с тяжелыми множественными нарушениями, позволяющее этой категории детей перейти от предметного обучения к внешкольному образованию, или повышение сложности содержания отдельных предметов для детей с более высоким уровнем развития;

- планирование содержания учебного плана и организация обучения и воспитания детей и подростков со сложными нарушениями должны учитывать уровень развития учащихся, их компенсаторные возможности, индивидуально-типологические особенности, структуру инвалидности и степень потребности в помощи, а не их возраст;

– различные формы организации обучения детей в зависимости от этапа обучения: на начальных этапах обучение и сопровождение индивидуальны для каждого ребенка, на более поздних этапах целесообразно вовлекать учеников в подгруппы и фронтальные занятия;

– привлечение членов семьи в качестве активных участников исправительно-воспитательного процесса и использование различных форм работы с семьей.

Сложность и неоднородность структуры дефектов, при которых совместно встречаются несколько первичных нарушений, обуславливают необходимость дальнейшего развития нормативно-правовой, программной и методической базы для оказания коррекционной помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Оказание соответствующей коррекционной помощи данной категории детей с учетом степени и структуры нарушений развития должно учитывать региональные особенности и условия образовательной организации, что является необходимым компонентом эффективной коррекционной работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Список литературы

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: програм.-метод. материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 239 с.

2. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с

3. Субботина Е.И. Сенсорное воспитание детей со сложными нарушениями развития // Специальное образование. – 2019. – № 1 (53). – С. 64–74.

Караваева В.И.

Научный руководитель: Герасимова О.И.

СЕНСОРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Период раннего возраста рассматривается учеными, педагогами, психологами, логопедами как один из самых благоприятных периодов для развития речи. С появлением речи происходит процесс перестройки всех психических процессов ребенка: восприятия, памяти, мышления, его эмоциональной сферы. На этапе завершения раннего возраста в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО, ребенок владеет активной речью, вступает в общение со сверстниками и взрослым, понимает обращенную речь, стремится к деятельности с другими детьми и взрослыми, может обращаться с просьбами, знает названия окружающих предметов, игрушек, действует с предметами, подражая действиям взрослого (ФГОС ДО, п. 4.6).

Активное развитие речи в раннем детстве напрямую связано с предметной деятельностью ребенка. Все что окружает ребенка, побуждает его к действиям. Малышу все хочется потрогать, попробовать, взять в руки, покатать и т.д. Потребности ребенка превышают его возможности, и он вынужден обратиться за помощью к взрослому. Однако доступных средств общения (жестов, мимики, отдельных слов) уже недостаточно для того, чтобы ребенок был понят и непосредственно осознал возросшую потребность в общении. Возникает противоречие, которое разрешается появлением новой формы общения – активной самостоятельной речи [4].

Развитие речи в раннем возрасте имеет большое значение для умственного и психического развития ребенка. Уровень развития речи влияет на уровень развития коммуникативных умений малыша, его поведения и сформированности культурно-гигиенических

и социальных навыков. В этот период речь выступает не только средством общения, но и средством познания окружающего мира. Если на втором году жизни ребенок воспринимает только то, что его непосредственно окружает, то на третьем году жизни он уже может понять рассказ взрослого о предметах и явлениях, с которыми он сталкивался раньше и которые сейчас не находятся в поле его зрения. К концу третьего года жизни дети становятся более самостоятельными. Этот период завершается кризисом трех лет. Данный возраст связан с активным развитием предметной деятельности, эмоциональным общением между ребенком и взрослым. Совершенствуются восприятие, речь, начальные формы произвольного поведения, игры, наглядно-действенное мышление [5]. Дети начинают интересоваться причинами часто повторяющихся явлений, они учатся сравнивать, делать выводы и обобщения [4].

Сенсорное развитие ребенка в настоящее время остается важным компонентом для полноценного воспитания и образования детей. Сенсорное развитие ребенка определяется как развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их цвете, размере, форме, положении в пространстве, а также вкусе, запахе и т.д. Сенсорное развитие играет важную роль в общем ходе умственного и речевого развития детей. Именно ранний и дошкольный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Значение сенсорного развития неоспоримо: познание начинается с восприятия предметов и явлений окружающего мира; все остальные формы познания: запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия. Поэтому нормальное умственное развитие детей невозможно без опоры на полноценное восприятие предметов, без освоения сенсорных эталонов [2].

Сенсорные эталоны – это общепринятые образцы внешних предметов [5] Основными эталонами, которые осваивает ребенок

раннего возраста являются: цвет, форма и величина. Вопросами сенсорного развития и воспитания детей раннего возраста занимались такие видные ученые, педагоги-практики как Л.А. Венгер, А.П. Усова, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Е.О. Смирнова, Э.Г. Пилюгина, Ю.М. Хохрякова и др. Данные авторы сходятся во мнении о том, что освоение сенсорных эталонов длительный и сложный процесс, который не ограничивается дошкольным детством и проходит ряд определенных этапов. Усвоить сенсорный эталон не означает научиться правильно называть то или иное свойство. Необходимо иметь четкие представления о разновидностях каждого свойства и, самое главное, уметь использовать такие представления для анализа и выделения свойств самых разных объектов в самых разных ситуациях. Формирование представлений о данных свойствах происходит в процессе предметной деятельности малышей. Средой для формирования сенсорных эталонов у детей раннего возраста могут стать любые предметы окружающей действительности: одежда, игрушки, элементы интерьера детской комнаты и т.д. Бедность сенсорной среды приводит к снижению речевой, мыслительной и познавательной активности детей [5].

Однако для малышей не все предметы окружающего мира доступны для восприятия и действий с ними. Для того чтобы привлечь внимание ребенка раннего возраста к свойствам предметов, выработать устойчивые представления об этих свойствах, целесообразно организовывать такие действия с предметами, при которых для получения желаемого результата необходимо сравнивать предметы по форме, размерам, устанавливать их совпадение или несоответствие. Поначалу дети не могут провести такое сравнение визуально. Поэтому им предлагают накладывать предметы друг на друга, сравнивать по форме, размеру, ставить их близко друг к другу, сравнивая цвета. Для данных игр и упражнений отлично подойдут разнообразные вкладыши, матрешки, строительный материал, муляжи фруктов и овощей и т.д. От методов внешнего сопоставления дети

постепенно переходят к сопоставлению на глаз. Это дает им возможность установить идентичность и различие во внешних свойствах и между такими объектами, которые не могут быть наложены друг на друга или придвинуты близко.

Дети третьего года жизни уже могут выполнять элементарные предметные действия (выкладывать мозаику, ставить кубик на кубик, собирать пирамидку, наносить цветные пятна и т.д.). Но в то же время они мало учитывают свойства выставленных вещей и используемого материала, поскольку не понимают их значения и не фиксируют на них внимание. Например, ребенок может собрать пирамидку, без учета размера колечек. Поэтому, обучая детей выполнению простейших продуктивных заданий, необходимо добиться того, чтобы каждый ребенок усвоил, что форма, размер, цвет являются постоянными признаками предметов, которые необходимо учитывать при выполнении различных действий.

Нарушения речевого развития, такие как задержка речевого развития могут привести к трудностям освоения детьми сенсорных эталонов. Поэтому формирование сенсорных эталонов у детей раннего возраста с задержкой речевого развития имеет ряд особенностей. Дети испытывают трудности в выделении существенных признаков предметов: цвета, величины, формы. Малыши допускают ошибки в силу несформированности мыслительных и речевых процессов. Для того чтобы данный процесс протекал без осложнений, специалистам и педагогам групп раннего возраста необходимо систематически проводить игры с сенсорным материалом, использовать разнообразный дидактический и наглядный материал. Проблемами сенсорного развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития занимались – Л.С. Рубинштейн, Л.С. Волкова, Е.И. Радина, Т.А. Датешидзе, Е.А. Стребелева и т.д. Авторы не только рассматривают различные аспекты сенсорного развития и воспитания детей раннего возраста, в том числе с речевыми нарушениями различной этиологии, но

и описывают разнообразные средства и методы, которые необходимо применять в процессе формирования и развития у детей представлений о сенсорных эталонах.

Средствами сенсорного развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития являются дидактические игры и упражнения, изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация), конструирование, игровая деятельность, потому что игра легче запоминается ребенком [3]. Для того чтобы сенсорное развитие детей с речевыми нарушениями было успешным необходимы специально разработанные игры и упражнения с сенсорным материалом.

Следует отметить, что ведущей деятельностью дошкольника является игровая деятельность. В раннем возрасте это предметная деятельность, манипулирование с предметами. Игрушки для сенсорного развития стимулируют детей выполнять различные действия: лизать и кусать погремушку, хватать кубик, бросать мяч, двигать машину. В практике развития, обучения и воспитания детей раннего возраста, в том числе детей с задержкой речевого развития с целью обеспечения сенсорного воспитания активно применяются разнообразные сенсорные игры.

Сенсорные игры представляют собой различного рода взаимодействие с предметами окружающего мира с целью получения зрительных, тактильных, вкусовых, слуховых и т.д. ощущений. Сенсорные игры для маленьких детей помогают им познакомиться и научиться пользоваться окружающими предметами, выполнять с ними манипуляции, общаться с людьми посредством речи. Эти развивающие игрушки воздействуют на мозг ребенка через тактильные ощущения, развивают мелкую моторику и, следовательно, речь малыша.

Все сенсорные игрушки можно условно разделить на:

– мягкие игрушки, которые сшиты из материалов разной фактуры. В качестве наполнителя в таких игрушках могут быть холлофайбер, синтепон, крупы, кости;

– игрушки, развивающие точность и координацию движений детей: шнуровка, развивающие книжки, коврики, панно, массажные дорожки;

– игрушки с функцией простого конструктора: вкладыши, пирамидки, куклы, кубики, коробочки. Они могут быть сделаны из дерева, пластика, ткани или резины в виде подушек или животных;

– мозаика, простой строительный конструктор (пластиковый, металлический, тряпичный, деревянный).

Успех умственного, физического и эстетического воспитания во многом зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько полно ребенок слышит, видит и чувствует окружающую среду. У каждого возрастного периода есть свои задачи сенсорного развития, и они должны решаться путем разработки и использования наиболее эффективных средств и методов сенсорного развития с учетом последовательности формирования функции восприятия в онтогенезе [2].

Чтобы помочь ребенку получить новый и необходимый ему сенсорный опыт, а также активизировать его речевое развитие в процессе коррекционно-развивающих занятий активно используются различные сенсорные игры и упражнения. Цель сенсорных игр с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития заключается в формировании у них новых чувственных ощущений. Эти ощущения очень разнообразны: зрительные (ребенок видит предметы различных цветов, желтый цыпленок, красный мячик, оранжевая морковка и т.д.); слуховые (ребенок слышит разнообразные звуки, от шуршания бумаги до звучания музыкальных инструментов, учится их слышать и различать); тактильные (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений) [3]. Для этого необходимо использование различных по фактуре, цвету, форме, величине предметы и игрушки, проводить с малышами разнообразные виды сенсорных игр: игры с красками, с разноцветными платочками, с водой, мыльными пузырями, мячами, кубиками, крупами и т.д. [3].

В работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития при организации сенсорных игр необходимо учитывать ряд условий, которые обеспечат необходимые условия для формирования полноценного и разнообразного сенсорного опыта малышей:

- в сенсорных играх необходимо использовать такие предметы и игрушки, в которых изучаемый признак действительно станет для малыша значимым. Например, предложить ребенку прокатить большой мяч по маленькому желобу. Ребенок увидит, что предлагаемый мяч не подходит по размеру;

- в сенсорных играх необходимо использовать реальные предметы и игрушки. Действуя с реальными предметами или игрушками, дети знакомятся с разнообразием окружающего мира. При этом все предметы и игрушки должны быть достаточно контрастными по цвету, величине и форме, так как малыши еще не могут уловить едва заметные отличия;

- все действия, производимые в процессе сенсорных игр, необходимо сопровождать речью. Взрослый (педагог) называет предметы, описывает их, называет действия с ними. Логопед стимулирует речь детей, обращаясь к ребенку с просьбой: – «Дай мне, пожалуйста красный кубик» или «Поставь желтый кубик на синий кубик», «Принеси мне, пожалуйста большой мяч» и т.д.;

- материал в сенсорных играх должен быть подобран с учетом его обучающего принципа. Например, в процессе игр с пирамидками ребенок учится дифференцировать предметы по величине, в игре с сенсорным материалом М. Монтессори или дарами Ф. Фрёбеля – сопоставлять предметы по цвету, а в играх с дощечками Сегена у детей формируется представление о форме предметов и т.д.;

- игровые действия детей с предметами и игрушками в процессе сенсорных игр требуют неоднократного повторения. Для детей с речевыми нарушениями время на обследование предметов и повторение действий с ними увеличивается в 2–3 раза. Это позволит запомнить их, сформировать последовательность действий и т.д. [3, 5].

Сенсорные игры являются важным и эффективным средством сенсорного развития и воспитания детей раннего возраста. Однако необходимо помнить, что коррекционная работа с детьми раннего возраста по преодолению задержки речевого развития предполагает использование специальных логопедических технологий, игр и упражнений на формирования и развитие мелкой моторики, артикуляции, крупной моторики, слухового и зрительного восприятия и т.д. Также следует помнить, что процесс формирования сенсорных эталонов у детей раннего возраста с задержкой речевого развития это процесс длительный и требует большого терпения со стороны педагогов, логопедов и родителей.

Список литературы

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [Электронный ресурс]. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с. – URL: <https://bookree.org/reader?file=1347744&pg=2>
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст [Электронный ресурс] // Альманах ИКП. – 2007. – № 4. – С. 45. – URL: https://pedlib.ru/Books/6/0129/6_0129-1.shtml
3. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет [Электронный ресурс]. – М.: Просвещение, 2018. – 144 с. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/01/26/venger-l-a-vospitanie-sensornoj-kultury-rebenka-ot-rozhdeniya-do-6-let>
4. Эльконин Д.Б. Детская психология [Электронный ресурс]. – М.: Знание, 2013. – 450 с. – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#$p1)
5. Янушко Е.А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет [Электронный ресурс]. – М.: Теревинф, 2007. – 232 с. – URL: <http://www.al24.ru/wp-content/uploads/2012/11/Янушко-Е.А.Помогите-малышу-заговорить.pdf>

Китаева Е.В.

Научный руководитель: Прокументик О.В.

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ РЕАГИРОВАНИЕМ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Проблема изучения эмоционального реагирования и управления эмоциональным реагированием привлекает внимание ученых в связи с развитием направления исследований в области развития коммуникативной деятельности и учебного сотрудничества обучающихся. Эмоциональное развитие во многом опосредует развитие всех аспектов личности ребенка и влияет на процессы его адаптации и социализации (В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева и др.). У детей с ОВЗ данные процессы затруднены в связи особенностями нарушенного развития.

Г.М. Бреслав, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Т.Б. Пискарева, Е.О. Смирнова, Л.М. Шипицына и др. придерживаются мнения о том, что новые грани познавательной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы учащихся младшего школьного возраста развиваются прежде всего внутри учебной деятельности и по поводу учебной деятельности, а также свободном общении. Следовательно, одним из условий развития механизма управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста, как нормотипично развивающихся, так с нарушениями в развитии является создание образовательной среды, обеспечивающей полноценное присвоение социокультурного опыта в соответствии с потенциальными возможностями и особенностями каждого ребенка.

Возможности и успешность социализации детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития

связываются исследователями с особенностями эмоционального развития, спецификой восприятия ими внешней регуляции поведения и своеобразием эмоционального реагирования, а также уровнем сформированности умений управления собственным эмоциональным реагированием в различных ситуациях общения и учебного взаимодействия со взрослыми и сверстниками [1, 2, 3, 5].

Эмоциональное реагирование рассматривается в специальной педагогике и психологии как базовый компонент психического отражения действительности и регуляции на этой основе собственного поведения и совместной деятельности (М.Г. Агавелян, Н.Ю. Верхотурова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, О.Е. Шаповалова и др.). Эмоциональное реагирование человека представляет собой сложный комплекс реакций на явления окружающей действительности, заключающийся в когнитивном оценивании ситуации и на этой основе ее дальнейшем аффективном отражении и регуляции своего поведения и деятельности в социальном окружении (Е.П. Ильин, В.М. Смирнова, А.И. Трохачёв).

Трудности в развитии эмоционального реагирования, обедненность представлений об эмоциях человека, частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям (по силе, интенсивности и содержанию), ограниченность интерпретации чувственного материала, свойственные обучающимся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, приводят к ошибкам восприятия эмоциональных состояний и реакций других людей и часто к недостаточно адекватному распознаванию и выражению собственных эмоциональных реакций социально одобряемыми средствами и способами. Это опосредует сложности во взаимоотношениях, обучающихся со сверстниками и взрослыми (родителями, учителями, педагогами дополнительного образования), создает коммуникативные и познавательные барьеры в их обучении

и воспитании, приводит к трудностям в адаптации и социализации детей в школьном социуме [1, 2, 5].

В этой связи изучение проблемы управления эмоциональным реагированием обучающихся с нарушениями интеллектуального развития приобретает теоретический и практический интерес. Теоретические основы в области управления эмоциональным реагированием детей младшего школьного возраста как с нормотипичным развитием, так и нарушениями интеллектуального развития отражены в работах Н.И. Кинстлер, Е.П. Кистенёвой, В.В. Лебединского, М.М. Либлинг, А.Р. Лурия, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейна, П.М. Якобсона. Проблеме эмпирического изучения некоторых эмоциональных проявлений (психофизических, вербальных, поведенческих) детей младшего школьного возраста и подростков, их теоретическому осмыслению в контексте анализа внутренней психической регуляции и контроля за своим поведением и деятельностью посвящено работы М.Г. Агавелян, Н.Ю. Верхотуровой, Е.В. Семеновой, О.Е. Шаповаловой и др.

По мнению С.Г. Якобсон, поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных ситуаций. А.В. Запорожец, А.Д. Кошелёва, Я.З. Неверович, сходятся во мнении, что к концу дошкольного возраста и моменту систематического обучения в школе ребенок должен достичь необходимого уровня эмоциональной зрелости, которая понимается авторами как уменьшение импульсивных реакций ребенка, проявление эмоционального реагирования в соответствии с нормами и требованиями социального окружения [6].

Как показал анализ исследований, недостаточно изученными остаются вопросы особенностей эмоционального реагирования, психофизиологических паттернов их возникновения, а также специфики и механизмов проявления в различных ситуациях общения и учебного взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями

интеллектуального развития. Несмотря на имеющийся интерес ученых к проблеме формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития, нам приходится констатировать, что вопросы формирования такого рода умений недостаточно изучены, поэтому и в прикладном аспекте деятельности (по данным нашего опроса) педагоги общеобразовательной школы для детей с ОВЗ испытывают существенные затруднения. В связи с этим, актуальными и недостаточно решенными остаются вопросы поиска эффективных путей и психолого-педагогических средств формирования умений управления эмоциональным реагированием детей с легкой умственной отсталостью в условиях коррекционно-образовательного процесса.

В процессе формирования умений управления эмоциональным реагированием ребенка с легкой умственной отсталостью педагоги общеобразовательной школы для детей с ОВЗ используют различные средства – общение, художественная литература, мультфильм и разные виды деятельности, в том числе игровая деятельность. Примечательно, что интерес к игровой деятельности у детей с легкой умственной отсталостью в младшем школьном возрасте сохраняется. В условиях игры ребенок учится действовать в коллективе сверстников, подчинять личные желания общим интересам, соблюдать установленные правила, прилагать усилия для преодоления возникающих коммуникативных трудностей. В игре формируются такие качества, как самостоятельность, инициативность, организованность, а также развиваются способности к эмоциональному реагированию и саморегуляции [4, 6].

Выбор игровой деятельности в качестве средства формирования умения управления эмоциональным реагированием обусловлен предпочтениями детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, а также высоким педагогическим потенциалом игры в решении задач социального развития обучающихся, частью которого является эмоциональное развитие.

Опрос педагогов начальной общеобразовательной школы и анализ планов коррекционно-развивающей работы с детьми с легкой умственной отсталостью показал, что по вопросам формирования умений управления эмоциональным реагированием педагоги имеют поверхностное представление и испытывают затруднения в определении показателей и подборе диагностических методик, позволяющих диагностировать уровень сформированности данных умений. В качестве значимых педагогических средств педагоги называют игру, при этом коррекционно-развивающий потенциал разных видов игр остается недооцененным и, следовательно, не достаточно задействованным в решении задач формирования умений управления эмоциональным реагированием у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Педагоги констатируют необходимость обогащения компетентности в данной области, а также отмечают недостаточность научно обоснованных рекомендаций и практико-ориентированных материалов, обеспечивающих процесс формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей в условиях коррекционно-образовательного процесса.

В ходе анализа психолого-педагогических исследований, изученного нами реального состояния практики в области формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью посредством разнообразных игр, мы пришли к выводу о наличии следующих противоречий:

- между практической значимостью проблемы формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью в процессе их социализации и недостаточной изученностью прикладных аспектов изучаемой проблемы;

- между необходимостью педагогами образовательной организации решения задач социального развития детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью и формирования

умений управления эмоциональным реагированием как важной составляющей этого развития и недостаточным уровнем компетентности педагогов в данной области;

– между высоким воспитательным потенциалом игровой деятельности и отсутствием практических материалов и рекомендаций по их использованию в процессе формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Выявленные противоречия позволили определить проблему исследования: поиск путей совершенствования процесса формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкими интеллектуальными нарушениями посредством игры.

В связи с этим цель исследования – теоретическое обоснование и разработка психолого-педагогического проекта по формированию умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью посредством разных видов игр. В качестве объекта исследования мы определяем процесс формирования эмоционального реагирования у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Предметом исследования является проектирование процесса формирования управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью посредством игры.

В соответствии с целью нами сформулированы следующие задачи исследования: обосновать актуальность проблемы исследования; раскрыть теоретические аспекты проблемы формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью; определить параметральные характеристики и выявить наличествующий уровень сформированности умений управления эмоциональным реагированием у детей; разработать психолого-педагогический проект, направленный на формирование умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего

школьного возраста с легкой умственной отсталостью посредством разных видов игровой деятельности; обобщить результаты исследования.

Значение настоящего исследования для практики мы видим: в разработке диагностического инструментария, позволяющего дать объективную оценку состояния работы образовательной организации в области формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью; научном обосновании процесса формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей; создании психолого-педагогического проекта «Дети в мире эмоций и отношений», включающего в себя обогащение компетентности педагогов начальной общеобразовательной школы в данной области и коррекционно-развивающую работу с детьми по ориентации в эмоциональном мире людей и освоению умений управления эмоциональным реагированием в ситуациях общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Список литературы

1. Агавелян О.К., Агавеляна Р.О. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики: моногр. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004.

2. Верхотурова Н.Ю. Психокоррекционная технология управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2007. – 179 с.

3. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. – М., 2012. – 160 с.

4. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.

5. Шаповалова О.Е. Психолого-педагогическая поддержка эмоционального развития умственно отсталых школьников: пособие для психологов, учителей и воспитателей школы VIII вида; для студентов коррекц.-пед. специальностей. – М., 2007. – 128 с.

6. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей детского сада / под ред. А.Д. Кошелевой. – М., 1985. – 176 с.

Кобелева Я.А.

Научный руководитель: Прокументик О.В.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КАЧЕСТВАХ
МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ У МАЛЬЧИКОВ 5–6 ЛЕТ
В РАМКАХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ДОО «КЛУБА МУЖЧИН»**

С момента рождения каждый человек развивается в соответствии с особенностями своего пола. Развитие ребенка как представителя пола обусловлено целым рядом факторов, влияющих на становление гендерного своеобразия личности человека. В работах А.И. Захарова, В.С. Кагана, Т.А. Репиной, И.Я. Медведевой, Т.Н. Шишовой особо выделяется влияние социального (родители, сверстники) и культурного окружения (искусство, средства массовой информации) на развитие гендерной идентичности ребенка в процессе управляемой и стихийной социализации.

Во ФОС ДО заданы ориентиры на поддержку и развитие индивидуальности ребенка. Пол и гендер – это индивидуальные характеристики ребенка. Вместе с тем научные рекомендации и разработки в области гендерного воспитания редко находят свое отражение в комплексных программах дошкольного образования и практике воспитания детей разного пола, что препятствует процессу целостного развития ребенка и затрудняет его гендерную социализацию (Л.В. Градусова, Л.В. Коломийченко). Гендерная социализация ребенка рассматривается как многоуровневое образование, включающее в себя представления о качествах мужественности и женственности и способах их проявлений в ситуациях межгендерного общения (когнитивный компонент), определяющих отношение к себе и другим как представителям пола (эмоционально-чувственный компонент) и освоение моделей гендерного поведения (поведенческий компонент) [2].

Гендерная идентичность ребенка старшего дошкольного возраста проявляется в следующих аспектах: осознание, что существует два пола и отнесение себя к одному из них; представления о качествах мужественности и женственности, интерес и желание общаться с людьми разного пола, реализуемые в гендерном поведении. Гендерные представления – базовый элемент гендерной идентичности человека. В состав гендерных представлений детей входят: специфичные для людей разного пола особенности внешнего вида (телосложение, прическа, одежда, аксессуары и др.); виды деятельности и увлечения; гендерные праздники как события в жизни людей как представителей полов; правила и способы гендерного поведения; личностные качества, характерные для мужчин и женщин [3].

В современном обществе границы между такими понятиями как мужественность и женственность становятся размытыми, так как изменяется гендерная культура общества. Как отмечает Н.А. Шинкарёва, данная ситуация не может не вызывать опасения, поскольку она оказывает влияние на освоение детьми представлений о качествах мужественности и женственности, что нарушает традиционные устои общества, может вести к неоднозначной оценке восприятия окружающей действительности детьми дошкольного возраста в период становления базовой гендерной идентичности [7].

Данная проблема относительно нова в психолого-педагогической науке и еще в достаточной мере не разработана, о чем свидетельствует малое количество исследований, предметом которых является гендерные представления детей дошкольного возраста. Исследователи чаще обращаются к проблемам развития гендерной идентичности, специфике гендерного воспитания и социализации детей дошкольного возраста вне контекста противоречий, имеющих место в современной гендерной культуре общества.

М.М. Малкович, обобщая результаты исследований, отмечает что усвоению гендерных представлений у мальчиков препятствуют следующие факторы:

- феминизация образования (редко можно встретить мужчин-воспитателей, как правило в ДОУ это в лучшем случае охранник или завхоз);

- формальное присутствие отца (отец мало уделяет внимания сыну);

- рост количества неполных семей (в семье: отец реально отсутствует, работает за рубежом) [5].

Следует подчеркнуть важную роль отцов в формировании гендерной идентичности мальчиков дошкольного возраста, поскольку отцы являются ролевыми моделями для своих сыновей. В различных формах общения отец использует свой опыт, чтобы научить сына, как эффективно действовать в определенных жизненных ситуациях и как вести себя в соответствии с принятыми правилами поведения в обществе. Данный процесс воспитания человека как представителя пола многогранен и многомерен, который включает в себя умение ладить с людьми, развитие самоконтроля, прикладные навыки, связанные с практической деятельностью (выполнение различных видов домашней работы, в том числе, использование инструментов для ремонта технического оборудования и т.д.) и специфических «мужских» увлечений с точки зрения традиционной гендерной культуры (охота, рыбалка, посещение спортивных состязаний) [4].

По мнению Н.Е. Татаринцевой, воспитательные воздействия способствуют формированию мальчика как представителя мужской субкультуры, предоставляют ему информацию о гендерных ролях, распределении обязанностей, позволяют ему сосредоточиться на интересах и способах их реализации, которые соответствуют

общепринятым представлениям о том, чем должны заниматься мальчики и что они должны делать [6].

В исследованиях, посвященных поиску и обоснованию эффективных средств формирования представлений о мужественности и женственности, раскрываются возможности использования художественной литературы (Е.А. Кудрявцева), игр-драматизаций (Е.А. Конышева), сюжетно-ролевых игр (Л.В. Градусова), дидактических игр (Ю.С. Григорьева), народной культуры (С.Б. Фадеев), коммуникативного тренинга (О.В. Прозументик). Вместе с тем воспитательный потенциал клубного объединения как одного из педагогических средств и форм, применяемых в работе с детьми в процессе формирования представлений о качествах мужественности и женственности изучен недостаточно.

Клуб – форма объединения людей, деятельность которых направлена посредством самодеятельности и самоуправления на реализацию своих культурных и социальных интересов. Существуют клубы, объединяющие определенную категорию людей: клубы по интересам, молодой семьи, подростков и др. Одно из преимуществ организации клубных объединений является их добровольность и открытость для всех участников. Состав клуба не может базироваться на основе конкурсного приема, также доступ детей не ограничивается на основании возраста, состава семьи, наличия достижений и т.д. Следующей важнейшей особенностью клуба является относительная стабильность состава детей и родителей. Положительные и постоянные контакты между участниками влияют на создание взаимно-ответственных отношений между взрослым и ребенком. Благодаря которым, мальчики осознают свою принадлежность к коллективу и активно участвуют в работе клуба. Кроме того, важное преимущество состоит в том, что клубное объединение создает условия для развития субъект-субъектных

отношений: ребенок вступает в различные виды взаимодействия, осваивает различные социальные роли, приобретает социальный опыт, участвует в деятельности, в том числе творческого характера, осознает себя и активно изменяется [1].

Использование клубной деятельности в практике конкретизации, уточнения и обогащения гендерных представлений детей в условиях специально организованного общения и взаимодействия с родителями является нестандартным и редко используемым средством и форматом в ходе гендерного воспитания детей. «Клуб мужчин» может быть организован в каждом детском саду в форме клуба общения и взаимодействия пап и мальчиков.

В рамках нашего исследования был организован констатирующий этап эксперимента. Для выявления, наличествующего уровня сформированности представлений о качествах мужественности и женственности нами были определены показатели и критерии оценки их сформированности у мальчиков 5–6 лет, на основе содержания программы Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» по блоку «Мужчины и женщины». Каждый показатель определяет полноту знаний мальчиков, их способность аргументировать ответ и приводить примеры. На основе выделенных показателей мы осуществили подбор и модификацию диагностического инструментария. Нами были использованы следующие диагностические методики: беседа с ребенком о гендерных ролях (А.М. Щетинина, О.И. Иванова), беседа «Что мне нравится?» (И.С. Задиракина), модифицированный вариант), диагностическое задание «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан), методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина). Определение уровня сформированности гендерных представлений детей (низкий, средний или высокий) осуществлялось в соответствии с разработанной шкалой

оценки на основе суммирования баллов по результатам всех диагностик.

Анализ полученных на констатирующем этапе исследования данных показал, что у мальчиков старшего дошкольного возраста представления о качествах мужественности и женственности, находятся на среднем и низком уровнях сформированности. На вопросы о гендерных проявлениях человека они отвечали с помощью взрослого, приводили по одному примеру. У мальчиков возникали большие трудности с аргументацией своих ответов и проблемы с заданиями, связанными с определением личностных качеств противоположного пола.

В связи с этим нами был разработан план работы «Клуба мужчин», для обогащения и конкретизации гендерных представлений мальчиков 5–6 лет.

Описание планирования педагогической работы по формированию представлений о качествах мужественности и женственности у мальчиков 5–6 лет

Цель планирования – формирование у мальчиков 5–6 лет представлений о качествах мужественности и женственности, в рамках функционирования в ДОО «Клуба мужчин».

В соответствии с целью нами были определены задачи планирования:

- обогатить представления отцов о гендерном воспитании, его значении для развития личности ребенка, специфике его организации (методы, средства);

- обогащать представления мальчиков 5–6 лет о специфике внешнего вида мужчин и женщин (физическое строение, одежда, обувь, прическа, аксессуары и т.п.); разнообразных видах деятельности и увлечениях людей разного пола;

- способствовать формированию представлений у мальчиков 5–6 лет о гендерных личностных качествах и способах их проявления в ситуациях общения с представителями пола;

- систематизировать представления мальчиков 5–6 лет о гендерных праздниках и особенностях их празднования;

- способствовать формированию представлений у мальчиков 5–6 лет об особенностях, способах и правилах гендерного поведения людей;

- содействовать укреплению межличностных и развитию ролевых отношений между отцом и сыном.

На клубных встречах задача отцов заключается в обсуждении и демонстрации детям гендерных качеств и моделей поведения, включении мальчиков в совместную деятельность. В плане работы клуба предусматриваются различные виды продуктивной (обсуждение и создание подарков для мам и воспитателей), хозяйственно-бытовой (отцовская домашняя работа, помощь маме и другим членам семьи) и варианты общественно полезной деятельности (совместный ремонт отцами и детьми площадок, мебели в детском саду, помощь работникам детского сада и т.д.).

На клубных встречах поднимаются вопросы, связанные с разнообразными видами деятельности мужчин и женщин, их увлечениями, внешними особенностями, личностными качествами, реализуемыми ролями мужчин и женщин в семье, их отношения к представителям полов (нежность по отношению к маме, мужская дружба), но и мироустройству (ценности, цели, перспективы). При этом деятельность клуба не сводится только к обсуждению определенных вопросов, но и реализует их исполнение на практике. Например, на встрече клуба «Кем работает мой папа» может быть организована поочередная самопрезентация отцов и их профессий, а затем создание с детьми коллажа гендерных проявлений и предпочтений.

Мы полагаем, что организация в ДОО «Клуба мужчин» может помочь в эффективном решении проблемы формирования и обогащения у мальчиков представлений о гендерных качествах человека. Благодаря участию пап в деятельности клуба, мальчикам будут предоставлены вариативные образцы для подражания и идентификации, что может способствовать обогащению представлений детей о качествах мужественности в разных проявлениях (внешний вид, личностные качества, виды деятельности и увлечения, модели поведения и др.). Представления о различных проявлениях женственности будут формироваться посредством совместного целенаправленного и ситуативного обсуждения с папами, а также в организации и участии в совместных с мамами и девочками мероприятиях (праздники, конкурсы сюжетно-ролевые игры и др.).

Форма проведения мероприятий: мероприятия проходят в формате совместных встреч отцов и детей, посвященных различным темам («Мужской десант», «У меня есть борода, а значит я мужчина?», «Кем работают мои папа и мама» и др.) и включает в себя различные виды деятельности с участниками: беседы, игры (дидактические и подвижные), соревнования, трудовую деятельность, совместные чтения и обсуждения прочитанного рассказы отцов о своей профессии и детей о профессии своей мамы, подготовка подарков и т.д. Каждая встреча клуба завершается совместным выполнением творческих заданий в альбоме «Вместе с папой».

К ожидаемым результатам реализации плана можно отнести.

Мальчики имеют обогащенные представления о специфике внешнего вида представителей пола, личностных качествах мужчин и женщин, разнообразных видах деятельности людей разного пола, увлечениях, бытовых обязанностях и договоренностей по их выполнению в семье, профессиях, об особенностях, способах и правилах гендерного поведения.

Разработанный нами план требует апробации и выявления степени его эффективности.

Список литературы

1. Елькина О.И. Семейный клуб как одна из активных форм взаимодействия ДООУ и семьи // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2016. – № 10. – С. 67.

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

3. Коломийченко Л.В., Прозументик О.В. Динамика и особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста // Детский сад: от А до Я. – 2006. – № 1.

4. Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт [Электронный ресурс]. – URL:

<http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/OtsovstvoSociolnstitute.htm>

5. Малкович М.М. Психологические аспекты исследования гендерных представлений мальчиков дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 2. – С. 183–185.

6. Татаринцева Н.Е. Полоролевое воспитание дошкольников в условиях ДООУ. – М.: Центр педагогического образования, 2008.

7. Шинкарёва Н.А. Экспериментальное исследование организационно-педагогических условий и уровня развития качеств мужественности у мальчиков шестого года жизни [Электронный ресурс] // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – № 4 (25). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-organizatsionno-pedagogicheskikh-usloviy-i-urovnya-razvitiya-kachestv-muzhestvennosti-u-malchikov>

Козлова О.С

Научный руководитель: Гончарова-Тверская О.Н.

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Дошкольный возраст является ключевым периодом в развитии ребенка. Именно в это время происходит эмоциональное, интеллектуальное и нравственное развитие, формирование личности ребенка и важнейших навыков для дальнейшей жизни. Также дошкольный возраст является сензитивным периодом в формировании словесно-логического мышления, так как именно тогда ребенок начинает использовать речь для решения своих самых разных задач. С развитием речи происходят и изменения в познавательной сфере ребенка. Успешное освоение всех базовых навыков в дошкольном детстве обеспечивает успешное обучение в школе.

Одним из наиболее часто встречаемых нарушений развития среди современных детей является задержка психического развития (ЗПР), которая характеризуется временным отставанием развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма [6]. Исследователями (Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, У.В. Ульenkova и др.) подчеркивается, что данное нарушение носит временный характер и может быть компенсировано при максимально возможной ранней диагностике и коррекции.

Проблема трудностей в обучении детей с этой нозологией стала одной из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем. Это обусловлено тем, что увеличивается количество детей с проблемами в развитии, а методики раннего выявления и коррекции недостатков развития остаются недостаточно разработанными. Над этими

вопросами работали исследователи, такие как А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева, В.А. Слостенин, и другие [2].

Задержка психического развития часто обнаруживается при подготовке к поступлению в школу так как дети с ЗПР не готовы по всем параметрам. Нас интересует психологический аспект готовности к обучению детей.

Дети с данной нозологией имеют:

- ограниченные знания и представления об окружающем мире;
- не сформированные умственные операции, действия и навыки;
- нарушенное речевое развитие. Не владение обширным словарем, основами грамматического строя речи, связным высказыванием и элементами монологической речи;
- нарушение познавательной активности, проявляющейся в соответствующих интересах и мотивации;
- отсутствие регуляция поведения [3].

Исходя из несформированности этих параметров следует, что данная категория детей особенно нуждается в глубоком всестороннем изучении и в организации специальной психолого-педагогической помощи.

В ФГОС ДО отмечается, что образовательная и коррекционная работа в группах комбинированной и компенсирующей направленности, а также в условиях инклюзивного образования, должна учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности детей с ЗПР. Обязательной является организация специальных условий обучения и воспитания обучающихся с ЗПР, которые включают использование адаптированной образовательной программы, специальных методов обучения и воспитания, проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии и формирование социальных (жизненных) компетенций. Программой предусмотрен гибкий подход к отбору

образовательного и коррекционно-развивающего содержания, методов и форм работы с детьми с ЗПР, а также изменение объема и содержания образования, его вариативность, восполнение пробелов в овладении АООП ДО. Содержание и направленность коррекционной работы должны предусматривать не только ликвидацию первичного дефекта на уровне устной речи (всех ее компонентов), но и предупреждение возможных проявлений его отсроченных последствий. Не мало важно в ходе коррекционного обучения целесообразно проводить работу по формированию полноценных учебных навыков.

В процессе коррекционной работы с детьми ЗПР дошкольного возраста важно опираться на индивидуальные возможности каждого ребенка, а также на уровень психологической устойчивости. Психологические проблемы неуспеваемости детей с ЗПР изучала Н.А. Жулидова, показав, что постоянные неудачи в учебной деятельности делает детей равнодушными, пассивными, им присуща заниженная самооценка и мотив «избегания неудачи».

Н.Н. Афанасьева предлагает для коррекционного воздействия обращаться к наиболее перспективным сторонам ребенка. Она делит детей с ЗПР на три группы:

1) относительно активные, спокойные, уравновешенные, не нарушающие общепринятых норм (32 %);

2) легко возбудимые, беспокойные, импульсивные, с неустойчивой эмоциональной реакцией, аффективные (40 %);

3) вялые, пассивные, заторможенные, не проявляющие инициативы, инертные, необщительные, неуверенные, требующие постоянного поощрения, неконфликтные, миролюбивые (28 %).

Для каждой группы необходимы разные подходы стимулирования к получению знаний. Для одних рационально использование активных дидактических игр с применением нестандартных методик, для других необходим замедленный темп работы и опора на хорошо знакомый материал [3].

Система подготовки к обучению грамоте детей с ЗПР опирается на теорию деятельностного подхода к формированию умственных действий (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). При правильной организации учебной работы подготовка к обучению грамоте может стать основой, на которой возможно формирование таких сложных форм умственной деятельности, как анализ и синтез, сравнение и обобщение различных явлений языка. Формирование готовности к обучению в школе является важной задачей всей воспитательной работы с дошкольниками, направленной на их всестороннее развитие – физическое, умственное, нравственное, эстетическое [4].

В интегрированной программе С.Г. Шевченко описаны этапы подготовки детей с ЗПР к обучению грамоте и комментарии, отражающие специфику работы с детьми ЗПР.

1. Развитие речевого слуха. Для детей с ЗПР слово выступает лишь в качестве средства общения, поэтому они «не слышат» в слове отдельных звуков. Поэтому основное содержание занятий направлено на развитие умения ребенка вслушиваться в звучание слова, узнавать, различать, выделять и называть отдельные звуки, на выработку четкой артикуляции, уточнение звучания звуков. Звуки изучаются исходя из сохранности звукопроизношения.

2. Чувственное (сенсорное) развитие в области языка. Опираясь на воспринимаемые самим ребенком свойства звуков речи, особенности их произношения, педагог обращает внимание детей на то, что одни звуки произносятся с голосом, свободно; произношение других связано с тем, что губы, зубы или язык образуют преграду, препятствие на пути выдыхаемого воздуха. Таким образом, дети знакомятся с существенными, опознавательными признаками двух основных групп звуков русского языка (гласными и согласными), а также с условными обозначениями этих звуков (гласные звуки обозначаются красными фишками, согласные – синими фишками). Фонетическая сторона речи детей с ЗПР страдает разнообразными нарушениями: нечеткостью

произнесения ряда звуков, нестойкостью употребления нарушенных звуков в речи, заменой одних звуков другими, более простыми по артикуляции. Кроме того, отмечается общая вялость артикуляции, что, как правило, обусловлено проявлением неврологической патологии – снижением тонуса артикуляционных мышц [5]. Работу по преодолению таких недостатков необходимо проводить до поступления детей в школу, так как известно, что при смешении звуков в устной речи у школьников наблюдаются аналогичные ошибки в письме [7].

3. Формирование звукового анализа и синтеза. По данным Р.Д. Тригера не все дети справляются с выделением гласного звука из начала слова. Выделение последовательности звуков, определение количества звуков в слове, называние гласных и согласных в конце слова – все это вызывает значительные трудности у детей. Основная задача занятий состоит в том, чтобы научить детей устанавливать последовательность звуков, порядок, в котором они следуют в слове.

4. Уточнение, расширение и систематизация словарного запаса. На этом этапе уточняется значение слов, известных детям: слова соотносятся с предметами, признаками, действиями, которые они обозначают. Расширяется словарь элементарных обобщающих понятий, конкретизируются названия предметов, входящих в эти понятия. У детей с ЗПР чрезвычайно мал запас слов, обозначающих признаки предметов. Одно из направлений коррекционной работы связано с накоплением запаса имен прилагательных, обозначающих разнообразные признаки (цвет, форма, размер, материал), подбором слов противоположного значения. Особое внимание уделяется внимание предлогам, обозначающим пространственные отношения предметов (на, под, над, за, между, перед).

5. Ознакомление с предложением и словом в предложении. Выделение предложения из речи представляет значительную трудность для детей с задержкой психического развития. Формированию этого умения, отработке интонации конца предложения, а также

дифференцированному употреблению терминов предложение и слово способствует использование условно-графической схемы предложения.

6. Развитие инициативной речи и мышления. В содержание обучения входят коррекция и развитие инициативной речи детей и активизация их мыслительной деятельности. Занятия по развитию речевого слуха и подготовка к обучению грамоте могут быть эффективны только тогда, когда ребенок может развернуто высказывать свои мысли.

7. Подготовка к обучению технике письма. Подготовка детей с ЗПР к обучению письму идет в нескольких направлениях: гимнастика пальцев и кистей рук; ориентирование на листе бумаги; обучение правильной посадке и использованию письменных принадлежностей; отработка элементарных графических навыков; соотнесение звука и буквы.

Этапы работы по обучению грамоте детей с ЗПР схожи с этапами введения в грамоту нормотипичных детей, но в каждом этапе отмечаются некие особенности, присущие детям с ЗПР. Также специфична скорость усвоения материала и необходимость использования специалистами особых методик работы. Дети с данной нозологией усваивают материал медленнее, чем нормальные дети. Причинами является то, что у детей с ЗПР удлинён период приема и переработки информации, у них медленнее устанавливаются ассоциативные связи в коре между теми центрами, которые участвуют в чтении и письме. Поэтому необходимо максимальное использование различных анализаторов (слухового, зрительного, речедвигательного, кинестетического), учет особенностей межанализаторных связей, свойственных этим детям, а также их психомоторики (артикуляционной, ручной, общей моторики). Для детей ЗПР важно многократное повторение отрабатываемого навыка как в одинаковых условиях, так и при изменяющихся [1].

Правильная организация деятельности детей с ЗПР подготовительной группы состоит в том, чтобы, опираясь на игру, постоянно подводить их к выполнению учебных заданий. По мере того как у детей формируются

познавательные интересы, и они овладевают элементами учебной деятельности, доля игрового метода обучения должна уменьшаться.

Список литературы

1. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: моногр. – М.: ВЛАДОС, 2016.

2. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия. – 2002.

3. Дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями: учеб. пособие / Г.В. Бабина, Л.А. Головниц, А.В. Кроткова. – М.: МПГУ, 2019. – 288 с.

4. Климко Н.В., Паранина Н.А. Особенности обучения грамоте детей дошкольного возраста с ЗПР // Педагогическая деятельность как творческий процесс: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) (28–29 октября 2019 г., г. Грозный). – Грозный: АЛЕФ, 2019. – С. 303–310.

5. Короткова А.С. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в сопровождении детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Студенческая наука и XXI век. – 2017. – № 15. – С. 299–301.

6. Короткова Е.В., Григорьев Д.В. Особенности поведения и взаимоотношений с окружающими детей с ЗПР // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. (25–26 апреля 2017 г., г. Санкт-Петербург, Россия). – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 329–333.

7. Шевченко С.Г. Организация специальной помощи детям с трудностями в обучении в условиях дошкольных учреждений, комплексов начальная школа – детский сад // Воспитание школьников. – 2000. – № 5. – С. 37–39.

Колмакова А.С.

Научный руководитель: Лизунова Л.Р.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ РОТАЦИЗМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Речь – это тонкий психологический процесс, который формируется с первых лет жизни и позволяет высказывать свои мысли и общаться с другими людьми. Своевременное и правильное овладение чистой и четкой речью имеет большое значение для развития ребенка. Правильно поставленная речь считается одной из ведущих характеристик готовности ребенка к успешному обучению в школе. Дефекты речи могут повлиять на успеваемость ребенка в школе, вызвать нерешительность в собственных делах.

Наиболее часто встречающимся речевым нарушением среди детей дошкольного возраста является стертая форма дизартрии. Также ее именуют как «стертая дизартрия», «минимальные проявления дизартрии», «дизартрический компонент», «дизартрический синдром», «легкая форма дизартрии», «псевдобульбарная дизартрия». Многие исследователи (Е.Ф. Архипова, Е.Н. Винарская) обосновали, что из общего количества детей с речевыми нарушениями, на долю дизартрических нарушений приходится 60–70 % случаев [4].

Основными в структуре стертой дизартрии считаются стойкие нарушения звукопроизношения, обусловленные органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Нарушения четкости артикуляции не позволяют формироваться четкому слуховому восприятию и способности к дифференциации (Е.Ф. Архипова), таким образом, они отрицательно влияют на формирование фонематического, лексического и грамматического компонентов речи, вызывая вторичные

нарушения в их развитии. Признаком фонетического недоразвития является незаконченность процесса формирования звуков, отличающихся артикуляционными признаками (по способу и месту образования, наличию или же отсутствию дополнительного подъема спинки языка к твердому нёбу) [1].

К сожалению, нарушение произносительной стороны речи у детей в современном мире растет. Особенно частым дефектом, который замечают окружающие, является неправильное произношение [P] [2].

Ротацизм – это недостатки произношения фонем [p] и [p'], которые могут выражаться в пропуске и искажении этих фонем. При дизартрии ротацизмы обусловлены нарушением иннервации мышц языка со стороны подъязычного и языко-глоточного нервов.

Для коррекции произношения [p] важен грамотно подобранный материал, который будет систематизирован. Но чтобы начать коррекционную работу над постановкой правильного [p], необходимо определить вид его нарушения:

- отсутствие [p], т.е. звук совсем не используется в речи: *репка – епка, рыба – ыба* [2];

- велярное произношение – корень языка приближен к мягкому нёбу и воздушная струя проходит через щель между органами. В таком случае получается вибрация нёба и звук образуется неправильно;

- увулярное произношение, при нем между органами и увулярным отростком образуется смычка из-за чрезмерного напряжения и повышенного мышечного тонуса спинки и корня языка, в следствии есть рычание, но без участия шума;

- боковое произношение – вибрация образуется боковой частью языка. Чаще это происходит, если у ребенка имеются анатомические проблемы в ротовой полости. Может сочетать звуки, такие как [p] и [л'] – [рл'];

- губное произношение – звук образуется при вибрации обеих губ;
- носовое произношение – расслабленное опущенное мягкое нёбо, корень языка поднят к мягкому нёбу, нёбно-глоточный затвор не формируется;

- одноударное произношение – правильная артикуляция, но сама вибрация образуется только один раз или отсутствует совсем.

Выявленные нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией требуют разработки дифференцированных подходов, методов и приемов для проведения преимущественно коррекционно-логопедического воздействия на детей со схожими проявлениями нарушения произношения [р], но имеющими разнообразные индивидуальные особенности нарушения данного звука. При разработке методического пособия «Логокарточки для коррекции ротацизма» для логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией мы основывались на онтогенетическом принципе формирования звуков речи, учитывали первопричины возникновения разных видов ротацизма и реализовали дифференцированный подход по коррекции ротацизма у детей с разным тонусом мышц артикуляционного аппарата (гипертонус, гипотонус, дистония) и уровнем подвижности органов артикуляции (губ, нижней челюсти, языка, мягкого нёба и др.). Для этого в коррекционно-логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией необходимо уделять большое внимание дифференциальному массажу органов артикуляции, формированию кинетической и кинестетической основ движений, формированию правильных артикуляционных укладов.

Дифференцированное применение различных приемов массажа позволяет понизить тонус при спастичности мышц и, напротив, повысить его при вялых парезах мышц органов артикуляции, помогает

формированию и осуществлению активных произвольных, координированных движений органов артикуляции. Выбор приемов массажа зависит от состояния мышечного тонуса, двигательных возможностей и патологической симптоматики. При пониженном тонусе речевой мускулатуры используются следующие приемы: поглаживание, растирание, разминание, сильная вибрация, поколачивание. При повышенном тонусе (спастическом состоянии мышц) используется в основном поглаживание и легкая вибрация. К примеру, расслабление мышц плечевого пояса и шеи расширяет физиологические возможности дыхательного аппарата, при этом рефлекторно снижается тонус корня языка, что способствует активизации движений нижней челюсти [5].

При проведении артикуляционной гимнастики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией необходимо учитывать состояние мышечного тонуса: при сниженном мышечном тонусе используются упражнения на активацию и укрепление паретичных мышц, при повышенном тонусе – упражнения на расслабление напряженных мышц. Для повышения эффективности проведения артикуляционной гимнастики можно включить элементы биоэнергопластики. Соединение плавных движений кистей рук с движениями органами артикуляционного аппарата. В момент выполнения артикуляционного упражнения рука показывает, где и в каком положении находятся губы, язык или нижняя челюсть [3]. Данный метод активизирует внимание, мышление, развивает пальцевую моторику.

В пособии представлены все вышеперечисленные методы и приемы по коррекции ротацизма и объединены с учетом особенностей каждого вида нарушения [р]. Представленные в пособии задания направлены на решение следующих задач: нормализация мышечного тонуса артикуляционной мускулатуры; уменьшение проявления парезов

и параличей мышц органов артикуляционного аппарата; снижение патологических двигательных проявлений мышц речевого аппарата (синкинезии, гиперкинезы, судороги и т.п.); увеличение объема и амплитуды артикуляционных движений.

Наше пособие может быть адресовано учителям-логопедам, педагогам, осуществляющим коррекционную работу с детьми. Его можно использовать в совместной деятельности взрослого и ребенка как в домашней обстановке, так и на логопедических занятиях.

Таким образом, разработанное методическое пособие «Логокарточки для коррекции ротацизма» для детей старшего дошкольного возраста с дизартрией повысит качество произношения [P]. Звукопроизношение ребенка станет правильным, чистым и четким с помощью дифференцированного подхода, потому что именно он позволяет учесть специфику нарушения иннервации, состояния мышц, двигательных расстройств, а также на этой основе подобраны специальные задания и упражнения с учетом специфики, и симптоматики ротацизма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – СПб., 2010. – 320 с.
2. Борисова А.Е., Моругина В.В. Логопедическая работа по коррекции ротацизма у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 3-1. – С. 57–60. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38506233>
3. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 240 с.
4. Винарская Е.Н. Дизартрия. – СПб., 2011. – 144 с.
5. Дьякова Е.А. Логопедический массаж. – М., 2005. – 96 с.

Копылова А.К.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

ИГРУШКИ В ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Игрушка занимает важное место в жизни каждого ребенка. Игрушки важны для ребенка тем, что с их помощью ребенок познает мир, учится общаться и взаимодействовать с другими людьми. Также игрушки способствуют развитию речи, движений, самостоятельности у детей.

Игрушка – это специальный предмет, необходимый для игры. В ней заложены типичные свойства предметов, которые обеспечивают воспроизведение соответствующих действий с ним.

В настоящее время представлено огромное разнообразие игрушек по различным типам, они сделаны из разных материалов, предназначены для детей разного возраста, разнообразны по воспитательному значению для ребенка. Ценность игрушки заключается в том, что она изображает то, с чем действует ребенок, т.е. реальные предметы, вещи. Игрушка присутствует в жизни ребенка с самого его рождения. Взрослый должен научить ребенка играть, действовать с игрушками. Но необходимо помнить, что для разностороннего воздействия на ребенка нужно специальным образом подбирать игрушки, ведь только в совокупности они смогут развить ребенка в разных направлениях. Нужно обязательно учитывать, что игрушка должна быть безопасной, иметь эстетичный вид, соответствовать возрасту ребенка, быть многофункциональной.

Виды игрушек.

Сюжетно-образные игрушки. Этот вид игрушек представлен куклами, фигурками людей и животных, предметами игрового обихода, театральными, празднично-карнавальными и техническими игрушками.

Сюжетно-образные игрушки используются для самостоятельных творческих игр. Такие игрушки необходимы для формирования умения действовать в воображаемой ситуации, для развития самостоятельности, творческого мышления, фантазии и инициативы.

Дидактические игрушки. Дидактические игрушки представлены народными игрушками, среди которых матрешки, пирамидки, баночки, а также мозаиками, настольными и печатными играми и др. Такие игрушки необходимы ребенку для сенсорного и умственного развития. Этот вид игрушек учит детей решать задачи.

Игрушки-забавы. Этот вид игрушек представлен смешными фигурками людей и животных в различных ситуациях. Такие игрушки часто представлены в движении, они необычны, интересны, как бы «готовят» сюрприз для ребенка. Игрушки-забавы предназначены для развлечения детей. Игрушки развивают чувство юмора, заинтересованность. С помощью таких игрушек можно установить контакт, снять напряжение, отвлечь от негативных эмоций и действий.

Спортивные игрушки. Этот вид игрушек представлен волчками, мячами, обручами, скакалками, велосипедами, самокатами и т.д. Спортивные игрушки необходимы для физического воспитания детей. Они укрепляют мышцы, развивают координацию, ловкость, глазомер, крупную и мелкую моторику, развивают навыки бега, прыжков. Спортивные игры также могут помочь научиться договариваться, существовать в коллективе (коллективные игры, такие как настольный хоккей, пинг-понг и др.).

Музыкальные игрушки. Музыкальные игрушки представлены различными музыкальными инструментами: это и детские балалайки, металлофоны, ксилофоны, гармошки, барабаны, дудки, колокольчики.

Также к музыкальным игрушкам относят игровые приборы для прослушивания музыки. Музыкальные игрушки необходимы для развития слуха, чувства ритма.

Театрализованные игрушки. Театрализованные игрушки представлены куклами, наборами сюжетных фигурок, костюмами, народными игрушками, масками. Театрализованные игрушки способствуют развитию фантазии, творчества, артистизма. Для использования театрализованных игрушек дополнительно поощряется наличие переносной сцены, микрофона и т.д. Театрализованные игрушки должны дарить ощущение праздника, поэтому не нужно использовать их каждый день.

Технические игрушки. Этот вид игрушек представлен игрушечными фотоаппаратами, биноклями, детскими швейными машинами, подзорными трубами, летательными моделями и др. Технические игрушки знакомят детей с внешним видом технических предметов. Во многих технических игрушках есть заводные двигатели, электромоторчики и электронные устройства.

Строительные и конструктивные материалы. Этот вид представлен комплектами деталей разных форм и размеров для сооружений и построек. Строительные и конструктивные материалы развивают навык детского конструирования, фантазию и изобретательность. Конструкторы имеют разные детали, крепежные элементы и инструменты.

Игрушки-самоделки. Этот вид игрушек изготавливается самими детьми, а также их родителями и воспитателями. Такие игрушки можно изготовить из бумаги, картона, коробок, фольги, пенопласта, шишек, желудей, бутылок, пробок и т.д. Игрушки-самоделки используются во всех

видах игр. Создавая игрушку, ребенок учится труду, самостоятельности, у него развивается мелкая моторика, усидчивость, фантазия.

Воспитательно-образовательная ценность игрушки. Стоит отметить, что игрушки всесторонне развивают личность ребенка. Каждый вид игрушек нужен для развития у ребенка определенных нужных качеств, умений и навыков. Каждый вид игрушки, направлен на развитие у ребенка определенных качеств, умений и навыков.

Традиционные народные игрушки необходимы для нравственного и эстетического развития. С помощью них ребенок учится видеть прекрасное, любить то, что его окружает, уважать себя, других людей, историю. Дидактические игры способствуют умственному развитию детей. Ребенок учит цвета, формы, размер, число и др. Сенсорно развивают ребенка башенки, конусы, мозаики и т.д. Конструкторы учат детей анализировать и обобщать. Образные игрушки необходимы для развития воображения, речи, расширению словарного запаса.

Игра и игрушка имеют огромное значение в жизни ребенка. Они помогают ребенку научиться взаимодействовать с другими людьми, коммуницировать, познавать окружающий мир.

Статистика. На премии «Выбор мам – 2018» было проведено исследование по определению 3 главных критериев выбора игрушки для детей. Результаты следующие: 71,6 % главным критерием определили соответствие возрасту, 88,7 % – стимулирование развития ребенка, 28,4 % – устойчивость к повреждениям, 36,0 % – многофункциональность, 58,9 % – соответствие стандартам качества.

Также мы провели свое исследование на базе МАДОУ ДС № 348 г. Челябинска, в котором приняли участие 150 человек. Мы получили следующие результаты: 85 % главным критерием определили

стимулирование развития ребенка, 75 % – соответствие возрасту ребенка, 65 % – соответствие стандартам качества, 40 % – многофункциональность, 15 % – устойчивость к повреждениям.

Следовательно, можно сделать вывод: в настоящее время существует огромный выбор игрушек, но стоит очень внимательно относиться к их выбору. Игрушка должна:

- соответствовать возрасту ребенка;
- побуждать на выполнение игровых действий;
- соответствовать стандартам качества;
- для детей младшего и среднего дошкольного возраста больше нужны куклы, фигурки животных, птиц, рыб, предметы быта и техники (эти игрушки побуждают детей на игру, проигрывать действия);
- для детей старшего дошкольного возраста нужны дидактические игры, конструкторы, технические игрушки, которые помогут удовлетворить потребность в приобретении новых знаний.

Игрушки имеют огромное значение в психическом развитии ребенка. Они учат ребенка усваивать формы поведения, нормы поведения, всесторонне развивают личность. Важно заметить, что к выбору игрушки нужно относиться ответственно, она должна удовлетворять следующим критериям: соответствовать возрасту ребенка, стимулировать игровые действия, соответствовать стандартам качества. Можно сказать, что различные виды игрушек готовят ребенка к жизни в обществе. И именно применение их в совокупности очень важно.

Корсакова А.А.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время роль игры недооценивается некоторыми родителями. А для самих детей это способ для того, чтобы самореализоваться. В игре ребенок может себя почувствовать тем, кем мечтает стать в жизни. Также детская игра является способом воспроизведения взаимоотношений взрослых между собой и их действия, которые направлены на познание окружающего мира.

На протяжении многих лет игра детей дошкольного возраста является предметом изучения многих ученых, педагогов и психологов.

Современные исследования роли игры в развитии детей дошкольного возраста рассматривают ее значимую роль в развитии его личности (В. Абраменкова, Е.Е. Сапогова, М.В. Осорина и др.)

Игра является особым способом деятельности по тем возможностям, которые она открывает для ребенка. Роль игры в развитии детей дошкольного возраста была раскрыта в работах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Н.Н. Поддьякова. Они считали, что игра выполняет функции развития только в том случае, если является самостоятельной деятельностью для ребенка.

Выдающиеся зарубежные ученые рассматривали игру как инстинктивно-биологическую по своей природе активность, в которой ребенок упражняет результат накопленных знаний своих предков на генетическом уровне (Ф. Бонтендаик, К. Бюллер и др.).

Исследования Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и др. показывают, что именно сюжетно-ролевая игра детей дошкольного возраста формирует систему отношений с окружающими их людьми.

В ходе сюжетно-ролевой игры происходит развитие интеллекта детей дошкольного возраста. Развитие замыслов сюжетно-ролевых игр полностью зависит от интересов ребенка. У детей возникает интерес ко всяческим событиям жизни, к различным видам деятельности взрослых людей. Вследствие чего замысел игры становится более устойчивым и на долгое время овладевают их воображением.

Ценность сюжетно-ролевых игр детей говорит о том, что игра должна занимать особое место в воспитательном процессе каждого детского сада. Игра, сюжетом которой является построение отношений, может влиять на психическое развитие ребенка. Дети должны приобретать опыт игровых действий во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, а также стремиться познать реальность окружающего мира. В противном случае в школу могут пойти дети, не научившиеся регулировать свое поведение, не умеющие оценивать себя.

Нами было проведено анкетирование на выявление оценки состояния сюжетно-ролевой игры среди педагогов. По результатам анкетирования было выявлено, что сюжетно-ролевой игре уделяется недостаточное количество времени в режиме дня. Сюжетно-ролевой игре уделяют 40–60 минут лишь 20 % респондентов, по 30–40 минут игре уделяют также 20 %, по 20–30 минут уделяют 20 %, а по 10–15 минут сюжетно-ролевой игре уделяют 40 % анкетированных.

Таким образом, игра оказывает непосредственное влияние на формирование взаимоотношений детей с взрослыми и сверстниками. В свою очередь стоит добавить, что игра должна сохранять свободу выбора сюжета, партнеров, а также обязательно нужно требовать от каждого участника согласованность с другими свои действия.

Котубаева А.С.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ЮМОРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Напряженная ситуация, вызванная массовыми беспорядками, складывающаяся в современном обществе, способствует росту негативных тенденций в становлении личности подрастающего поколения. Особую озабоченность вызывают отчуждение, повышенная тревога, жесткость, агрессивность потенциального конфликта, которые вызывают чрезвычайную тревогу. Поэтому умение смотреть на мир через призму позитивного мышления сегодня рассматривается как важнейшее явление в педагогике, психологии, и других смежных дисциплинах. Именно в дошкольном возрасте формируется представление об эмоциях и различных ситуациях, характер которых во многом определяет реальное поведение дошкольника в будущем.

Экономические и идеологические изменения в нашем обществе, которые складываются в настоящий момент из-за необходимости воспитания нового поколения детей проявляется в новых педагогических программах и технологиях развития и воспитания детей.

Согласно ФГОС ДО, в речевое развитие дошкольников должны быть включены обязательные компоненты (обогащение активного словаря детей; развитие связной, грамматически правильной диалоговой и монологической речи, фонематического слуха, звуковой и интонационной культуры; овладение речью как средством общения и культуры; знакомство детей с книжной культурой и детской

литературой; понимание на слух текстов различных жанров детской литературы) [5].

Феномен юмора недостаточно изучен в советской и зарубежной психологии. Большинство работ на эту тему относятся к непсихологическим областям: социологии, искусству и литературе. До сих пор не было ни теоретических, ни экспериментальных исследований. Смех, комическое и юмор, начали волновать ученых и философов еще с древних времен.

Иммануил Кант заложил современный подход к изучению юмора. Он считал, что юмор относится к умению выявлять и выделять противоречия на уровне мышления и особенности хода процесса, физического, относящегося к персонажам. Кант сказал, что смех показывает некую эмоцию, которая является резким решением прекращения напряженного ожидания.

В XX в. поиск продолжается в работах К.Б. Бархина, П.П. Блонского, В.А. Езикеевой, Р.И. Жуковской, Н.К. Крупской, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, Е.А. Флёринной, и др. В этих исследованиях изучались психофизиологические основы речевой деятельности, характер восприятия текста, детей дошкольного возраста, вопросы о круге чтения.

Возможности раннего развития читателя, различные проблемы чтения дошкольников в настоящее время активно изучаются (Н.В. Микляева, В.В. Гербова, Е.Л. Гончарова, Т.И. Гризик, З.А. Гриценко, Л.М. Гурович, Н.Е. Добрынина, М.Б. Елисеева, О.С. Жукова, И.Н. Тимофеева, Л.П. Федоренко и др.) [1].

Огромное внимание уделил юмору и сатире харьковский психолог А.Н. Лук. Юмор, по его мнению, это особый вид понимания мира – «метаотношение» к реальности, которое является одним из проявлений творческой души человека. Вклад в изучение проблемы

юмора сделал В.Я. Пропп. Он разделяет смех на умный и глупый, добрый и гневный, радостный и грустный, гордый и задушевный и ряд других видов [2].

Польский автор Б. Дземидок считает смех главным оружием. Он разбил теории комического по важности для них роли субъекта или объекта комического. Все теории делятся:

- на объективистские (определяют независимые формы комического объекта);
- субъективистские (комическое является продуктом субъективных способностей личности);
- реляционистские (определяют комическое как результат взаимоотношений объективных свойств объекта и субъективных способностей личности) [3].

Абсолютно во всем обществе функционирует ряд академических учреждений, занятых изучением чувства юмора у детей и взрослых. Преимущественно авторитетные из них – Международное общество по изучению юмора и Ассоциация практического и терапевтического юмора.

В нашей (отечественной) психологии количество трудов, приуроченных к вопросу юмора, не слишком велико.

Главные утверждения присутствуют в работах, Сергея Леонидовича Рубинштейна. Он предпринял попытку предоставить установление суждению юмора равно как степени мировоззренческих эмоций, выделил его гуманистическую нацеленность. Отечественные специалисты по психологии, следом за иностранными, определили взаимосвязь юмора с интеллектуальными процессами.

Согласно словам лауреата Нобелевской премии французского философа Анри Бергсона, улыбка, а также юмор необходимо анализировать в более широком социальном аспекте. Согласно его

взглядом, они имеют шансы являться осмыслены только лишь в рамках домашнего обучения и условий развития самого общества: «Смех должен отвечать известным требованиям совместной жизни людей, он должен иметь общественное значение, смешное не может оценить тот, кто чувствует себя одиноким. Смех нуждается в отклике, его звук уходит в бесконечность. Смех всегда принадлежит группе» [4].

В общении с человеком улыбка, а также смех обретают специальные функции. Они не только связаны с выражением радости от удовлетворения биологической потребности, но и с получением наслаждения от приобщения к смеховой культуре детей и взрослых.

В современном обществе люди начали использовать юмор для поддержания своего статуса важности. Юмор может способствовать укреплению единства и чувства групповой идентичности. Юмор может способствовать хорошим отношениям между группами людей. Юмор может стать инструментом для снижения стресса, когда усталость начнет нарастать. Юмор приносит в жизнь положительные эмоции, хорошее настроение, это духовная потребность человека.

Условиями формирования чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста являются: оборудование образовательной среды книжными уголками для формирования культуры чтения; максимальная заинтересованность детей посредством чтением художественной литературы происходит активное формирование важных личностных качеств; разработка плана совместной работы с родителями на формирование чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста посредством художественной литературы организация такой системы взаимодействия, где педагоги и родители воспитанников постоянно

вводят в собственную практику более эффективные способы работы с ребенком.

Мы выяснили, что личностные качества должны формироваться с учетом особенностей возраста в постоянном режиме образовательного процесса, реализуемой в ДОО программы. Однако анализ, существующих примерных образовательных программ, показывает, что в большинстве из них идет явный перевес в сторону социального воспитания. А это значит, что формирование чувства юмора должно быть выделено в педагогической деятельности ДОО посредством целенаправленной работы в виде плана, программы или проекта.

Список литературы

1. Артемьева Т.В. О методе исследования юмором и его возможностях. – Казань: Магариф, 2011. – С. 118–123.

2. Домбровская И.С. Юмор в контексте развития. – СПб.: Неформат, 2014. – 280 с.

3. Сергеев А.А., Макарова Л.С., Одинцова Л.А. Исследование чувства юмора как элемента неформальной // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 73–77.

4. Станкин М.И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия: От смешного до серьезного – один шаг: учеб. пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 2010. – 256 с.

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

Кудымова А.А.

Научный руководитель: Герасимова О.И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Ранний возраст – это этап, когда активно накапливаются разнообразные знания, умения, вырабатываются основы характера, формируются способности и нравственные качества личности. Происходит становление общих умений, основ самостоятельности, усвоение моральных норм, этических правил, навыков поведения – и все это осуществляется при овладении ребенком предметными действиями [4].

Этот возраст определяется большинством исследователей с года до трех лет. По мнению Л.С. Выготского, ранний возраст связан с интенсивным психическим развитием ребенка, которое происходит: в предметной деятельности; в общении с взрослым; в речевой деятельности; в поведенческих реакциях (произвольность поведения); в общении со сверстниками; в игровой деятельности; в сознании и самостоятельности [3].

Ранний возраст является тем сензитивным периодом, в котором происходит закладка основ интеллекта, мышления, высокой умственной активности. Недооценивание перспектив развития в раннем возрасте ведет к отставанию в умственном развитии, к нереализованности резервных возможностей ребенка, что с трудом компенсируется в другие возрастные периоды или не компенсируется полностью [4].

Было установлено, что периодом интенсивного освоения разнообразных действий с предметами является ранний возраст. Общение в этом возрасте, становится формой организации предметной деятельности. Оно выступает как средство осуществления предметной

деятельности, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов [4].

Ведущей деятельностью в этом возрасте является предметная деятельность, которая влияет на все сферы психики детей, определяя во многом и специфику их общения с окружающими. Она возникает постепенно из манипулятивной и орудийной деятельности. В предметной деятельности происходит развитие восприятия. Никакое развитие предметных действий невозможно без ориентации на отдельные признаки предмета. Важно выделение в предмете свойств, которые ориентируют предметные действия. Происходит выделение пространственных отношений между предметами, что также важно для осуществления предметных действий [3].

Когда мышление начинает формироваться, то оно формируется как наглядно-действенное. Ребенок практически манипулирует с вещами и схватывает связи между ними. Развитие речи неразрывно связано с развитием мышления ребенка. На первом году жизни мышление и речь развиваются независимо друг от друга – мышление существует в форме манипуляций с предметами, а речь – в форме лепетного говорения, эмоциональных возгласов, обращенных жестов. Но в раннем возрасте (около 2 лет) линии развития мышления и речи пересекаются, совпадают и дают начало совершенно новой форме психической жизни, столь характерной для человека [3].

Предметная деятельность – это целенаправленная форма активности ребенка, в основе которой лежит его познавательная потребность, а основным ее содержанием является овладение объектом как предметом культуры, в котором аккумулирован общественно-исторический опыт данного сообщества [4]. В предметной деятельности выделяют два способа действия с предметами – ручные и орудийные. Главное в овладении орудийными действиями – это совместная деятельность ребенка со взрослым, в процессе которой

взрослые постепенно передают ребенку общественно-выработанные способы употребления предметов [4].

Согласно Д.Б. Эльконину, предметные действия детей развиваются в двух направлениях: переход от совместного выполнения с взрослым предметного действия к самостоятельному; овладение специфическим способом употребления предмета и переносу действия с одного предмета на другие [5].

Ведущим условием овладения предметными действиями ребенком является совместная деятельность взрослого с ребенком. Общая активность ребенка, действия с окружающими его предметами, игрушками и повышенный интерес ко всему окружающему и в первую очередь к окружающим взрослым имеют большое значение в развитии его речи [3].

Речь – главное средство общения. Первоначальная функция речи – коммуникативная. Благодаря речи ребенок приобретает относительную свободу от непосредственной ситуации, а импульсивные движения превращаются в планируемое осознанное поведение. Речь перестраивает все психические процессы: восприятие, мышление, память, чувства, желания и т.д. [5].

Своевременное и полноценное формирование речи ребенка в раннем возрасте – одно из основных условий нормального развития ребенка и в дальнейшей его успешной познавательной деятельности.

Целенаправленная и систематическая работа по формированию предметных действий приводит к освоению детьми ведущей предметно-игровой деятельности, способствует развитию речи, формирует предпосылки к развитию связной речи [1].

Связная речь – это не только последовательность слов и предложений, но и последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях [3].

Развитие предпосылок связной речи у детей раннего возраста происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. Наиболее лучшим, благоприятным временем для развития предпосылок связной речи является ранний возраст. В этот период увеличивается речевая активность, накапливается словарь, удлиняются и усложняются речевые высказывания, превращаясь в рассказы, совершенствуется их грамматическое оформление, возрастает роль речи как средства регулирования поведения [4].

Логопеды в последнее время выражают озабоченность увеличением числа детей с задержкой речевого развития, ориентируясь на то, что от развития речи ребенка зависит и развитие познавательных процессов: память, мышление, воображение, внимание.

Задержка речевого развития у ребенка – это отставание от возрастной нормы речевого развития. Развитие речи ребенка при задержке речевого развития отличается от нормального только своим темпом развития. Самым тяжелым последствием задержки речевого развития является постепенное замедление темпа развития речи ребенка, тем самым замедляется и развитие предпосылок связной речи. Задержка речевого развития при отсутствии своевременно начатой работы будет тормозить и исказить весь дальнейший ход развития ребенка [1].

Количество детей раннего возраста с задержкой речевого развития непрерывно увеличивается, что обуславливает необходимость дальнейшего поиска новых эффективных подходов для развития речи детей данной категории.

Большое значение в развитии речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития имеет организация интересной, содержательной деятельности, в которой большое значение имеет общая активность ребенка, действия с окружающими его предметами,

игрушками и повышенный интерес ко всему окружающему и в первую очередь к окружающим взрослым.

Среди многообразия пособий и игр, существуют и специальные, способствующие развитию и совершенствованию речи детей. Например, дидактическое пособие «Дары Фрёбеля» [2].

Пособие «Дары Фрёбеля» являются уникальным авторским пособием, играя с которым ребенок в доступной и интересной форме знакомится со свойствами предметов, сенсорными эталонами, совершает разнообразные действия, конструирует разные по сложности постройки и обыгрывать их, проговаривает названия предметов и совершаемые с ними действия, тем самым осуществляя активную речевую деятельность.

Дидактическое пособие «Дары Фрёбеля», которое включает в себя различные по форме, величине, цвету плоские геометрические фигуры, цветные палочки, точки, кольца, полукольца и другие составляющие, можно определенно назвать тем самым хорошим и полезным средством, благодаря которому можно разнообразить не только непрерывную образовательную деятельность, но и любой режимный момент с детьми. Их вполне можно использовать как в совместной деятельности с детьми, так и в индивидуальной работе [2].

Возможности использования методического пособия «Дары Фрёбеля» очень разнообразны. Интересно придуманный сюжет игры и разнообразие по форме и цвету предлагаемых материалов, широкий спектр составляющих элементов, мобильность пособия вызывают особый интерес у ребенка.

Несмотря на то, что дары Фрёбеля были созданы еще в XIX веке, они до сих пор являются актуальными и значимыми. Мы можем использовать их в любой области. А приложив к этому еще и свою фантазию можно так ярко и впечатляюще познакомить ребенка с новым

материалом, что он останется в памяти и будет в дальнейшем вызывать интерес.

Используя «Дары Фрёбеля» в работе с детьми, необходимо учитывать не только возрастные особенности, но и возможности каждого ребенка, их индивидуальные особенности, в частности, а также их желания и интересы. Необходимо содействовать речевому развитию ребенка в повседневной жизни: в режимных моментах, совместной деятельности с детьми, в их самостоятельной деятельности [2].

Применение дидактического пособия «Дары Фрёбеля» повышает познавательную активность детей с речевыми нарушениями, влияет на личностное развитие каждого ребенка, а главное способствует развитию предпосылок связной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Список литературы

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 424 с.

2. Карпова Ю.В., Кожевникова В.В., Соколова А.В. Комплект методических пособий по работе с игровым набором «Дары Фрёбеля» – «Использование игрового набора «Дары Фрёбеля» в дошкольном образовании в соответствии с ФГОС ДО». – М.: ВАРСОН, 2019. – 20 с.

3. Мухина В.С. Детская психология. – М.: Просвещение, 2012. – 272 с.

4. Современные подходы к работе с детьми раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении / сост. И.И. Левашова, С.В. Теряева. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гуманитарного университета, 2011. – 204 с.

5. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Знание. 2013 – 450 с.

Лаптева М.И.

Научный руководитель: Герасимова О.И.

**СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
III УРОВНЯ**

Одна из самых важных психических функций в жизни человека – это речь. Развитие речи ребенка является показателем того насколько он развит, как умственно, так и физически. (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева) [5].

В настоящее время отмечается, что большое количество дошкольников имеют разные речевые нарушения, которые приводят к проблемам формирования личности. Одним из наиболее часто встречающихся нарушений речи является общее недоразвитие речи III уровня. Это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушены формирования всех компонентов речевой системы, у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом. Впервые термин «общее недоразвитие речи» был введен основоположником логопедии в России Р.Е. Левиной в 50–60 годах XX века [2].

Введение в 2014 году Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования обозначило социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, как приоритетное. Данное направление предполагает усвоение норм и правил, принятых в обществе, развитие взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, формирование готовности к совместной деятельности и т.д. (ФГОС ДО, пункт 2.6). Как показывают наблюдения, дети с речевыми нарушениями испытывают трудности в освоении коммуникативных навыков.

Изучение общения детей с ОНР III уровня показывает, что у большинства дошкольников преобладает ситуативно-деловая форма, что характерно для нормально развивающихся детей в период от 2 до 4 лет. Ю.Ф. Гаркуша отмечает, что у старших дошкольников с ОНР III уровня процесс общения с взрослыми отличается от нормы по всем основным параметрам, вызывая значительную задержку становления соответствующих возрасту форм общения: внеситуативно-личностной и внеситуативно-познавательной [3].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что у данной категории детей отмечается ограниченный словарный запас, наблюдаются нарушения звукопроизношения, словообразования, аграмматизмы, нарушения связной речи, отмечаются нарушения коммуникативной функции речи, что в свою очередь затрудняет полноценное общение ребенка со сверстниками и взрослыми. Нарушение коммуникативной функции речи у детей с ОНР III уровня препятствует полноценному формированию обобщающей функции, так как их речевые возможности не обеспечивают в достаточной степени правильного восприятия и сохранения информации в процессе развития речевого общения с окружающими [5].

По мнению Л.В. Кузнецовой, у детей с тяжелыми нарушениями речи нарушены когнитивные функции: внимание, мышление, память, речь. Также у них наблюдаются такие сложности, как: недостаточная сформированность дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции; слабость артикуляционной, мелкой и общей моторики – все это снижает коммуникативные навыки детей [4].

В педагогической литературе коммуникативные навыки определяются как способность человека эффективно осуществлять взаимодействие с окружающими, основанное на умении вести диалог, сотрудничать в процессе совместной деятельности, получать и передавать важную информацию и т.д. По мнению многих ученых,

педагогов, психологов, коммуникативные навыки являются наиважнейшими в процессе социализации ребенка. Старший дошкольный возраст характеризуется тем, что ребенок впервые выходит за рамки семьи и учится строить отношения со сверстниками и взрослыми людьми. Его успех в этом связан прежде всего с уровнем развития коммуникативных навыков, а для детей с нарушением речи этот факт является еще более весомым, так как требует большего труда в формировании данных навыков. Успешность ребенка в обучении на этапе начального и всех последующих уровнях образования во многом зависит от уровня сформированности у него коммуникативных и социальных навыков.

Дошкольный возраст важный период в жизни ребенка. В этом возрасте закладываются основы личности, происходит развитие произвольности психических процессов, развивается творчество, инициативность и активность, происходит социально-коммуникативное развитие. Именно в дошкольном возрасте формируются все необходимые навыки, в том числе коммуникативные, обеспечивающие готовность ребенка к обучению в школе.

Социально-коммуникативное развитие ребенка – это процесс, в котором он учится устанавливать, поддерживать необходимые контакты с окружающим миром и людьми [1].

Социально-коммуникативное развитие дошкольника происходит в разных видах деятельности и в первую очередь в игровой. Среди игр, которые проводятся педагогами для формирования коммуникативных и социальных навыков дошкольников особое место занимают игры с правилами.

Игры с правилами – это такие игры, где устанавливаются правила, которые специально созданы для решения определенных задач обучения и воспитания детей. В данных играх есть готовое содержание, а обязательным их компонентом является соблюдение правил. Игры

с правилами позволяют детям вступать в активное взаимодействие, договариваться о последовательности игровых действий, высказывать свои идеи, вести диалог и т.д.

Исследования уровня сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня показывают, что данная категория детей испытывает трудности:

- в установлении контактов со сверстниками и взрослыми;
- ведении диалога;
- сотрудничестве в разных видах деятельности;
- формировании умения слушать и слышать;
- осуществлении взаимного контроля по ходу выполнения деятельности;
- установлении обратной взаимосвязи при взаимодействии с другими детьми.

Коррекция речевых нарушений и развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня требует использования разнообразных средств и приемов, среди которых приоритетными являются разнообразные социально-коммуникативные игры.

В настоящее время в литературе представлено большое разнообразие социально-коммуникативных игр, однако большинство данных игр разработано на нормотипичных детей. (Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина, Н.Ю. Куражева, Л.В. Чернецкая и др.).

Социально-коммуникативные игры в коррекционной работе со старшими дошкольниками требуют особых условий и активного участия взрослого, особенно на начальных этапах работы. Примером социально-коммуникативных игр могут служить:

– различные сюжетные игры, типа «Магазин», «Парикмахерская», «Больница», где детям необходимо вступать в диалоги, обсуждать развитие сюжета и выбор ролей;

– дидактические игры, в которых детям договариваются о правилах, четко им следуют, обсуждают результаты игры;

– игры с речевым материалом. Среди речевых коммуникативных игр можно выделить такие, как «Кто больше назовет...», «Путаница», «Скажи по-другому», «Угадай, кто это?» и т.д.

В процессе применения социально-коммуникативных игр с детьми с общим недоразвитием речи III уровня необходимо учитывать:

- возраст детей;
- структуру нарушения;
- этап коррекционной работы, на котором находится ребенок;
- актуальный уровень психического развития;
- социальный и игровой опыт ребенка;
- условия, в которых организуются игры;
- возможности самого специалиста, уровень профессиональных компетенций в организации данного вида игр.

Социально-коммуникативные навыки не формируются сами по себе и требуют системного и комплексного подхода со стороны педагогов, учителей-логопедов и педагогов-психологов. Одним из эффективных средств формирования и развития данных навыков у детей дошкольного возраста конечно же являются социально-коммуникативные игры. Такие игры не только интересны детям, соответствуют возрастным особенностям дошкольников, они позволяют сформировать коммуникативные навыки, решить задачи социализации, обеспечить полноценное речевое и интеллектуальное развитие детей на этапе дошкольного детства.

А.А. Рояк выделяет ряд факторов, которые оказывают влияние на успешное формирование социально-коммуникативных навыков

дошкольников, среди которых можно выделить внешние (факторы макросреды) – политические, экономические, социальные, культурные и т.д. и внутренние (факторы микросреде) – семья, детские коллективы, образовательные учреждения и т.д. [6].

Формирование коммуникативных навыков у детей в период с 4 до 7 лет проходит ряд этапов, и если на каком-то этапе возникают трудности, то на всех последующих этапах потребуется коррекционная работа по преодолению данных проблем. Такими проблемами могут стать различные речевые нарушения у детей, которые замедляют или искажают процесс формирования и развития социально-коммуникативных навыков.

Социально-коммуникативные игры позволяют не только сформировать коммуникативные навыки, но и решить задачи социализации старших дошкольников с нарушениями речи. Кроме того, как ведущий вид деятельности социально-коммуникативные игры решают ряд задач важных для гармоничного развития детей. Данный вид игр обеспечивает развитие познавательной сферы ребенка, создает условия для формирования творческих способностей. Социально-коммуникативные игры обеспечивают развитие произвольного поведения ребенка, произвольности основных психических процессов: памяти, внимания, воображения. Игра позволяет включиться ребенку в коллективное общение, совместную деятельность, проявить свои чувства и эмоции, а также обеспечить коррекцию имеющихся нарушений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социально-коммуникативные игры являются средством всестороннего воспитания и развития ребенка дошкольного возраста. В них между детьми устанавливаются ролевые и реальные отношения, побуждающие детей к общению. Воспроизведение в игре отдельных сторон окружающей действительности требует активного применения вербальных средств

для обозначения предметов, действий и отношений, что создает благоприятные условия для коммуникативного развития детей. При этом игры повышают уверенность детей в себе, формируют у детей доброжелательное отношение к себе и другим, учат проявлять заботу, внимание, сочувствие к сверстникам.

Социально-коммуникативные игры с детьми, с тяжелыми нарушениями речи являются средством не только коррекции и всестороннего развития ребенка, но и активно влияют на его социализацию, развитие познавательной и речевой активности. Социально-коммуникативные игры обеспечивают успешную адаптацию дошкольника к обучению в школе.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 01.03.2022).

2. Грибова О.Е. Прием научного моделирования как средство изучения речевых нарушений // Дефектология. – 2017. – № 1. – С. 45–49.

3. Кузьменкова Н.Ю. Особенности коммуникативных способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия. – 2005. – № 4. – С. 35–37.

4. Мастюкова Е.М. Нарушение коммуникативного поведения при раннем детском аутизме // Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М., 1997. – С. 99–108.

5. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И. Лисиной. – М., 2015. – 280 с.

6. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. – М., 1988. – 117 с.

Лапшина А.В.

Научный руководитель: Худякова М.А.

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ДЕЙСТВИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность формирования базовых исследовательских действий у младших школьников определена федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее ФГОС НОО) 2021 года, в котором не только детализированы метапредметные результаты, но и отражены возможности учебных предметов в их формировании. Овладение универсальными познавательными учебными действиями включает базовые логические действия, базовые исследовательские действия и работу с информацией [2].

В ФГОС НОО (2021) определение базовых исследовательских действий отсутствует, однако дан перечень этих действий:

- определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогическим работником вопросов;
- с помощью педагогического работника формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации;
- сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев);
- проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть – целое, причина – следствие);
- формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования);

– прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях [2, с. 34].

Исследовательские действия – это такие действия, направленные на обследование окружающих предметов в целях получения информации, необходимой для решения стоящих перед субъектом задач. При выполнении различных исследовательских действий у ребенка активно формируются исследовательские умения [5].

Формирование базовых исследовательских действий может происходить в разных формах образовательной деятельности. Самый очевидный вариант их формирования – это непосредственно *сама исследовательской деятельности*. Однако следует понимать, что базовые исследовательские действия – это непосредственно не само исследование, а набор необходимых действий, для ее осуществления. В этой связи можно прибегать к различным методам и средствам, направленным на формирование какого-то конкретного базового действия.

Формировать базовые исследовательские действия можно как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы, ее целью является достижение личностных и метапредметных результатов. В этом и заключается специфика внеурочной деятельности. Если в процессе освоения школьных дисциплин в первую очередь достигаются предметные результаты, а личностные и метапредметные – опосредованно, то в процессе внеурочной деятельности метапредметные результаты приобретают первостепенное значение. Это означает, что внеурочная деятельность создает наилучшие условия для достижения метапредметных и личностных результатов, в том числе формирование базовых исследовательских действий.

К педагогическим *условиям*, способствующим формированию исследовательских действий у учащихся начальных классов во внеурочной деятельности, можно отнести:

- включение младших школьников в выполнение исследовательских проектов;

- использование развивающих игр, в которых возможно формирование базовых исследовательских действий [1].

Выбирая развивающие игры, в которых возможно формирование базовых исследовательских действий, мы пришли к выводу, что можно использовать шахматы. В данной статье рассмотрим возможности занятий шахматного кружка в формировании базовых исследовательских действий.

Анализируя базовые исследовательские действия, было выявлено, что некоторые из них можно развивать в процессе игры в шахматы. Например, такие как:

- сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев);

- прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях.

Правильно составлять прогнозы, предугадывать ходы противника, ориентироваться в рамках шахматной доски, быстро принимать решения и учитывать их последствия – в этом заключается польза от применения шахмат.

В процессе игры в шахматы игроку постоянно приходится анализировать ситуацию. Такое базовое исследовательское действие как сравнение нескольких вариантов и выбор наиболее подходящего, как нельзя лучше тренируется на шахматной доске. Каждый шахматный ход – это результат выбора игрока наиболее подходящего варианта, который уместен в данной ситуации и может привести к победе.

Также шахматный ход должен быть сделан с учетом прогноза возможного развития процесса игры. Ведя игру, шахматист должен продумывать свои действия на несколько ходов вперед. Он должен понимать последствия своего хода, которые могут как приближать его к победе, так и делать ее менее вероятной.

Тем самым можно прийти к выводу, что данные базовые исследовательские действия могут формироваться в процессе игры в шахматы. Формирование базовых исследовательских действий требует системного подхода. Эта потребность реализуется в рамках внеурочной деятельности на занятиях шахматного кружка.

В шахматах выделяют следующие направления: спортивное (шахматы как вид спорта), досуговое (шахматы как форма игровой деятельности), композиционное (шахматы как область композиции) и научно-педагогическое (шахматы как научная дисциплина в системе образования) [3].

Для формирования базовых исследовательских действий будем использовать шахматную композицию, которая состоит из шахматных задач и шахматных этюдов.

Шахматная задача – это искусственная позиция на доске, в которой одна сторона должна поставить мат другой стороне в определенное число ходов, которое оговаривается в задании (мат в 3 хода).

Например, задача на мат в два хода (рис. 1):



Рис. 1. Задача

Шахматный этюд также искусственная позиция, но в отличие от задачи более близко стоящая к окончанию практической партии. Количество ходов не обуславливается заданием. Этюд более приближен к практической игре, чем задача (рис. 2) [4].



Рис. 2. Этюд

В процессе формирования базовых исследовательских действий в рамках занятий шахматного кружка будем использовать специально смоделированные задачи и этюды на шахматной доске, цель которых – формирование выделенных ранее базовых исследовательских действий.

Сформулируем требования к шахматным задачам и этюдам, которые необходимо учитывать при их подборе и проектировании.

Для выполнения шахматных задач и этюдов ученик должен уже быть знаком с шахматами, расположением фигур на поле, особенностями их «боевых» качеств, правилами игры.

Так как формируем базовые исследовательские действия у младших школьников, для упрощения задачи ребенку необходимо будет играть только за «белых», учитель может играть за «черных».

Для формирования базовых исследовательских действий необходимо отбирать такие этюды и задачи, которые не содержат большого количества ходов и множества фигур.

Задачи и этюды должны быть не на установление ничьей или выигрыша с помощью перевеса фигур, а именно на постановку матовой ситуации.

Таким образом, можно сделать вывод, что некоторые базовые исследовательские действия возможно формировать на занятиях шахматного кружка, используя различные шахматные задачи и этюды, в соответствии с выделенными требованиями, чему и будет посвящено дальнейшее исследование.

Список литературы

1. Кучумова Е.В. Формирование исследовательских умений у учащихся начальных классов во внеурочной деятельности [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 11 (115). – С. 1472–1474. – URL: <https://moluch.ru/archive/115/31185/> (дата обращения: 20.04.2022).

2. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 19.05.2022).

3. Сухин И.Г. Шахматы как инструмент развития мышления детей в контексте наднационального образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 2 (18). – С. 97–104.

4. Шахматная композиция [Электронный ресурс] // Gambiter.ru. – URL: <http://www.gambiter.ru/chess/item/65-chess-composition.html> (дата обращения: 05.05.22).

5. Шумарова Н.Г. Проектная деятельность как условие развития исследовательских действий у детей старшего дошкольного возраста // Инновационные педагогические технологии: материалы X Междунар. науч. конф. (март 2020 г, г. Казань). – Казань, 2020. – С. 25–33. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/362/15685/> (дата обращения: 12.05.2022).

Липина Т.А.

Научный руководитель: Ворошнина О.Р.

**К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ В ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С НАРУШЕННЫМ И НОРМАЛЬНЫМ
РАЗВИТИЕМ**

В настоящее время одним из важных аспектов воспитания и обучения детей дошкольного возраста является социально-коммуникативное развитие, которое направлено на развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками. На этапе завершения дошкольного образования ребенок активно взаимодействует со сверстниками, участвует в совместных играх, способен договариваться, учитывать интересы и чувства других. Исходя из этого развитие у детей адекватного и гибкого взаимодействия и поведения в обществе, способности к продуктивному взаимодействию со сверстниками в совместной деятельности является важнейшей задачей современного дошкольного образования, в том числе и образования детей с ОВЗ [4]. Помимо этого, проблема взаимодействия ребенка с ровесниками в первые годы его жизни является особой психолого-педагогической проблемой. На протяжении всего дошкольного детства взрослый выступает для него значимым объектом окружающего мира. Однако длительная автономия диады «ребенок – взрослый» может привести к деформации детской личности (Т.П. Гаврилова, Т.А. Репина, Г.А. Цукерман и др.), они говорят о том, что ребенку необходимо взаимодействие со сверстниками, однако оно обладает рядом особенностей, позволяющих рассматривать его с научных позиций не менее пристально, чем контакты ребенка с взрослыми.

Обращаясь к изучению какого-либо феномена, категории необходимо однозначно понимать его сущность. Взаимодействие является сложной категорией, рассмотрение которой выходит за границы какой-либо одной научной области.

Категория «взаимодействие» рассматривается на философском и общенаучном уровне. Эта категория позволяет подойти к пониманию особенностей воздействия объектов друг на друга, их взаимной обусловленности, изменения состояний, возникновения новых свойств объектов. Взаимодействие субъектов является процессом, внутреннее единство которого осуществляется в непрерывном изменении самих субъектов и объектов, посредством которых происходит взаимодействие. Взаимодействие определяет развитие. Оно всегда носит конкретный характер, так как всегда является связью внутри определенной целостной системы. Изучение философских работ позволяет выделить следующие сущностные характеристики взаимодействия как реального явления: всеобщую форму связей любых систем и одновременность существования объекта (субъекта); системность и двусторонность связей; осознанность и целеположенность; взаимообусловленность изменения сторон и внутреннюю взаимоактивность субъектов; субъект-субъектные и субъект-объектные отношения внутри системы. Таким образом, взаимодействие как философская категория отражает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи на всех уровнях материи.

Нам удалось сделать следующие выводы, рассматривая категорию «взаимодействие» в социологии: в актах взаимодействия человек познает самого себя, взаимодействие является механизмом самосовершенствования и саморазвития; уровень развития человека находится в диалектической взаимосвязи с характером взаимодействия, взаимодействие помогает строить отношения с другими людьми

и повышать качество социальной среды. В процессе взаимодействия происходит обмен информацией, знаниями, опытом, материальными, духовными и иными ценностями; индивид (группа) определяют свою позицию относительно других, свое место (статус) в социальной структуре, свои социальные роли. По Сорокину, взаимодействие основная универсальная единица, ибо вся «общественная жизнь и все социальные процессы могут быть разложены на явления и процессы взаимодействия двоих или большего числа индивидов [1].

Анализируя различные психологические исследования к вопросу взаимодействия человека с окружающими, мы пришли к выводу о том, что все еще не определен категориальный статус самого понятия «взаимодействие», нет единого мнения относительно места взаимодействия в иерархии других психологических феноменов, что в значительной степени затрудняет и его собственную характеристику. В работах большинства исследователей рассмотрение феномена взаимодействия тесным образом переплетается с обсуждением проблем общения, деятельности, межличностных отношений (А.Л. Журавлев, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, И.Н. Обозов, Л.И. Уманский, С.Л. Рубинштейн и др.). В психологии взаимодействие и общение как области исследования составляют сложное диалектическое единство, в то время как с точки зрения философии, взаимодействие является изначальной категорией, а общение является лишь его формой, в них значительно много точек пересечения. Исходя из этого, далее мы проанализировали соотношение взаимодействия и общения. Выделяются следующие определения понятия «общение»: существует подход, в котором взаимодействие включается в процесс общения в качестве одной из функций, Г.М. Андреева выделяет три взаимосвязанные стороны общения: коммуникативная, интерактивная и перцептивная. Таким образом, взаимодействие с этой точки зрения

выступает как интерактивная сторона общения, «которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность» [2]. Включение взаимодействия в состав общения является следствием реализации методологического принципа единства общения и деятельности, а интерпретация данного понятия происходит через раскрытие содержания совместной деятельности и описание способов объединения индивидуальных усилий в ее конкретных формах. В другом подходе суть в том, что общение рассматривают как специфическую форму взаимодействия, т.е. взаимодействие более широкая категория нежели общение. Например, Б.Ф. Ломов пишет, что «общение выступает как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов». Исходя из этого, взаимодействие детей со сверстниками, мы будем рассматривать через призму форм общения со сверстниками детей в дошкольном возрасте (эмоционально-практическое общение со сверстниками, ситуативно-деловая форма общения со сверстниками, внеситуативно-деловое общение детей со сверстниками).

Если говорить о структуре взаимодействия, то исследователи отечественной психологии придерживаются следующего: Н.Н. Обозов характеризует структуру взаимодействия, основываясь на трехкомпонентном членении поведения индивида, выделяя аффективную, когнитивную и поведенческую составляющие. При этом поведенческий компонент включает в себя прежде всего результаты деятельности и поступки, аффективный – все то, что связано с состоянием личности, а когнитивный понимается как осознание субъектом объекта [3]. В своей классификации автор опирается на аналогичные исследования А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, Б.Ф. Ломова. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что включение субъекта в процесс взаимодействия влияет не только

на внешние проявления индивида, но и затрагивает все сферы его психики, обуславливая их поступательное совершенствование.

Итак, мы приходим к следующему выводу взаимодействие характеризуется как динамичный процесс, которому присущ двусторонний характер связей и изменение взаимодействующих сторон, приводящее каждое звено в новое качественное состояние.

Уже в дошкольном возрасте взаимодействие имеет сложный характер. Взаимодействие ребенка со сверстниками представляет особый тип социального взаимодействия людей («субъект-субъект»), позволяющий ребенку осознать смысл независимых, автономных действий человека в условиях социума. Для дошкольника наиболее важным этапом взаимодействия является момент вступления в общество сверстников, налаживание контактов с ними, определение своего места в группе. Стоит отметить, что наличие слухового дефекта оказывает отрицательное влияние на развитие взаимодействия со сверстниками, поскольку у детей с нарушениями слуха данный опыт не столь широк и разнообразен, также потребность во взаимодействии со сверстниками появляется значительно позже, чем у нормально развивающихся детей. Взаимодействие в дошкольном детстве могут рассматриваться в условиях их совместной деятельности. Игровая деятельность является основной составляющей жизни детей в дошкольном возрасте, одним из важных средств развития детей. Согласно теории Д.Б. Эльконина, развитие ребенка осуществляется в процессе различных видов деятельности. Для дошкольников ведущая деятельность – это игра (точнее – сюжетно-ролевая игра по инициативе самих детей). Именно в процессе игры детьми осваиваются социальные навыки, а именно дети учатся взаимодействовать со сверстниками, выстраивают и соблюдают правила взаимодействия друг с другом [5]. Итак, в нашей работе мы рассматриваем особенности взаимодействия со сверстниками в деятельности, а именно в игровой деятельности.

Анализ теоретико-прикладных исследований последних лет показывает, что специальные психологические исследования, направленные на сравнительное изучение особенностей взаимодействия со сверстниками в игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушенным (слабослышащие дети, слабослышащие дети с легкой умственной отсталостью) и нормальным развитием, отсутствуют. Также отмечается дефицит исследований в области изучения особенностей взаимодействия со сверстниками в игровой деятельности слабослышащих детей и детей с сочетанным нарушением слуха и интеллекта дошкольного возраста, имеются исследования в области общения и межличностных отношений со сверстниками детей данной категории (Т.Г. Богданова, Ю.В. Гайдова, Ю.Л. Герасименко, В.Г. Петрова, Е.Г. Речицкая). Таким образом, мы замечаем, что существует необходимость в определении и сравнении психологических особенностей взаимодействия со сверстниками в игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушенным (слабослышащие дети, слабослышащие дети с легкой умственной отсталостью) и нормальным развитием.

Список литературы

1. Американская социологическая мысль / под ред. В.И. Добренькова. – М.: МГУ, 1994. – 496 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Наука, 1994.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Познание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 96 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Лямина Е.А.

Научный руководитель: Шабалина О.В.

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На сегодняшний день ни для кого не является секретом, что ценность книги и чтения заметно снизилась. Престиж массового чтения, читательский кругозор и предпочтения существенно изменились. В век процветания информационно-коммуникационных технологий (телевидение, компьютеры, видеоигры и т.д.) дети потеряли интерес к чтению. Чаще всего ученики начальной школы читают тексты, необходимые для учебы, комиксы и журналы, смотрят видеоролики в Интернете, кино, играют в компьютерные игры, а художественная книга не несет для них никакой ценности. Поэтому перед учителями возникает проблема формирования читательского интереса.

Читательский интерес в психолого-педагогической литературе рассматривается как «активное отношение читателя к человеческому опыту, заключенному в книгах, и к своей способности самостоятельно добывать этот опыт из книг» [2]. Читателем при этом обязательно должна проявляться умственная и эмоциональная активность, он должен уметь ориентироваться в книжном окружении, в самой книге и в тексте, как основном компоненте книги, хранящем и передающем читателю этот опыт.

Диагностика развития читательского интереса, проведенная с помощью диагностической методики А.П. Кашкарова «Твоя формула интереса к чтению» [1] среди учеников двух четвертых классов (4 «А» и 4 «В» классах) «Гимназии № 33» г. Перми, показала, что большинство учащихся данных классов (4 «А» – 88 %, 4 «В» – 74 % (табл. 1)) имеют устойчивый интерес к чтению, т.е. это ученики, имеющие разряды – «настоящий специалист в книжном чтении» и «любитель книг».

С учащимися 4 «А» класса, имеющими разряд «средний читатель» (12 %), можно проводить индивидуальную работу по повышению уровня развития их читательского интереса. По сравнению с 4 «А» классом в 4 «В» процент учащихся, обладающих разрядом «средний читатель», больше примерно в 2,2 раза – 26 %. Поэтому в данном классе можно проводить групповую работу по повышению уровня развития их интереса к чтению. Отсутствие учащихся, имеющих разряд «новичок», говорит о том, что классные руководители данных классов или родители дома проводят работу по формированию у младших школьников интереса к чтению.

Таблица 1

Уровень развития читательского интереса младших школьников, %

Разряд	Учащиеся 4 «А», имеющих данный разряд	Учащиеся 4 «В», имеющих данный разряд
«Настоящий специалист в книжном чтении»	46	44
«Любитель книг»	42	30
«Средний читатель»	12	26
«Новичок»	0	0

Таким образом, можно сделать вывод, что при проведении дальнейшего исследования 4 «В» класс будет являться экспериментальным классом, а 4 «А» класс – контрольным классом.

Для формирования читательского интереса могут быть использованы часы внеурочных занятий. Внеурочная деятельность по литературному чтению дает больше возможностей для подбора разнообразного содержания, повышающего интерес младших школьников к чтению художественных произведений. На курсе внеурочной деятельности (факультативе) по чтению можно учитывать индивидуальные читательские предпочтения учеников конкретного класса.

С учетом читательских предпочтений, выявленных в анкетировании, проведенном в 2019–2020 учебном году, и уровня

интереса к чтению была создана программа курса внеурочной деятельности (факультатива) «Книголюб». При разработке программы учитывались требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, возрастные особенности младших школьников. Художественные произведения, включенные в содержание курса внеурочной деятельности (факультатива), отобраны с учетом данных, полученных в результате анкетирования младших школьников, а также по рекомендациям культурно-образовательного проекта и независимого книжного конкурса «Книга года: выбирают дети» [3]. Содержание курса внеурочной деятельности (факультатива) составили произведения современных отечественных и зарубежных авторов, которые будут дополнением к существующим программам по литературному чтению.

Занятия курса (факультатива) предполагают активную деятельность учеников, младшие школьники смогут участвовать в играх и дискуссиях по художественным произведениям, потренировать свои умения в создании собственных текстов, а также смогут перед всем классом устно презентовать свою любимую книгу. В ходе написания программы появилась идея совместить процесс формирования интереса к чтению и сам процесс чтения с проведением свободного времени младших школьников в социальных сетях. Поэтому на одном из занятий факультатива учащимся предлагается создать блог в одной из социальных сетей («ВКонтакте», Viber) или на сайте класса, где они смогут размещать свои отзывы и творческие работы по прочитанным произведениям.

Курс (факультатив) рассчитан на 10 часов. Занятия проводятся один раз в неделю. Цель курса (факультатива) – развитие читательского

интереса младших школьников. Достижению данной цели поспособствует решение следующих задач:

- 1) вовлекать учащихся в процесс чтения;
- 2) совершенствовать навыки чтения и речевые умения;
- 3) формировать потребность в постоянном чтении книг;
- 4) создать условия для реализации творческих способностей учащихся на основе прочитанных произведений;
- 5) расширять кругозор детей через чтение книг различных жанров, разнообразных по содержанию и тематике.

В результате учащиеся должны знать произведения современных отечественных и зарубежных авторов; уметь сочинять собственные тексты; научиться составлять аннотацию к произведению; уметь составлять рассказ о своей любимой книге, а также у учащихся должен сформироваться устойчивый интерес к чтению.

На вводном занятии проводится диагностика с помощью методики изучения читательского интереса «Твоя формула интереса к чтению» (А.П. Кашкаров), беседа о роли книг, а также обсуждается создание блога для публикации творческих работ учащихся по прочитанным книгам (персональных или групповых).

Программа курса (факультатива) включает два раздела: произведения зарубежных и отечественных писателей.

В первом разделе «Зарубежные писатели» школьники читают и обсуждают произведения «Чарли и шоколадная фабрика» Роальда Даля, «Фамильяры. Трое против ведьмы. Книга 1» А. Дж. Эпштейна, Э. Джейкобсона, «Удивительное путешествие кролика Эдварда» Кейт Дикамилло. При этом в занятия включаются литературная игра, создание собственных текстов.

Во втором разделе «Отечественные писатели» школьники читают и обсуждают произведения «Брысь, или Кот Его Высочество» О. Малышкиной, «Тайна старой пещеры. Книга 1» Оксаны Стази, «Большое путешествие домой» Е. Ракитиной, «В зоопарке скучно не бывает» М.С. Дороченковой, А.Н. Кравчук. При этом в занятия включаются подготовка выставки рисунков, сочинение небылицы, игра-соревнование, создание аннотации.

Предпоследнее занятие посвящено демонстрации учащимися подготовленных дома визиток об их любимых книгах и рассказам о них. На итоговом занятии проводится повторная диагностика с помощью методики изучения читательского интереса «Твоя формула интереса к чтению» (А.П. Кашкаров) с целью выявления изменений в уровне развития читательского интереса младших школьников, а также учащимся предлагается пройти опрос для получения обратной связи.

Примерное тематическое планирование представлено в табл. 2.

Таблица 2

Тематическое планирование факультатива «Книголюб»

№	Разделы и темы	Кол-во часов
1	Вводное занятие. Диагностика уровня читательского интереса. Беседа о роли книг	1
Раздел I. Зарубежные писатели		
2	«Чарли и шоколадная фабрика» Роальд Даль	1
3	«Фамильяры. Трое против ведьмы. Книга 1» А. Дж. Эпштейн, Э. Джейкобсон	1
4	«Удивительное путешествие кролика Эдварда» Кейт Дикамилло	1
Раздел II. Отечественные писатели		
5	«Брысь, или Кот Его Высочества» О. Малышкина	1
6	«Большое путешествие домой» Е. Ракитина	1
7	«Тайна старой пещеры. Книга 1» Оксана Стази	1
8	«В зоопарке скучно не бывает» М.С. Дороченкова, А.Н. Кравчук	1
9	«Моя любимая книга».	1
10	Повторная диагностика уровня читательского интереса	1

Список книг может быть изменен или расширен, а также могут быть подобраны другие формы организации деятельности младших школьников в соответствии с читательскими предпочтениями и особенностями конкретного класса.

Материалы, разработанные для курса (факультатива) были апробированы в экспериментальном классе в течение двух месяцев. Приведем примеры занятий из программы курса (факультатива).

После прочтения сказочной повести «Чарли и шоколадная фабрика» Роальда Даля учащимся предлагается поучаствовать в литературной игре. Она состоит из двух раундов (10 вопросов и заданий о персонажах сказочной повести и о шоколадной фабрике Вилли Вонки). Учащиеся с интересом отвечали на вопросы и выполняли задания игры в группах. В конце занятия были подведены итоги, объявлены победители.

Младшие школьники отметили, что для них самыми интересными были задания № 1, при выполнении которого им необходимо было собрать пазл-персонажа, и задание № 10, связанное с придумыванием названия для нового цеха фабрики Вилли Вонки. Также четвероклассники отметили, что самым сложным заданием было задание № 8, в котором было необходимо вспомнить цвет двери и номер склада.

На другом занятии тема была определена с использованием шифровки (было зашифровано слово фамильяр). Далее учащиеся ответили на несколько вопросов по фактическому содержанию произведения и выполнили задание на установление последовательности событий, происходивших в книге. Затем учащимся была дана возможность пофантазировать на тему «Если бы я был фамильяром?» и написать небольшое сочинение-описание в парах.

Для проверки усвоения содержания произведения «Брысь, или Кот Его Высочества» учащимся предлагается решить кроссворд, а затем побыть в роли организаторов выставки и художников и подготовить выставку «Иллюстрация, которой нет». Учащиеся могут выбрать понравившийся эпизод из произведения и нарисовать к нему рисунок.

Повторная диагностика уровня развития читательского интереса, проведенная с использованием той же методики, позволила установить эффективность занятий курса внеурочной деятельности (факультатива).

Количество учеников контрольного класса, имеющих разряд «Настоящий специалист в книжном чтении», снизилось с 46 до 17 %; количество учеников с разрядом «Любитель книг» уменьшилось с 42 % до 29 %. Соответственно, увеличилось количество учащихся, разряд которых «Средний читатель», с 12 до 54 % (табл. 3).

Таблица 3

Изменение уровня развития читательского интереса в контрольном классе, %

Разряд	Учащиеся, имеющие данный разряд	Учащиеся, имеющие данный разряд при повторной диагностике
«Настоящий специалист в книжном чтении»	46	17
«Любитель книг»	42	29
«Средний читатель»	12	54
«Новичок»	0	0

Исходя из всего вышеперечисленного, мы можем сделать вывод, что результаты диагностики контрольного класса ухудшились.

Количество учеников экспериментального, имеющих разряд «Настоящий специалист в книжном чтении», не изменилось – 44 %; количество учеников с разрядом «Любитель книг» увеличилось с 30 до 37 %. Соответственно, уменьшилось количество учащихся, разряд которых «Средний читатель», с 26 до 19 % (табл. 4).

**Изменение уровня развития читательского интереса
в экспериментальном классе, %**

Разряд	Учащиеся, имеющие данный разряд	Учащиеся, имеющие данный разряд при повторной диагностике
«Настоящий специалист в книжном чтении»	44	44
«Любитель книг»	30	37
«Средний читатель»	26	19
«Новичок»	0	0

Исходя из всего вышеперечисленного, мы можем сделать вывод, что результаты диагностики экспериментального класса улучшились.

Таким образом, курс внеурочной деятельности (факультатив) «Книголюб» может способствовать формированию и поддержанию устойчивого читательского интереса у младших школьников благодаря учету индивидуальных читательских предпочтений и включению учащихся в активную деятельность, связанную с прочитанными произведениями.

Список литературы

1. Кашкаров А.П. Диагностическая методика развития читательского интереса «Твоя формула интереса к чтению» [Электронный ресурс]. – URL: <https://educ.wikireading.ru/hswpcaMDnx> (дата обращения: 19.04.2021).

2. Климова Е.П. Формирование читательских интересов младших школьников через технологию осознанного чтения [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskih-interesov-mladshih-shkolnikov-cherez-tehnologiyu-osoznannogo-chteniya/viewer> (дата обращения: 20.02.2022).

3. Культурно-образовательный проект и Независимый книжный конкурс «Книга года: выбирают дети» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.knigadeti.ru/> (дата обращения: 25.04.2021).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.02.2022).

Ляпина А.А.

Научный руководитель: Захарова В.А.

НРАВСТВЕННАЯ ВОСПИТАННОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Главная задача начального образования – помочь каждому ребенку определить ценностные основы собственной жизни. Работа по нравственному воспитанию должна начинаться в младшем школьном возрасте со знакомства детей с нравственными нормами и правилами поведения и формирования моральных привычек.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» указано, что системное и последовательное осуществление воспитания возможно только в школе как социальном институте, именно там создаются условия для эффективности этого процесса [4].

Проблемами нравственного воспитания занимались такие ученые, как А.М. Архангельский, Н.И. Болдырева, Я.А. Коменский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, Н.М. Трофимова, Я.И. Колдунов, И.Ф. Харламов. Они исследовали нравственное воспитание и рассматривали его в разных аспектах, выявляли сущность основных понятий теории нравственного воспитания, указывали способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм и методов.

Конечным результатом нравственного воспитания является нравственная воспитанность, которую традиционно принято трактовать как некую устойчивую совокупность нравственных привычек и норм поведения, задающих высокий уровень культуры взаимоотношений и общения в условиях школьного коллектива [1]. Нравственная воспитанность – личностный результат, который достигается в урочной и внеурочной деятельности [3].

Анализ педагогической литературы дает основание рассматривать нравственную воспитанность как степень сформированности у ученика в соответствии с возрастными возможностями, основных нравственных знаний и представлений, нравственных чувств и их проявление в поведении.

Под воспитанностью принято понимать некую совокупность представлений индивида о правилах поведения в обществе, проявляемую в ходе коммуникации с другими людьми. Принято считать, что нравственный мир личности напрямую связан с ее деятельностью в обществе, проявлении отношений к людям. Именно по ним судят о нравственной воспитанности человека [4].

Нравственная воспитанность будет являться личностным результатом младшего школьника на выходе из начальной школы.

В школах Пермского края был проведен опрос среди учителей начальных классов, касающийся нравственной воспитанности как личностного результата начального общего образования. В анкетировании приняли участие 20 учителей, имеющих различный педагогический стаж. Им были предложены следующие вопросы:

1. Актуальна ли проблема нравственного воспитания в современном мире? Почему?

2. Как Вы понимаете, каков должен быть результат нравственного воспитания?

3. По Вашему мнению, каким должен быть нравственный человек?

4. Что такое нравственная воспитанность, по Вашему мнению?

На вопрос «Актуальна ли проблема нравственного воспитания в современном мире? Почему?» 100 % респондентов ответили, что, действительно, проблема актуальна, так как современное общество нуждается в людях, обладающих не только теоретическими и практическими научными знаниями, но и нравственной культурой. Полученные данные позволяют заключить следующее: нравственное

воспитание в современном мире является важной составляющей подрастающего поколения, эту тему нельзя затрагивать и «отпускать», работая с младшим школьником, на протяжении всей жизни человек воспитывается, но в младшем школьном возрасте можно заложить базу знаний и первоначальный опыт нравственного поведения.

На второй вопрос «Как Вы понимаете, каков должен быть результат нравственного воспитания?» только 40 % (8) респондентов отметили, что результатом нравственного воспитания является нравственная воспитанность, которая материализуется в общественно ценных свойствах и качествах личности, проявляется в отношениях, деятельности, общении. О нравственной воспитанности свидетельствует глубина нравственного чувства, способность к эмоциональному переживанию, мучениям совести, страданию, стыду и сочувствию; 50 % (10) респондентов отмечают, конечным результатом нравственного воспитания является нравственная воспитанность, которую традиционно принято трактовать как некую устойчивую совокупность нравственных привычек и норм поведения, задающих высокий уровень культуры взаимоотношений и общения в условиях школьного коллектива; 10 % (2) респондента отмечают, чтобы преуспеть в воспитании кого-либо, нужно первое и самое главное – начать воспитывать себя, для того чтобы младший школьник перенимал опыт своей первой учительницы.

Анализируя ответы учителей на третий вопрос «По Вашему мнению, каким должен быть нравственный человек?», мы составили портрет нравственного человека. Особую значимость в структуре нравственной воспитанности приобретает именно нравственный идеал, являющийся некий позитивный образ, воплощающий в себе наиболее ценные социальные и нравственные характеристики.

Портрет нравственной личности (по результатам опроса учителей начальной школы)

1. Честный и справедливый.
2. Смелый и решительный.
3. Добрый, не причиняющий зла.
4. Ответственный.
5. Толерантный.
6. Трудолюбивый.
7. Гуманный.
8. Верный.
9. Тактичный.
10. Любящий свою страну.
11. Мужественный.
12. Скромный.

Ответы на четверной вопрос «Что такое нравственная воспитанность, по Вашему мнению?», позволили выделить маркеры понятия «нравственная воспитанность», в понимании современных педагогов начальной школы. Обработав ответы на вопрос методом кластерного анализа, мы получили следующие группы ответов (таблица)

Маркеры понятия «нравственная воспитанность» по результатам анкетирования педагогов

Маркеры понятия «нравственная воспитанность»	Примеры ответов учителей
Деятельностный компонент (действия и привычки) – 50 % (10 чел.)	«Поведение с наедине с собой и в коллективе», «Соблюдение норм морали каждым человеком», «Устойчивость положительных привычек и норм поведения, культура отношений и общения», «Процесс формирования у подрастающего поколения нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами морали», «Конечная стадия нравственного воспитания. Совокупность правил, привычек, устанавливающих высокий уровень культуры взаимоотношений между людьми», «Собственные убеждения и привычные формы поведения», «Нормы общечеловеческой морали в собственном поведении, проявляемая в развитии способностей к нравственной саморегуляции, самокоррекции, самосовершенствованию практических нравственных отношений к миру, людям, самому себе», «Единство душевного и духовного в человеке, его поведение в обществе, отношение с окружающей средой», «Умение действовать согласно принципам взаимоуважения, человечности, порядочности»

Маркеры понятия «нравственная воспитанность»	Примеры ответов учителей
Собственные нравственные ценности и принципы – 20 % (4 чел.)	«Внутренние стимулы: долг, честь, совесть, достоинство», «Нравственные позиции личности», «Результат нравственного воспитания, меры нравственности к себе, к людям», «Сформированная личность»
Выбор – 15 % (3 чел.)	«Внутренний выбор, которыми руководствуется человек, совершая определенные поступки», «результат морального выбора, нравственной оценки и самооценки, рефлексии по поводу собственных дел и поступков, их мотивации», «Моральные ориентации в сложных нравственных ситуациях»
Качества – 10 % (2 чел.)	«доброжелательность, вежливость, деликатность», «Ответственный, гуманный человек с высокой культурой поведения, стремящийся сохранить общечеловеческие ценности, имеющий свои нравственные убеждения и привычки»
Когнитивный компонент – 5 % (1 чел.)	«Осмысление правил морали»
Отношения, чувства (эмотивный компонент) – 5 % (1 чел.)	«Уровень развития чувства собственного достоинства»

Анализ ответов учителей на открытый вопрос о понимании нравственной воспитанности показал разные характеристики данного понятия: в большей степени педагоги обращаются к деятельностному (поведенческому) компоненту нравственной воспитанности, отмечая необходимость формирования нравственных привычек (соответствующие социальным нормам действия в стандартной ситуации) и умение действовать в ситуации выбора (в нестандартных ситуациях). Педагоги начальных классов также уделяют внимание ценностям и принципам.

Актуальность проблемы нравственной воспитанности как личностного результата, отмеченная респондентами, позволяет

признать целесообразность дальнейшего ее изучения. В нашем исследовании будет использоваться следующее рабочее определение: нравственная воспитанность результат развития личности ребенка, позволяющая сформировать опыт нравственных отношений и общения, которые характеризуются способностью к содействию и сотрудничеству в деятельности, умением понять и принять позицию другого, потребностью гармонизировать деятельность и взаимоотношения с миром, привязанностью к культуре, к родным местам.

Список литературы

1. Азаров Ю.П. Педагогика нравственного воспитания. – М.: Просвещение, 2005. – 211 с.
2. Данилюк А.Я., Кондраков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2014. – 24 с.
3. Иванова Е. В. Воспитательный потенциал уроков окружающего мира, содержащих историко-обществоведческий материал // Евразийский гуманитарный журнал. – 2021. – № 4. – С. 116–123.
4. Колдунова Я.И. Нравственное воспитание личности школьника. – Калуга, 2002. – 126 с.

Майбурова И.А.

Научный руководитель: Шабалина О.В.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Проблема использования свободного времени детьми является актуальной, так как приобретение положительного опыта позволит подрастающему поколению быстрее социализироваться, избежать дезориентации и девиантного поведения во время кризисов развития.

Благоприятные условия для удовлетворения индивидуальных интересов школьников создает многосторонняя внеурочная деятельность. В свободное время ученик может выбрать те направления внеурочной деятельности, которые ему ближе, в которых он успешнее, и заниматься регулярно тем, что ему нравится.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования под внеурочной понимается деятельность, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения [4]. Система внеурочной деятельности представлена широким разнообразием форм: экскурсии, кружки, студии, секции, конкурсы, викторины, соревнования, поисковые и научные исследования, конференции, школьные научные общества, олимпиады, походы, предметные недели, мастер-классы и др. Отметим, что под формой внеурочной деятельности В.А. Горский понимает доступный внешнему восприятию образ взаимодействия детей с педагогом, сложившейся благодаря системе используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом обеспечении метода работы с детьми [3]. С учетом интересов учащихся и возможностей организации, осуществляющей образовательную деятельность, формы организации делятся по направлениям и видам. Существуют разные направления внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное,

духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное – все направления тесно связаны между собой и доступны для реализации в школе [2].

В общеинтеллектуальном направлении часто проводится работа по углубленному изучению предметного материала или коррекции трудностей учеников. Организация внеурочной деятельности по русскому языку может мотивировать учеников на изучение этого сложного предмета, помочь школьникам ясно выражать свои мысли, общаться, соблюдая языковые нормы, свободно владеть языком. Высокий уровень владения языком, повышенный интерес к изучению родного языка могут быть достигнуты при комплексном использовании различных форм организации внеурочной деятельности по русскому языку [1].

Для выявления форм внеурочной деятельности, которые применяют учителя в 1–4 классах, весной 2022 года было проведено анкетирование «Организация внеурочной деятельности по русскому языку». В анкетировании участвовало 12 учителей Свердловской области и Пермского края.

Анализ результатов анкетирования показал, что 100 % учителей используют разные формы организации внеурочной деятельности по русскому языку в своей работе. При этом учителя отметили, что если оценивать заинтересованность учащихся в дополнительном изучении русского с помощью форм внеурочной деятельности по 5-балльной шкале, то на «5» оценивают заинтересованность 41,7 %, на твердую «4» – 50 %, на «3» – только 8,3 %.

Обработка ответов учителей показала некоторые закономерности.

1. Большинство педагогов используют такие формы, как: проектная деятельность (91,7 %), олимпиады (83,3 %), предметные недели (75 %). Несколько реже используются конкурсы (56,7 %) и викторины (24,9%), тематические классные часы (50 %), экскурсии (25 %) (рис. 1).

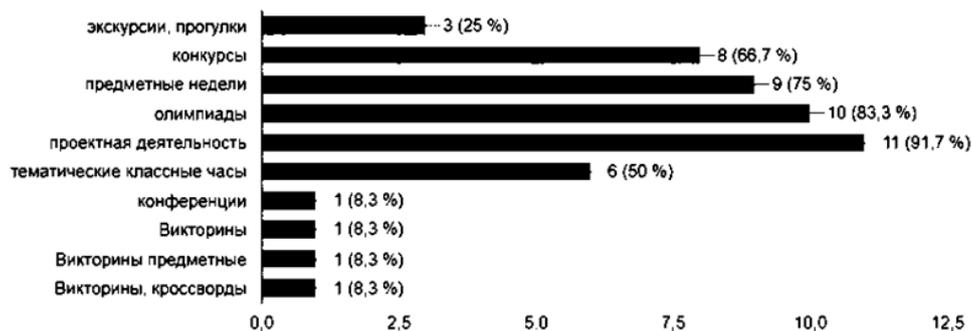


Рис. 1. Какие формы вы используете для дополнительного изучения дисциплины «Русский язык»?

2. Наибольший интерес к дополнительному изучению русского языка у учащихся вызывают конкурсы (66,7 %), предметные недели (66,7 %), проектная деятельность (50 %) и олимпиады (33,3 %) (рис. 2).

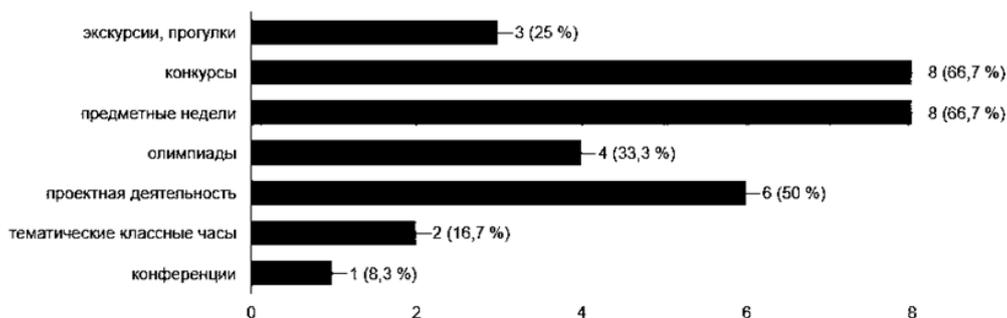


Рис. 2. Отметьте формы, в которых у учащихся отражается наибольший интерес к дополнительному изучению русского языка

3. Наиболее эффективными для дополнительного изучения русского языка, по мнению большинства педагогов, являются такие формы, как: проектная деятельность (83,3 %), предметные недели (75 %) и олимпиады (50 %) (рис. 3).

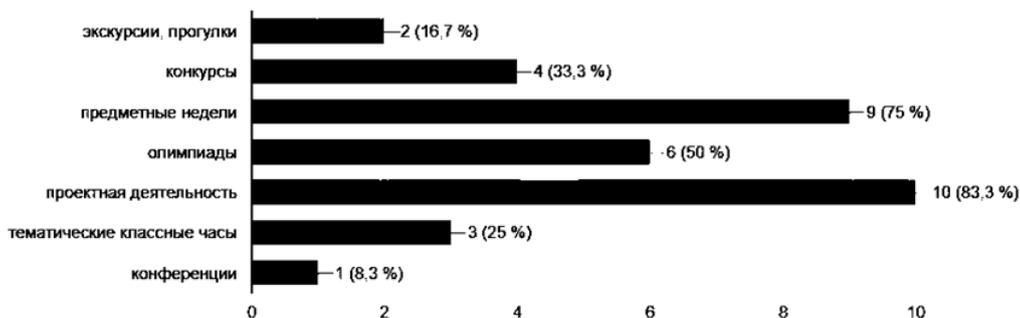


Рис. 3. Укажите формы, которые на Ваш взгляд являются наиболее эффективными для дополнительного изучения дисциплины «Русский язык»

Таким образом, при помощи анкетирования было выявлено, что большинство учителей начальных классов применяют разнообразные формы внеурочной деятельности по русскому языку (олимпиады, предметные недели, викторины и пр.), установлено, какие формы вызывают наибольший интерес к дополнительному изучению дисциплины и с помощью каких форм нужно осуществлять внеурочную деятельность по русскому, чтобы был эффект от проделанной работы. Использование данных форм помогает учителям развивать у младших школьников интеллектуальные способности, креативность, вызывает интерес к русскому языку, воспитывает самостоятельность, ответственность, творческую инициативность, способствует более прочному и сознательному усвоению языкового материала, повышению мотивации обучения.

Во внеурочной деятельности создаются условия для развития интересов, накопления опыта, для раскрытия и проявления личности ребенка.

Список литературы

1. Внеклассная работа по русскому языку во внеурочной деятельности. – 2020. [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/> (дата обращения: 08.05.2022).

2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 09-3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ». Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ [Электронный ресурс]. – <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71187190/> (дата обращения: 19.11.2021).

3. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование / В.А. Горский, А.А. Тимофеев, Д.В. Смирнов и др.; под ред. В.А. Горского. – М.: Просвещение, 2014. – 111 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Глоссарий ФГОС. – 2009. [Электронный ресурс]. – URL: <https://mosmetod.ru/> (дата обращения: 30.11.2021).

Маркина А.В.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Человек свободен поступать в той мере, в какой его к этому побуждают его чувства, переживания и мысли. В меру этой свободы он несет ответственность за свои поступки. Общество же оценивает поступок человека по нормам морали и нравственности с учетом условий, в которых человек совершал тот или иной поступок, также с учетом традиций и обычаев, социальных норм и законов.

Человек живет не только как биологическое существо, но и как социальное. Он не только воспринимает окружающий мир, но и преобразует его в соответствии со своими интересами. В этих действиях он создает мир культуры. В этом же ему помогает воля, становление которой начинается с раннего детства и продолжается в течение всего жизненного пути, но важный этап в формирование воли приходится на период, когда человек находится в старшем дошкольном возрасте, а именно от 5 до 7 лет.

Дошкольный возраст, как известно, является одним из первоначальных и важных этапов формирования и развития психических функций ребенка, в том числе и для формирования и развития волевой регуляции поведения и деятельности. В связи с этим исследование посвящено проблеме развития волевой сферы детей старшего дошкольного возраста.

Исследуемая проблема отражена во многих нормативно-правовых документах. В Стратегии развития воспитания РФ на период до 2025 г. в пункте II. «Цель, задачи и основа Стратегии» обеспечение условий для

физического, психического, социального, духовно-нравственного развития детей. Также следует упомянуть пункт 1.6. в «Общих положениях» ФГОС ДО – 6) формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка и т.д. И в Конвенции о правах ребенка от 20.11.1989 г., в статье 27 1) 1. Государства-участники признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития ребенка; в статье 29 1. Государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на: а) развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме и т.д.

На важность развития волевой сферы детей старшего дошкольного возраста указывали такие отечественные ученые как Б.Г. Ананьева, В.И. Аснин, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожец, Е.П. Ильина, Я.С. Неверовича, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванова и др. Также зарубежные ученые обращали внимание на важность данного процесса: В. Вундт, Ж. Пиаже, Т. Рибо, Ж.-Ж. Руссо и др.

Проблема развития воли у дошкольников актуальна в связи с дальнейшим совершенствованием общеобразовательной и профессиональной школы. Подготовка детей к обучению в школе предполагает формирование у дошкольников не только познавательной активности, но и воли, которая, на данный момент времени считается недостаточной из-за нехватки качественных научно-методических материалов.

Еще в VIII–IX веках, проблема развития волевой сферы была одной из центральных в психологических исследованиях. В начале XX века в связи с общим кризисным положением в этой науке воля отошла на второй план. Она оказалась самой трудной из тех многочисленных проблем, которые необходимо было ставить и решать на новой методической основе. Но игнорировать ее полностью и не замечать было невозможно, так как воля относится к числу тех психических явлений, существование и важную роль которых в жизни человека не нужно особо доказывать. По этой причине в начале XX века и последующие десятилетия исследования воли продолжались, правда, не очень активно, с использованием того же самонаблюдения в качестве основного метода выявления связанных с ней феноменов.

Однако вследствие неудовлетворенности общим состоянием исследований воли многие ученые в первые десятилетия текущего столетия стремились вообще отказаться от этого понятия как от якобы ненаучного, заменить его поведенческими характеристиками или какими-либо другими, операционализируемыми и верифицируемыми, т.е. такими, которые можно наблюдать и оценивать. Так, например, в американской поведенческой психологии вместо понятия воли стали употреблять понятие «устойчивость поведения» – настойчивость человека в осуществлении поведенческих актов, в преодолении соответствующих преград. Эту настойчивость в свою очередь объяснили такими характеристиками личности, как целеустремленность, терпение, упорство, последовательность, стойкость и т.п.

В новейший период истории психологии исследования воли не прекратились, а лишь утратили свое прежнее единство, терминологическую определенность и однозначность. Вместе с тем они

оказались расширенными и углубленными по тематике за счет применения новых понятий, теорий и методов. Сейчас многими учеными прилагаются усилия, направленные на то, чтобы возродить учение о воли как целостное, придать ему интегративный характер.

Проблема развития и формирования волевых качеств является предметом изучения отечественных и зарубежных ученых. Так, согласно Л.С. Выготскому, личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения, и соответственно развитие личности есть становление способности владеть собой и своими психическими процессами. Д.Б. Эльконин неоднократно указывал на то, что формирование личностного поведения – это возникновение произвольных действий и поступков. А.Н. Леонтьев полагал, что формирование воли и произвольности имеет кардинальное, решающее значение для развития личности ребенка. Л.И. Божович также подчеркивала, что проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности и ее формирования.

Дошкольный возраст, по мнению А.Н. Леонтьева, – это «период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований, определяющих последующее развитие. У дошкольников старшего возраста осуществляется интенсивное развитие волевых качеств, служащих в качестве совокупности в направлениях интеллектуального, эмоционального и мотивационного компонентов. Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников является сложным процессом, который происходит под воздействием ряда внешних и внутренних факторов. Факторами внешнего воздействия являются условия социальной среды, в которых находится ребенок,

факторами внутреннего воздействия – наследственность, особенности его физического развития.

Вопросами эмоционального неблагополучия у детей дошкольного возраста занимались многие зарубежные и отечественные ученые. Раскрыты многие причины и механизмы возникновения эмоционально-волевых нарушений в детском возрасте. Вместе с тем, несмотря на достаточно полное и глубокое теоретическое оснащение этой проблемы, методические вопросы, связанные с коррекцией эмоциональных нарушений, разработаны еще недостаточно.

Коррекционная работа с такими детьми, как правило, направлена на развитие познавательных процессов. Эту деятельность нужно вести в разных направлениях: через взаимодействие с музыкой, пением, живописью, архитектурой, занятия литературным и художественным творчеством и другими средствами.

За последнее время были созданы программы двух типов – комплексные, направленные на всестороннее развитие детей, и парциальные, обеспечивающие одно или несколько направлений воспитания и развития, среди последних – немало, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы. Многие программы прошли экспертизу Министерства образования РФ и получили его одобрение. К числу таких комплексных программ относятся: «Радуга», «Детство», «Развитие», «Истоки», «Детский сад – дом радости», «Кроха». Министерством одобрен и ряд парциальных экологических программ – «Непоседы», «В мире эмоций», и др.

Существуют и другие парциальные и комплексные программы, но их всех связывает общая направленность – развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста, помощь в обучении, в формировании навыков саморегуляции и релаксации и т.д.

Все это необходимо детям для успешной учебы в школе, взаимодействия с окружающими и лучшего будущего.

Проблема развития волевой сферы детей старшего дошкольного возраста – одна из самых актуальных на сегодняшний день. Всеми признано: именно в детском возрасте идет становление важнейших качеств человеческой личности, в частности, закладываются основы эмоционального благополучия. В настоящее время состояние по обеспеченности детских садов комплексными и парциальными образовательными программами по данной теме исследования не совсем удовлетворительное. Нужно еще прорабатывать содержание программ, например, создать тематическую среду для работы по развитию волевых качеств у детей, оборудовать уголки различными ролевыми играми и играми с правилами; составить и применить организованные режимные моменты (распорядок дня, домашние ритуалы), включая занятия по правилам этикета; организовать досуг в виде совместной деятельности в коллективе.

Список литературы

1. Александрова Н.И., Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «нерешаемая задача» // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 130–132.

2. Годовникова Л.В. Коррекционно-развивающие технологии в дошкольном образовательном учреждении. Программы развития личностной, познавательной, эмоционально-волевой сферы детей, диагностический комплекс. – М.: Учитель, 2017. – 627 с.

3. Левина Н.А. Система работы по эмоционально-волевому развитию: ст. и подгот. группы. – Волгоград: Корифей, 2010. – 96 с.

4. Суровцева А.В. Воспитание воли ребенка в семье – 2012. – № 3. – С. 8–13.

Медведева Н.С., Моисеева Т.Е.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

АСОЦИАЛЬНЫЕ ЯВЛЕНИЯ СРЕДИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРИЧИНЫ И МЕРЫ ПРОФИЛАКТИКИ

Период дошкольного детства – это необходимый этап в подготовке к взрослой жизни. От формирования данного этапа будет зависеть дальнейшая жизнь ребенка. При правильной организации в большинстве случаев дети вырастают адекватно социализированными людьми, в противном случае их ждет нелегкая судьба.

Не так давно термины «асоциальность», «отклонение в поведении», «трудный ребенок» относили к явлениям подростковой или молодежной среды. В настоящее время, к сожалению, эти понятия стали употребляться по отношению к поведению детей дошкольного возраста.

Согласно Словарю педагогической психологии: «Асоциальное поведение – поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных деяний» [1].

В повседневной жизни мы часто сталкиваемся с проблемой детского поведения, идущего вразрез с мнением взрослых и ведущего к непоправимым последствиям. Проблема такого поведения и реальные способы ее решения являются актуальными задачами ученых и педагогов на сегодняшний день.

«Асоциальные явления в детской среде – это поступки, не соответствующие нормам и правилам поведения людей в обществе, общественной морали» – прописывает Словарь-справочник по педагогической психологии [2].

У дошкольников чаще всего встречаются такие формы асоциального поведения, как нечестность, грубость, сквернословие,

неуважение к старшим, хулиганство, воровство, курение, употребление алкоголя, наркотических средств, физическая агрессия.

Причинами возникновения такого поведения выступают: возросшая напряженность жизни; неблагоприятная наследственность; полное безразличие к ребенку или, наоборот, чрезмерный контроль со стороны взрослых; жестокость наказания за совершенные проступки; асоциальное поведение родителей (пьянство, драки, преступный образ жизни, наркомания и т.п.); неустойчивость нервных процессов; неблагоприятное течение кризисных периодов развития ребенка, бунт против ограничения самостоятельности; замедление темпов умственного, социального и морального развития; педагогическая запущенность и др.

Платон писал: «Воспитание есть усвоение хороших привычек». Поэтому на сегодняшний день процессу воспитания отводится значительная роль. Но хорошие привычки должны накладываться на достойный пример со стороны взрослых. Именно родители и их поступки являются образцами поведения.

В общих положениях Федерального государственного образовательного стандарта ДО отмечено: «Одним из основных принципов дошкольного образования является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» [3].

Для детей ценностью является модель поведения близких, которая не всегда считается общепризнанным образцом человеческой добродетели. Влияние воспитывающих взрослых, которые ведут асоциальный образ жизни, способно устойчиво изменить нравственные ценности ребенка и его восприятие жизни. Поэтому важно, чтобы ребенка окружали взрослые, которые помогут верно определиться с настоящими ценностями.

На основе результатов теоретического анализа проблемы исследования нами была проведена опытно-экспериментальная работа,

целью которой являлось экспериментальное обоснование проблемы асоциального явления среди детей дошкольного возраста.

В качестве респондентов исследования выступила старшая группа воспитанников МКДОУ «Детский Сад № 6» р. п. Мишкино Курганской области – «Фантазеры» в составе 28 человек, из которых 57,1 % мальчиков и 42,9 % девочек. Мы изучили взаимоотношения семьи и воспитанников детского сада, комфортность пребывания дома и доверительность отношений, причины конфликтов и их решение, проведение свободного времени, а также узнали, стремятся ли родители создать благоприятные условия для гармоничных отношений в семье, после чего мы сделали выводы, что 90 % детей считают взаимоотношения в семье дружелюбными и гармоничными, из них 80 % комфортно себя чувствуют дома, выстраивая доверительные и теплые отношения с родителями, 20 % детей комфортно чувствуют себя дома, но предпочитают находиться в окружении старших родственников, доверие и открытость к родителям возникает по мере необходимости. 10 % дошкольников считают отношения в семье равнодушными, порою враждебными. Причинами конфликтов в семье в 80 % случаев выступает непослушание обучающихся; 10 % случаев недопонимание в семье и 10 % враждебность родителей. 60 % дошкольников отметили, что они вместе с родителями часто ходят в различные походы, проводят время вместе с семьей; 20 % детей посещают досуговые мероприятия по выходным; 10 % редко выбирают куда-либо; у 10 % не бывает развлекательных мероприятий в семье, родители заняты своими делами.

При этом 70 % родителей отметили, что целью построения их взаимоотношений в семье является понимание, гармония и любовь; 20 % сказали, что не всегда отношения с детьми получаются гармоничными и благоприятными; остальные 10 % считают отношения в семье сложными.

Проанализировав все ответы, мы сделали вывод, что родители недостаточно уделяют времени для воспитания и развития своих детей. Дошкольники нуждаются в поддержке и внимании со стороны взрослых, их любви и душевной теплоте необходима обратная связь.

С детьми отклоняющегося поведения ведется работа общеобразовательными учреждениями, учреждениями дополнительного образования, а также социальными институтами детства. Эта работа ведется не в полной мере, поэтому не всегда дает положительный результат. Потребность в совершенствовании воспитательного процесса в современных условиях предполагает поиск путей повышения эффективности педагогического воздействия на личность дошкольника, способных обеспечить приобретение новых ценностей, ролей и навыков. Одним из условий повышения эффективности воспитательной работы является деятельность педагогов, в задачи которой входит формирование позитивных индивидуальных интересов личности ребенка [4], формирование просоциальных норм и правил поведения, общечеловеческих ценностей [5]. Такая деятельность предполагает особый набор средств и методов педагогического воздействия на асоциальное поведение детей дошкольного возраста.

Психологи и педагоги выделяют несколько типов трудных детей:

- 1) дети с нарушениями в сфере общения;
- 2) дети с повышенной или пониженной эмоциональной реакцией (с повышенной возбудимостью, острой реакцией или, наоборот, пассивные, равнодушные);
- 3) дети с недостатками умственного развития;
- 4) дети с неправильным развитием волевых качеств (упрямые, безвольные, капризные, своевольные, недисциплинированные, неорганизованные) [4].

На сегодняшний день основной целью профилактической работы детей дошкольного возраста является создание условий успешной социализации личности, не склонной к совершению антисоциальных поступков.

Для эффективности данного процесса детей дошкольного возраста нами был разработан перечень профилактических рекомендаций для педагогов и родителей по соответствующей теме:

1. Вести просветительскую работу по предупреждению асоциальных форм поведения детей дошкольного возраста на основе развития духовно-нравственных компетенций личности, посредством разнообразных форм и методов, способствующих снижению асоциальных явлений.

2. Выявлять семьи, находящиеся в социально опасном положении, причины и условия, способствующие этому, и оказывать им психолого-педагогическую поддержку.

3. Проводить социально-педагогическую, психологическую коррекцию поведения детей дошкольного возраста, находящихся в социально опасном положении через индивидуальную работу с дошкольниками и их семьями.

4. Формировать у родителей ответственность за обучение и воспитание детей, за формирование здорового образа жизни детей, за формирование культурных традиций семьи через просветительскую работу с родителями и вовлечение их в организацию и проведение профилактических мероприятий.

5. Организовывать отдых и летнюю занятость дошкольников;

6. Планировать индивидуальную работу с детьми;

7. Уделять больше времени общению с детьми, интересоваться их жизнью и интересами. Использовать методы тактильного общения.

Данные профилактические направления работы могут быть реализованы в форме бесед, праздников, встреч, поездок и др.

Таким образом, асоциальное поведение детей на сегодняшний день, к сожалению, набирает обороты. Тяжелая обстановка, суровая дисциплина, конфликтность в семье, а также равнодушное отношение родителей к своему главному праву и обязанности согласно СК РФ Статья 63.1 «Родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей» [5] выступают причинами асоциального явления среди детей дошкольного возраста.

Сегодня деятельность ученых и педагогов направлена на реализацию полноценного воспитания личности. Ведь именно дошкольный период детства является стартом для дальнейшей жизни. От этого старта зависит судьба не только конкретного человека, но и всего общества в целом.

Список литературы

1. Бурачевская Е.О., Скороходова Н.Ю. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии: учебное пособие. – Петрозаводск: ИД ПИН, 2011. – 100 с.

2. Гамезо М.В., Степаносова А.В., Хализева Л.М. Словарь-справочник по педагогической психологии. – М., 2001.

3. Сайт Федеральных государственных стандартов дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/>

4. Суздалева И.А. Воспитание нравственности у детей дошкольного возраста посредством сказки // Актуальные проблемы дошкольного образования: риски, возможности, перспективы: материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. 2019. – С. 213–217.

5. Цыпышева М.С., Иванова И.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение познавательного развития детей дошкольного возраста // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция. – Нижневартовск: НВГУ, 2018. – С. 425–427.

Минина Н.А.

Научный руководитель: Хохрякова Ю.М.

**ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО В ОБЛАСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ОРИЕНТИРОВКИ В ДВУХМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОСРЕДСТВОМ
РИСОВАНИЯ**

Характерной особенностью современного этапа развития системы образования является активизация инновационной деятельности педагогов различных (в том числе дошкольных) учреждений. Ее нормативно-правовую основу обеспечивает прежде всего статья 20 закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.), в которой отмечается направленность инновационной деятельности на совершенствование, в частности, научно-педагогического и учебно-методического обеспечения образования и возможность ее осуществления «в форме реализации инновационных проектов» [2, п. 3].

Инновационный проект ученые (В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, А.М. Новиков, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Н.Р. Юсуфбекова, Н.О. Яковлева и др.) рассматривают как продукт проектирования инновационной деятельности, в котором четко фиксируются предполагаемые изменения системы образования и точно обозначаются сроки их достижения, а также средства, методы, формы, ресурсы. Проект отражает последовательный, этапный характер осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении.

Ее первым этапом, как отмечает Л.В. Коломийченко, является проблемно-поисковый [1]. Проведенный в рамках данного этапа анализ состояния педагогической деятельности, осуществляемой в МАДОУ «Детский сад «Галактика» (г. Пермь), которое было выбрано базой

исследования, позволил установить, что его сотрудниками разработана и с 01.01.2021 года реализуется программа развития «Галактика STEM», нацеленная на создание современного образовательного пространства для детей дошкольного возраста на основе применения STEAM-технологий, обеспечивающих гармоничное объединение различных способов научного и художественного освоения воспитанниками окружающего мира (Science + Technology + Engineering + Arts + Mathematics).

Воспитатели вышеназванного учреждения, включающего 4 корпуса, позитивно относятся к инновационной деятельности, осуществляемой с 2018 года, осознают необходимость совершенствования и обновления содержания педагогического процесса, интеграции разных образовательных областей и видов детской деятельности. Но вместе с тем они испытывают затруднения в самостоятельной разработке конкретных способов объединения, к примеру, познавательной и изобразительной деятельности воспитанников с целью повышения эффективности формирования у них определенных представлений и умений.

Согласно результатам проведенного опроса, все воспитатели признают, что процесс обучения детей рисованию и аппликации осложняет недостаточная сформированность у большинства воспитанников умений ориентироваться на плоскости, вследствие чего они затрудняются следовать словесным указаниям, включающим обозначение пространственных отношений объектов на листе. Решая задачи формирования пространственных представлений, педагоги проводят на математических занятиях дидактические упражнения на сравнение парных картинок, на которых изображены объекты в различных пространственных отношениях, а также на воссоздание детьми расположения предметов на листе на основе словесных указаний педагога либо зрительного восприятия и анализа образца. Однако

воспитанники, не проявляя интереса к подобным упражнениям, часто допускают ошибки и не стремятся к их самостоятельному исправлению. Между тем недостаточная сформированность ориентировки в двухмерном пространстве снижает успешность осуществления детьми изобразительной, конструктивной и других видов деятельности, в которых требуется определять и называть взаимоположение объектов, перемещать их в словесно заданном направлении.

Анализ научно-исследовательской литературы, осуществленный в рамках следующего – теоретико-аналитического – этапа инновационной деятельности, позволил определить ведущие теоретико-методические положения проблемы обучения детей дошкольного возраста ориентировке в двухмерном пространстве и установить взаимосвязь последней с формированием изобразительной деятельности.

Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, Т.А. Мусейибова и многие другие ученые подчеркивали, что ориентировка в пространстве в первые годы жизни носит конкретно-чувственный характер. На протяжении дошкольного возраста происходит постепенное освоение детьми словесной системы отсчета в соответствии с основными пространственными направлениями (вверх – вниз; вперед – назад; направо – налево). При этом развитие ориентировки в трехмерном пространстве опережает формирование ориентировки на плоскости. По утверждению М.В. Вовчик-Блакитной, многие дети в возрасте 3–5 лет не осознают пространственных взаимосвязей изображенных объектов, не понимают различия в значении предлогов и наречий, обозначающих размещение предметов в двухмерном пространстве (вверху/внизу/над/под). Овладевая изобразительными техниками, ребенок 4–6 лет может правильно отображать пространственное положение объектов на листе: солнце вверху, круги-колеса под кузовом машины и т.д. Но рисование само по себе способствует

совершенствованию лишь чувственной ориентировки, тогда как для повышения эффективности формирования у воспитанников словесной ориентировки необходимо применение специальных педагогических средств.

В частности, А.В. Белошистая предлагает детям воспроизводить образцы пространственного расположения объектов на плоскости посредством обведения карандашами трафаретов – геометрических рамок. Сходные графические задания предусматривают и М.А. Габова, Н.В. Квач, Л.М. Хализева. Но авторы акцентируют свое внимание на развитии у детей графических навыков и пространственного мышления, а не на освоении ими значения слов, обозначающих пространственные отношения изображенных предметов. Кроме того, для многих воспитанников обведение контура рамок карандашом является затруднительным в техническом плане, что снижает их интерес к деятельности.

Разрабатывая идею применения трафаретов, мы решили обратиться к знакомым детям техникам рисования, не требующим использования карандашей и кистей (рисование пальцем, штамп, поролоновый оттиск и др.). Г.Н. Давыдова, М.А. Евсеева, А.А. Лукашова, И.А. Лыкова, А.В. Никитина, Л.В. Петухова, О.А. Чушкина, В.А. Чернобровкина и другие авторы, изучавшие возможности применения детьми для создания изображений разнообразных, так называемых нетрадиционных материалов и инструментов, единодушно отмечают повышение их интереса к изобразительной деятельности, активизацию всех познавательных процессов и речи.

Мы предположили, что включение различных техник рисования в специальные дидактические упражнения, направленные на развитие у детей ориентировки на листе бумаги, обеспечит усиление мотивационной составляющей деятельности, повысит концентрацию внимания воспитанников на словесных указаниях, инструкциях педагога, содержащих обозначение пространственных отношений объектов, и тем самым оптимизирует процесс освоения детьми ориентировки на плоскости.

Для проверки выдвинутой гипотезы мы провели ряд занятий с воспитанниками средней группы. Например, на первом из них педагог раскладывал перед детьми листы синей или фиолетовой бумаги формата А4, в центре которых были изображены избушки, полностью закрытые белым квадратным листом меньшего размера, прикрепленным к цветному листу с помощью скрепок, и предлагал нарисовать снежинки ватными палочками, ставя отпечатки с левой стороны листа. Если ребенок верно определил левую сторону листа, то после снятия скрепок он видел изображения снежинок над избушкой, в противном случае – под ней.

Изобразив снежинки, а затем звездочки, ягоды дети просили дать им еще листы со спрятанным изображением и внимательно слушали педагога, порою переспрашивали его, на правой или левой стороне листа им необходимо рисовать в этот раз. В последующем воспитанникам предлагалось в соответствии со словесными указаниями определять центр листа и его четыре части. Так, например, лист с разноцветными контурными изображениями фруктов на тарелке закрывался листом, на котором был вырезан круг и четыре овала, расположенные в виде лепестков цветка. Раскрасив с помощью порононовых оттисков определенным цветом названные педагогом геометрические фигуры (овал, находящийся слева/сверху/справа/снизу от круга), дети убрали верхний лист и рассматривали получившийся натюрморт. В случае ошибочного выполнения задания нанесенный ребенком цвет не совпадал с цветом контура того или иного фрукта.

В перспективе на поисково-диагностическом этапе организации инновационной деятельности предполагается уточнить параметральные характеристики и диагностический инструментарий, необходимый для оценки педагогами уровня сформированности у воспитанников словесной ориентировки в двухмерном пространстве. Разработанные диагностические задания будут иметь игровой, увлекательный для

дошкольников характер (например, ребенку предлагается провести машинку по листу, поочередно собрав в нее «членов семьи», размещенных в той или иной называемой педагогом части листа (верхней, нижней, левой, правой, в центре), после чего «съездить» в различные места, находящиеся в углах листа).

Проведя начальную диагностику сформированности ориентировки на плоскости у воспитанников разных возрастных групп МАДОУ «Детский сад «Галактика», на проектно-разработническом этапе мы предполагаем выстроить систему подгрупповых занятий, способствующих формированию у детей умений определять части листа и взаимное расположение на нем предметов. При этом для дошкольников станет лично значимым точное выполнение словесных указаний и инструкций педагога, содержащих обозначение пространственных отношений объектов, поскольку оно будет предопределять получение ими целостного рисунка, часть которого первоначально скрывается под трафаретом или дополнительно прикрепленным листом.

Внедрение разработанной системы занятий, сочетающихся с обогащением условий для самостоятельных действий воспитанников, и последующее проведение их диагностического обследования позволит оценить эффективность образовательного процесса и при наличии позитивной динамики на завершающих этапах инновационной деятельности осуществить систематизацию ее результатов, их презентацию и трансляцию.

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 (ред. от 16.04.2022) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Мишанова А.И.

Научный руководитель: Филиппова О.Г.

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В ситуации социальной нестабильности на современного ребенка обрушивается множество неблагоприятных факторов, что делает проблему его психического здоровья наиболее актуальной. Актуальность данной проблемы обусловлена и введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), согласно которому необходимо решать задачу охраны и укрепления психического здоровья детей, их эмоционального благополучия. Поиск наиболее эффективных средств и методов решения этих задач, способствующих «психологической коррекции» детей дошкольного возраста открыл дорогу активным формам, к которым относится и сказкотерапия.

В основе метода сказкотерапии лежит феномен мифа, притчи, сказки. Сказка учит детей слушать и слышать других людей. Но еще сказка помогает взрослым найти общий язык с ребенком, подружиться с ним, помочь ему решать его первые трудности. Процесс сказкотерапии позволяет ребенку осознать и увидеть свои проблемы, актуализировать их.

В осмыслении роли сказки в воспитании детей имеют большое значение концептуальные положения работ Е.Н. Водовозовой, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой, К.Д. Ушинского и других педагогов, рассматривающих сказку как средство обогащения эмоций ребенка, образец человеческих чувств и взаимоотношений.

Так, например, Е.Н. Водовозова, представитель отечественной педагогики конца XIX – начала XX в., придавала большое значение роли

сказки в процессе психического развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства [1]. Это связано с тем, что Е.Н. Водовозова – приверженец воспитания детей на основе традиционной культуры, поэтому в ее работах большое значение придается устному народному творчеству как одному из самых мощных средств воспитания в народной педагогике.

В ходе исследования нами были изучены разные подходы к определению понятия «сказкотерапия». А.И. Захаров, В.С. Мухина считают, что процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознавать свои проблемы, а также видеть различные пути их решения.

По мнению А.В. Гнездилова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, В.И. Пономаревой, сказка помогает ребенку справляться со стрессовыми нагрузками. А проигрывание сказочных ситуаций, особенно конфликтных, способствует решению спорных вопросов, которые иногда кажутся детям неразрешимыми в жизни.

В отечественной литературе известны исследования, направленные на изучение проблем влияния сказкотерапии на внутренний мир дошкольников (В.П. Белянин, Н.Я. Берковский, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е.И. Кульчицкая, Н.А. Рубакин и др.). Появились сказкотерапевтические программы Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Н. Сакович и др.

Исходя из изучения различных авторских суждений, мы пришли к выводу, что сказка в своих символах содержит зашифрованными важнейшие психологические характеристики, модели поведения, социально желательные убеждения и тем самым способствует становлению личности ребенка.

В рамках нашего исследования было изучено понятие «психологическая коррекция». Изучением и становлением психолого-педагогической коррекции детей занимались как зарубежные ученые

(А. Бине, Э. Клапаред, М. Мейман, Д. Селли, С. Холл, В. Штерн и др.), так и отечественные (В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.П. Гундобин, А.В. Запорожец, П.Ф. Каптерев, А.П. Нечаев, И.П. Павлов, Г.И. Россолимо, Н.П. Румянцев, И.М. Сеченов, И.А. Сикорский, И.В. Тарханов и др.).

В научной литературе под психологической коррекцией детей дошкольного возраста понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности, направленная на формирование у ребенка психологических качеств, необходимых для повышения процесса адаптации, социализации, а также для корректировки психологических особенностей ребенка, если те в свою очередь препятствуют нормальному развитию дошкольника [4].

Как известно, одной из психологических особенностей развития старшего дошкольника как личности является формирование адекватной самооценки на данном этапе взросления. Правильно сформированная самооценка выступает не просто как знание самого себя, не как сумма отдельных характеристик, а как определенное отношение к себе и предполагает осознание личности в качестве некоторого устойчивого объекта. Самооценка позволяет сохранить устойчивость личности независимо от меняющихся ситуаций, обеспечивая возможность оставаться самим собой.

Мы полагаем, что сказкотерапию эффективно использовать и в коррекции самооценки детей. Ведь сказочная метафора в силу присущих ей особых свойств, о чем писала в свое время Е.Н. Водовозова, является эффективным способом построения взаимопонимания между детьми, отношения к себе как к индивидуальности. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и способов их разрешения. Сказочные истории содержат информацию о динамике жизненных процессов.

Поэтому сказка может дать символическое предупреждение, как будет развиваться ситуация, что немало важно в коррекционной работе [2].

Для понимания того, как именно развивается самооценка ребенка дошкольника, на выявление средств и условий применения сказкотерапии, мы провели исследование. Приведем некоторые факты проведенной работы.

Экспериментальная работа по формированию адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста проводилась на базе дошкольного образовательного учреждения г. Челябинска. Для проведения констатирующего этапа нами была выбрана методика «Лесенка». Полученные результаты: у 1 % детей неадекватно завышенная самооценка; 23 % опрошенных ставят себя на завышенную ступень; 59 % опрошенных детей имеют заниженную самооценку; и только 17 % имеют адекватную самооценку. Полученные данные подтвердили необходимость формирования адекватной самооценки у детей.

С этой целью мы использовали чтение психокоррекционных сказок «История божьей коровки Манечки», «Как Андрюша гостей встречал» и «Маленький дракончик». На данном этапе проводился анализ прочитанных произведений, учитывая мнение каждого ребенка, осмысление результатов деятельности персонажей, их поведение и поступки, подводились итоги. В процессе чтения сказок было отмечено следующее: дети с увлечением слушали произведения, на заключительном этапе эксперимента большинство детей активно включались в процесс обсуждения. В своей практике мы использовали разные формы работы со сказками, предложенные Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой: рассказывали сказки, интерпретировали их, чтобы дети поняли суть сказочных ситуаций, образов, конструкций сюжета,

обсуждали сказки, рисовали сказочного героя, пересочиняли сказки и т.д. [3].

Контрольный срез позволил нам убедиться в правильности выбранного нами метода работы: увеличилось количество детей с адекватным уровнем самооценки на 28 %, уменьшилось количество детей с заниженной самооценкой на 22 %.

Таким образом, мы убедились, что одним из эффективных методов психологической коррекции детей, в частности, коррекции самооценки, является «сказкотерапия». Сказка активизирует эмоциональную сферу детей и вызывает у них определенное отношение к сказочному образу, обращаясь к его социальному опыту. Сказкотерапия разнообразна в своих проявлениях: для одних детей сказки просто читаются, с другими пересочиняется концовка сказки, а с третьими сочиняется своя собственная, необычная сказка [3]. Сказкотерапия дает возможность исследовать причины поведенческих реакций дошкольника и служит ресурсной практикой в работе с ними.

Список литературы

1. Водовозова Е.Н. Царство свободного ребенка: избранные статьи о воспитании / сост. Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: Карапуз, 2009.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006. – 170 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.

4. Скотарева Е.М. Психолого-педагогическая коррекция: теоретико-методологический аспект: учеб. пособие для студентов психол. специальностей. – Саратов: Наука, 2007. – 72 с.

Надолько В.А.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном обществе все больше внимания стали уделять гендерному воспитанию. Проблема гендерного воспитания сегодня привлекает огромное количество исследователей в отечественной и зарубежной психологии и педагогике, так как современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать гендерные особенности ребенка.

Дошкольный возраст – начальный этап для развития гендерных представлений у детей. Это период воспитания культуры гендерных взаимоотношений ребенка.

Обращаясь к терминологии понятия «гендер», он переводится с английского как род, пол. В словаре по педагогике Г.М. Коджаспирова: гендер – социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди делают определения «мужчина» и «женщина». Но исследования социологов дают различия между понятиями «гендер» и «половая принадлежность», хоть и существует взаимосвязь между ними.

Гендерная идентичность – одна из базовых характеристик личности, которая характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует.

В процессе своего психического развития ребенок овладевает свойственными человеку формами поведения среди других людей. Это движение онтогенеза соединено с развитием внутренней позиции, которая отличает ребенка от других и одновременно несет в себе возрастные и общечеловеческие внутренние черты. Внутренняя позиция ребенка проявляет себя в весьма своеобразной форме. Это или эмоционально окрашенные образы, или ситуативная ориентировка на усвоенные нормативы, или воля, выражаемая в упорстве, или другие частные психические достижения, которые вдруг доминируют над

общими достижениями в процессе целостного психического развития. Эти ситуативные доминирования, возникнув и заявив о себе, быстро исчезают. Однако именно они окрашивают процесс развития личности ребенка неповторимым обаянием детских проявлений «самости» и «чувства личности». Ребенок активно присваивает из своего окружения те ценности, которые определяют развитие его самосознания и полоролевой идентификации.

Роль сверстников в полоролевой идентификации ребенка может быть оценена в двух аспектах. Первый состоит в том, что независимо от социального положения, расы, религии, наличия и отсутствия в школе курса полового воспитания, 90 % детей узнают о различии полов и сексуальности от сверстников и друзей.

Второй аспект обсуждается реже, но значение его для детского развития не меньше. В среде сверстников ребенок испытывает себя как представитель пола, «обкатывает» полученные в семье полоролевые стереотипы и корректирует их в самостоятельном, не регламентированном взрослыми общении. В детской среде, особенно дошкольной, полоролевое поведение становится одним из главных параметров оценки ребенка, а принятое в детской субкультуре обращение прежде всего к эмоциям, а не к рассудку, оказывает сильное воспитательное влияние.

Таким образом, ребенок рождается с определенным биологическим полом, а гендерная идентичность формируется в процессе социализации, т.е. в процессе общения с другими людьми (в семье и детском саду).

Гендерное самосознание у детей дошкольного возраста происходит ближе к трем годам. По мнению ученых, дети к этому возрасту сами уже отчетливо различают и понимают следующие признаки:

- внешние показатели;
- собственное имя;
- образ самого себя;
- социальные и собственные установки;
- социальные и собственные роли.

В дошкольном возрасте дети самостоятельно могут различать людей по половым признакам, делая упор на внешние признаки людей.

Стоит рассмотреть и возрастные особенности детей. К примеру, младший дошкольный возраст имеет внутренние мотивы к приобретенным ценностям, интересам и моделям поведения. Например, играя в машинки, мальчишки не плачут, а девочки очень любят играть в куклы и менять наряды.

У детей 3–4-летнего возраста собственные представления о гендерной принадлежности еще не стойки. К примеру, если воспитатель физической культуры позовет выполнять упражнения, то вместе с мальчиками пойдут и девочки.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают конкретно понимать, что девочка становится женщиной, а мальчики – мужчинами. Таким образом, у них к этому возрасту сформировалась гендерная устойчивость.

Наряду с гендерным самосознанием влияют на гендерное воспитание ребенка и гендерные стереотипы. Обратимся для начала к определению «гендерные стереотипы» – это совокупность образов, которые сформировались в социуме по отношению к поведению, имиджу как женщин, так и мужчин.

Гендерные стереотипы возникают на жизненном пути ребенка с момента рождения. Форма и цвет одежды, игрушки и игры, которые предлагаются детям, различаются в зависимости от пола и формируют неодинаковые черты характера у девочек и мальчиков. Все это сопровождается комментариями: «Не реви, ты же мальчик!», что накладывает запрет на проявления у мальчиков эмоциональности; «Будь послушной и тихой, ты же девочка!», что формирует у девочек покорность. Тот факт, что гендерные стереотипы различаются в разных культурах, часто не находит должного понимания. Упомянутые стереотипы, будучи устойчивыми, продолжают сохраняться и тогда, когда реальное поведение мужчин и женщин исторически изменяется.

Неклюдова Н.Г.

Научный руководитель: Венкова З.Л.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ

Проблеме развития речи детей посвящено много исследований, в которых выявлены факторы, способствующие эффективному развитию речи дошкольников. Доказано, что чем раньше начинается речевое обучение ребенка, тем успешнее дальнейшее овладение коммуникативными умениями. Дошкольный возраст – самый благоприятный период для развития речи и упускать этот период нельзя, так как в этот период важным показателем успешного речевого развития является речевая активность. Этому следует уделить особое внимание, потому что именно речевая активность способствует быстрому обогащению социального опыта детей. В педагогике «речевая активность» и «активная речь» часто используются как синонимы, но это не совсем правильно. По мнению В.В. Орлянской, «речевая активность – это устойчивое свойство личности ребенка, проявляющееся в способности воспринимать и понимать речь окружающих; самостоятельном, разнообразном, инициативном использовании речи в практике общения; активном стремлении овладеть языком [2].

Речевая активность имеет свою специфику на каждом возрастном этапе. Дошкольников отличает не только сформированность определенных знаний умений и навыков, но и высокая обучаемость. По мере овладения речью активность ребенка все больше начинает носить интеллектуальный характер. Так, к показателям речевой активности принято относить:

- способность ребенка без подсказок, раздумий и длительных пауз строить сюжетный рассказ и умение развивать свою мысль;
- наличие специальных высказываний дошкольника при пересказе текста, говорящих о том, что текст правильно понят;
- желание отвечать, полнота высказываний, наличие «избыточной информации» и словоохотливость (потребность поговорить).

Освоение речи ребенка зависит от многих аспектов, но, ведущее место среди них занимает социальная среда, обеспечивающая ребенку возможность активного общения. Воспитывающим взрослым важно понимать, что для активизации речевой деятельности детей необходимо, чтобы окружающая их речевая среда обладала достаточно развивающими возможностями и развивающим потенциалом. Развивающий потенциал определяется богатством речи окружающих, активностью ребенка в процессе обучения языку, наличием возможностей разнообразной коммуникации со взрослыми и сверстниками.

Действительно, огромную роль на пути становления речи дошкольника играет его социальное окружение, а в первую очередь его родители и педагоги. От того как общаются с ребенком, сколько времени уделяют на развитие речи и зависит уровень усвоения языка и его речевая активность.

Проявления речевой активности зависят от многих определяющих ее факторов: внутренних, связанных с индивидуально-психологическими особенностями личности, и внешних, определяемых условиями коммуникации. Именно на внешние факторы педагоги могут повлиять, выстраивая эффективное и правильное взаимодействие с родителями по всем актуальным вопросам, касающимся различных сторон развития, воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста, в том числе и речевого.

В основе процесса социально-педагогического взаимодействия дошкольного учреждения и семьи заложены научно-методологические основы, отраженные в исследованиях А.А. Майера, Е.П. Арнаутовой, Т.П. Грибоедовой и др. Они определяют данный процесс как открытый диалог, в который вступают заинтересованные стороны с целью достижения согласия по вопросам, представляющим взаимный интерес. При организации данного вида взаимодействия необходимо соблюдать существенные характеристики, которыми такое взаимодействие должно обладать:

- субъектам взаимодействия необходимо осознать и принять ценности и смыслы образовательного взаимодействия, ориентироваться на сферу пересечения актуальных возможностей и индивидуализированных потребностей, при этом владеть информацией о воспитательных ресурсах друг друга;

- универсальной идеей взаимодействия должна стать демонстрация позитивного воспитательного потенциала и актуализация уже имеющегося в семье и детском саду;

- взаимодействие должно быть обеспечено с соблюдением базовых принципов: открытости, согласованности, добровольности и интеграции, взаимной ответственности, партнерства и равноправия, а также обеспечения паритета субъектной позиции всех участников образовательных отношений;

- взаимодействие должно осуществляться в разнообразных социально-образовательных сферах и обеспечивать различные виды совместной деятельности;

- взаимодействие должно быть прогнозируемым и управляемым, осуществляться через вариативные технологии, инновационные формы и методы, среди которых приоритетными являются диалоговые.

Традиционно содержание социально-педагогическое взаимодействие раскрывается в таких параметрах, как прямое или косвенное воздействие субъектов друг на друга; совместная деятельность взрослых и детей взаимопреобразование субъектов, основанное на принципах доверия, уважения и сотрудничества; учет личностных и социальных характеристик субъектов; освоение диалоговых социально-коммуникативных навыков; содействие установлению взаимопринятия, поддержки и др.

Социальный диалог стимулирует согласованность действий взрослых в вопросах образования детей. В таком диалоге воспитывающие взрослые получают реальную возможность высказывать свою и учитывать иную точку зрения, договариваться по принципиально важным позициям, предупреждать и сглаживать конфликты.

Успех взаимодействия между участниками образовательных отношений определяется их готовностью принять общие целевые позиции, найти согласованные и оптимальные пути их достижения. Благоприятность психологического климата коммуникации и характер позиции субъектов взаимодействия во многом определяется их уровнем компетентности (педагогической или родительской) и социально-культурного опыта. Ключевым принципом организации социального диалога выступает конструктивное общение взрослых.

Вектор социально-педагогического общения между участниками образовательных отношений, заявленный в ФГОС ДО провозглашает не только осуществление психолого-педагогической поддержки родителей, но и их активное вовлечение в непосредственную образовательную деятельность, что становится возможным только в условиях взаимозависимой и взаимодополняющей совместной деятельности субъектов образования.

Для правильного и эффективного взаимодействия нужна четкая и методически грамотная система совместной деятельности. В результате этого одной из основных задач дошкольного учреждения, является установление доверительных взаимоотношений с родителями, разработка и внедрение новых форм их вовлечения в образовательный процесс в целом, и в процесс речевого развития в частности.

В настоящее время сложились устойчивые формы работы детского сада с семьей, которые в дошкольной педагогике принято считать традиционными, так как проверены временем. Их классификация, содержание, структура, эффективность описаны во многих научных и методических источниках [1].

Эти формы направлены на педагогическое просвещение родителей и осуществляются в двух направлениях:

- внутри детского сада осуществляется взаимодействие с родителями воспитанников;

- за пределами детского сада, целью которого является охватить большинство родителей дошкольников независимо от того, посещают их дети детский сад или нет (через рекомендации, советы, новости на официальном сайте ДООУ, социальных сетях и мессенджерах).

Особой популярностью, как у педагогов, так и у родителей пользуются нетрадиционные формы общения. Они направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду. В данном случае родители лучше узнают своего ребенка, поскольку видят его в другой, новой для себя обстановке.

Практикой уже накоплено многообразие современных форм, но они еще недостаточно изучены и обобщены и постоянно добавляются. Следует отметить, что сегодня изменились принципы взаимодействия,

которые строятся на основе диалога, открытости, искренности, отказе от критики и оценки партнера по общению. Поэтому данные формы рассматриваются как инновационные.

Социально-педагогическое взаимодействие с родителями воспитанников старшего дошкольного возраста можно реализовать через:

- информационно-аналитические формы организации общения с родителями;
- досуговые формы организации общения с родителями;
- познавательные формы организации общения с родителями;
- наглядно-информационные формы организации общения с родителями воспитанников.

Основной задачей информационно-аналитических форм организации общения с родителями являются сбор, обработка и использование данных о семье каждого воспитанника, наличие у них необходимых педагогических знаний о развитии речи ребенка, интересах, потребностях, запросах, и речевой активности. Поэтому только на аналитической основе возможно построение грамотного общения с родителями таких форм как: составление социального паспорта семьи, проведение социологических срезов, анкетирование, тестирование, целевое посещение семьи и др.

Педагоги должны повышать психолого-педагогическую культуру родителей, а, значит, способствовать изменению взглядов родителей на воспитание и образование ребенка в условиях семьи. Родители должны видеть ребенка в обстановке, отличной от домашней, а также наблюдать процесс его общения с другими детьми и взрослыми.

Сегодня многие формы работы с родителями используются в комплексе. В структуру любого мероприятия с участием родителей

вносятся различного рода новые элементы в целях повышения родительского интереса к этим мероприятиям и степени участия в них.

К примеру, предлагаем наш практический опыт по организации современных мероприятий в разных форматах нашего ДООУ.

Традиция «Слово дня» – форма направлена на формирование устойчивой традиции в детском саду проявления дошкольниками: любознательности, способности к логическому мышлению и речевой активности. Все участники образовательного процесса ежедневно знакомятся с новым, неизвестным словом через: социальные сети и размещением стендовой информации в группах.

Выпуск информационного online-видеожурнала для родителей, который обеспечивает повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах развития ребенка, в том числе для неорганизованных детей и семей с детьми с особыми образовательными потребностями, рубрики которого включают теоретический и практический материал по определенной теме. Главной особенностью электронного онлайн-журнала является его интерактивность: его содержание благодаря интерактивности, находится в прямой зависимости от обратной связи с родителями, а также взаимодействия с ними в социальных сетях. Таким образом, происходит превращение средств массовой информации в средства массовой коммуникации и мультимедийности.

Марафон речевых интеллектуалов – ежемесячная совместная интеллектуально-творческая деятельность детей и родителей в социальных сетях, способствующая активизации речевой активности посредством проведения онлайн-марафона в социальных сетях, цель которого, обогащение активного словаря дошкольников посредством решения интеллектуальных задач.

Вечера вопросов и ответов в онлайн- и офлайн-форматах – эта форма позволяет родителям узнать или уточнить свои педагогические знания, применить их на практике, узнать о чем-либо новом, пополнить знаниями друг друга, обсудить некоторые проблемы речевого развития детей.

Исследовательско-проектные, ролевые, имитационные и деловые игры. В процессе этих игр родители не просто «впитывают» определенные знания, а конструируют новую модель отношений и действий. В процессе обсуждения участники игры с помощью специалистов ДОУ пытаются проанализировать ситуацию со всех сторон и найти приемлемое решение.

Тренинги. Тренинго-игровые упражнения и задания помогают дать оценку различным способам взаимодействия с дошкольником; выбрать более удачные формы обращения к нему и общения с ним, заменять нежелательные формы конструктивными. Большое внимание уделяется консультированию родителей по вопросам речевой активности ребенка, обучению родителей пониманию коммуникативных сигналов от детей, наиболее эффективным формам взаимодействия с ним в этом направлении. Таким образом, осуществляется помощь родителям не только в обучении специальным техникам работы с ребенком, но и в выстраивании здорового баланса в отношениях с ним.

Неформальный подход к организации и проведению этих форм работы ставит перед необходимостью использовать разнообразные методы активизации родителей. Для этого необходимо давать возможность родителям активно участвовать, играть, соревноваться, говорить, спорить. Побуждать родителей к этому. Практический опыт показывает, что благодаря соблюдению новых принципов общения педагогов с родителями при организации разнообразных форм

взаимодействия по повышению речевой активности дают свои положительные результаты.

Таким образом, степень результативности психолого-педагогического общения обусловлена ориентиром на положительный результат взаимодействующих сторон, на совместную работу по речевой активности детей, осознанием ее целей и личностной заинтересованности. Социально-педагогическое взаимодействие педагогов дошкольного учреждения с родителями – необходимое условие полноценной речевой активности дошкольников.

Имеющийся практический позитивный опыт дошкольной организации конструктивного общения педагогов с семьями воспитанников позволяет сделать вывод, что социально-педагогическое взаимодействие сейчас становится самостоятельным феноменом открытого, полисубъектного образовательного пространства. При этом именно ориентации на сотрудничество и партнерство являются наиболее эффективными и продуктивными, так как именно на этом уровне взаимоотношений между субъектами деятельности возникают такие черты как добровольность и согласованность участия в совместной деятельности, равнозначие и равноправие сторон.

Список литературы

1. Кучмаева О.В., Петрякова О.Л. Взаимодействие семьи и общества: особенности и перспективы. – М.: ГАСК, 2012. – 24 с.

2. Орлянская Р.Р. Речевая активность как социально-педагогическая проблема. Социальное партнерство детского сада с родителями [Электронный ресурс] // Известия института педагогики и психологии образования / под ред. А.И. Савенкова. – М., 2017. – 26 с. – URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/orlyanskaya-r-r-recheyaya-aktivnost-kak/>

Никифорова А.Г.

Научный руководитель: Зорина Н.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНО-ИГРОВЫХ И ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ

В современном мире актуальной является задача о развития творческой личности. Новые социальные вызовы и задачи требуют нестандартных решений, а потому возникает необходимость в творческих, способных создавать новые средства и способы преобразования окружающего мира, оригинально мыслить в сложных ситуациях людей. Современное образование призвано раскрыть творческий потенциал каждого человека, содействовать его творческому саморазвитию и самореализации. Это требование находит отражение в нормативных документах об образовании.

Изучению сущности и природы детского творчества посвящены исследования Л.С. Выготского, Н.А. Ветлугиной, В.Т. Кудрявцева и др. В работах ученых детское творчество определяется как деятельность, направленная на создание нового продукта или преобразования уже существующего. По мнению Н.А. Ветлугиной, О.Н. Дьяченко, в детском творчестве значим не только его результат, но и процесс его создания. Попытки ребенка к продуктивному самовыражению и есть детское творчество [1, 2, 3]. Творчество как интегральное качество охватывает все проявления ребенка. Оно возникает в процессе присвоения опыта взрослого и реализации собственного опыта, характеризуется уровнем знаний и представлений, уровнем воображения, выполнением действий, стремлением к преобразованию, активностью и самостоятельностью (О.В. Дыбина, Т.А. Казакова, Н.Н. Поддъяков и др.) [4, 5]. Своеобразие детского творчества заключаются в его механизмах и специфических проявлениях. Н.А. Ветлугина следующим образом характеризует

характер и продукты творческой деятельности детей дошкольного возраста: увлеченность процессом реализацией творческого замысла, искренность переживаний, быстрота поиска способа решения творческой задачи, находчивость, использование разных вариантов преобразования материала, комбинирование способов и знакомых элементов при создании нового образа, оригинальность способов действий, поиск художественных средств, позволяющих наиболее точно передать замысел и личное отношение. Основными механизмами творческой деятельности детей дошкольного возраста являются подражание, принятие и выполнение роли, аналогия, комбинирование, включение и исключение из целого отдельных элементов и другие.

Категория творчества неразрывно связано с понятиями активность и деятельность. Актуализация, развитие и реализация творческого потенциала детей происходит в активной мотивированной деятельности. В работах Н.А. Ветлугиной, Н.А. Метлова, О.П. Радыновой, Н.П. Сакулиной, Т.Г. Казаковой, О.С. Ушаковой, Л.С. Фурминой и других ученых раскрыты возможности различных видов детской деятельности в развитии творческих способностей и опыта детей: игровой, изобразительной, музыкальной, литературной. По мнению Д.Б. Эльконина, А.П. Усовой, Д.В. Менджерицкой и других исследователей, наиболее успешно развитие творческих способностей и умений детей наиболее эффективно происходит в игре и некоторых продуктивных видах деятельности. Так, в игре ребенок наиболее органично и естественно проявляет фантазию, активность, воображение, инициативность. Благоприятной для овладения культурой творческой деятельности и творческой самореализации ребенка является изобразительная деятельность (И.Ю. Антропова, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова и др.). В работах Л.А. Парамоновой, Г.В. Урадовских, О.А. Сафоновой, И.Ю. Пашилите, О.А. Христ в качестве средства развития творческих способностей детей определяется

конструктивная деятельность. Ученые раскрывают и связывают потенциал данного вида деятельности в развитии детского творчества с тем, что в конструировании дети не только отображают их структуру объекта или его функции, но и выражают свое отношение к ним, передают их характер, пользуясь цветом, фактурой, формой. Развитие способностей к конструированию активизирует мыслительные процессы дошкольника, рождает интерес к творческому решению поставленных задач, формирует изобретательность, самостоятельность, инициативность, стремление к поиску нового и оригинального.

В современном ДОУ для решения задач развития творческих способностей и умений детей, используются разные виды конструирования. В работах Л.А. Парамоновой и ее последователей разработаны рекомендации по формированию у детей творческих конструктивных умений с помощью разных видов конструктивных задач и форм. Исследователи отмечают, что в условиях неопределенности способов решения задачи (выполнения ее требований) дети пытаются самостоятельно найти разные варианты способов ее решения. В результате поисковой деятельности воспитанники «открывают» возможности различных конструктивных техник (пристраивание, достраивание, включение нового элемента, надстраивание, комбинирование).

Методические разработки исследователей ориентированы на применение в процессе обучения детей конструированию разных видов строительного и природного материала, бумаги. В современном детском саду наряду с этими материалами используются современные конструкторы. Лего-конструктор – это серии конструктора, представляющие собой наборы деталей для сборки и моделирования разнообразных предметов. В наборы входит множество разных деталей: конструктивные, фигурки людей и животных, колеса и т.д., которые крепятся между собой. Разнообразие деталей конструктора, материалов

для обыгрывания построек, возможности их вариаций привлекают детей и обеспечивают возможности для комбинирования, варьирования, достраивания, перестраивания построек, т.е. для конструктивного творчества. В то же время, в большинстве рекомендаций по обучению детей конструированию из лего-материалов предлагается осуществлять образовательную работу на основе использования образцов-конструкций. В самих конструктивных наборах «Лего» детям предлагаются пооперациональные карты, которые являются также образцами, ориентирующими на определенный порядок выполнения конструктивных действий. Следствием реализации репродуктивного подхода в обучении детей конструированию из лего-материалов являются однообразие ограниченность состава детских построек, снижение интереса к наборам конструктора и их вариативному применению. В результате обучения детей по «образцам» возможности творческой самореализации ребенка в лего-конструировании существенно ограничиваются, а ее развивающие возможности нивелируются. Это подтверждается данными опроса воспитателей, проведенного нами на этапе выявления актуальности проблемы. Установлено, что педагоги в основном используют лего-конструкторы, оснащенные разнообразными схемами конструкций и алгоритмами их создания. Организация деятельности детей из лего-материалов носит спонтанный, бессистемный характер, что не позволяет воспитателям обеспечить последовательный переход детей с репродуктивного на творческий уровень решения конструктивных задач. Крайне редко воспитатели предлагают детям задания творческой направленности, не считают необходимым обсуждать с воспитанниками вариативные способы нестандартного технического решения конструктивной задачи. Педагоги не готовы к решению задачи формирования у детей творческих конструктивных умений и способностей в лего-конструировании, что объясняют отсутствием доступных методических

разработок в данном направлении. Решение проблемы практической реализации потенциала детского лего-конструирования как средства формирования творческих способностей и умений детей дошкольного возраста связано с поиском таких методов и форм организации деятельности детей, которые бы способствовали обогащению опыта использования детьми разнообразных механизмов и способов преобразования известных конструкций, создания оригинальных конструктивных замыслов, вариативному применению конструктивных материалов. К таковым могут быть отнесены проблемно-игровые и творческие задания. В многочисленных исследованиях показано, что использование в процессе обучения и воспитания проблемных методов способствует развитию умственной активности детей, умений поиска и реализации нестандартных решений интеллектуальных и практических задач (Н.Н. Подъяков, Л.А. Парамонова и др.). Включение в процесс обучения игровых методов и форм обеспечивает устойчивость мотивации к деятельности, способствует мобилизации усилий ребенка, побуждает его к настойчивости в достижении целей деятельности. Творческие задания предполагают мотивацию детей к поиску новых решений проблем и задач, варьированию способов достижения целей.

В нашем исследовании для решения задач формирования и развития у детей умений творческого конструирования были разработаны и апробированы два типа заданий, каждый из которых имеет подвиды. При разработке обучающих и развивающих заданий мы ориентировались на общие принципы дошкольной дидактики, закономерности и логику развития конструктивной и творческой деятельности детей дошкольного возраста.

Первый тип заданий – игровые – был направлен на решение задач актуализации и поддержке интереса детей к конструированию, знакомство с техническими характеристиками и конструктивными возможностями лего-материалов, формирование у воспитанников умений творческого

целеполагания и опыта вариативного, комплексного использования способов преобразования конструкций, обогащение опыта презентации творческих продуктов и достижений. В таких заданиях использовались приемы диалога детей с игровыми персонажами (Незнайкой, Лего-мастером, жителями сказочного «города»). Воспитанникам предлагалось взять на себя различные роли и в рамках игрового взаимодействия и поведения решить ту или иную конструктивную задачу: «архитектор» объясняет свой замысел «строителям»; «экскурсовод» проводит экскурсию по выставке необычных конструкций; «инженер» создает чертеж постройки или пооперациональную схему ее создания; «ученый» придумывает вариант решения задачи по созданию конструкции с заданными свойствами и др. В зависимости от направленности на ту или иную образовательную задачу игровые задания были сгруппированы по видам: задания на формирование умений творческого целеполагания, на формирование умений изменения конструкций, на развитие конструктивного мышления и воображения и т.д.

Второй тип заданий – проблемные. В таких заданиях детям предлагалось разными способами решить проблему, связанную с поиском способа решения конструктивной задачи, выбором наиболее эффективных средств решения проблемы. Примеры таких заданий предложены в работах Л.А. Парамоновой, А.Н. Давидчук: создай такую же конструкцию, но из других деталей, преобразуй конструкцию по высоте, ширине, структуре, функции и др.

Разработанные задания были соотнесены с этапами образовательной работы. Так, на первом этапе с помощью игровых и проблемных заданий решались задачи по формированию умений распредмечивать и опредмечивать спонтанно созданные педагогом, а затем и детьми, конструкции из лего-материалов. Воспитатель предлагал детям выполнить игровое задание: «Представьте себе, что мы с вами попали на необычную выставку. На ней выставлены разные

предметы, но нет подписей к ним, поэтому непонятно что это за предметы. Мы «эксперты», т.е. специалисты, которым нужно внимательно рассмотреть конструкцию и попытаться определить, какой предмет она обозначает. Воспитанникам предлагались готовые конструкции из 3–8 деталей и картинки разных предметов. Нужно было соотнести их между собой – «узнать в конструкции предмет», достроить конструкцию таким образом, чтобы сходство с предметом было максимальным. В следующий раз детям предлагалось выполнить такое же задание в парах. При этом один ребенок выступал в роли «эксперта», а второй – «создателя предмета». В ходе выполнения таких заданий дети приобретали знания о конструктивных свойствах и возможностях легио-материала, у них развивалось воображение, опытным путем воспитанники открывали для себя различные конструктивные техники. С помощью проблемных заданий на данном этапе решались задачи обучения детей способам творческого преобразования конструкций. Так, перед детьми ставились проблемные задачи, требующие достроить конструкцию на основе базовой заготовки (*T*, *П*, *Г* формы), а затем изменить ее путем пристраивания, достраивания, комбинирования, включения нового элемента и т.д. На первом этапе образцы конструкций не использовались, так как их применение могло привести к шаблонности конструктивной деятельности детей.

На втором этапе образовательной работы были использованы игровые и проблемные задания, позволяющие решать задачи формирования у воспитанников опыта создания творческих конструктивных замыслов, а также умений применения освоенных способов преобразования конструкций для их реализации. Так, детям предлагалось выступить в роли «задумщика» конструкции – инженера.

Игровой персонаж предлагал им описание требований к конструкции, условия ее создания, дети должны были «продуцировать» идеи относительно его практической реализации.

Например, в воображаемом городе или местности с особыми условиями необходимо возвести здание, которое бы отвечало ряду требований: оно должно быть высоким, в нем должны быть расположены жилые квартиры и подземный гараж, оно должно быть построено на песчаной почве. Предлагаемые воспитанниками идеи обсуждались, затем педагог наиболее продуктивные и оригинальные из них отображал в зарисовках. Затем воспитанники реализовали конструктивные замыслы. Такие задания предлагалось решать в мини-группах. Созданные воспитанниками конструкции сохранялись и из них создавались выставки. Дети «экскурсоводы» знакомили остальных воспитанников с экспонатами, рассказывали им о творческих идеях-замыслах «инженеров» и способах их реализации. При разработке некоторых заданий на данном этапе нами использовались элементы образовательной технологии ТРИЗ: метод мозгового штурма, метод фокальных объектов (использование знаний о механизмах приспособления живых организмов к среде обитания для решения конструктивной задачи), типовые приемы фантазирования). Например, детям предлагалось придумать конструкцию поезда, который мог бы развивать высокую скорость. Воспитатель познакомила воспитанников с тем, как форма тела помогает птицам преодолевать сопротивление воздуха. Рассказ педагога и экспериментирование с конструкцией птицы из бумаги помог детям решить проблемную задачу. Ими была предложена идея создания обтекаемой конструкции поезда с кабиной, напоминающей своим строением клюв птицы.

На третьем этапе осуществлялась работа по формированию у детей умений работать со схемами и чертежами конструкций, самостоятельно их создавать и преобразовывать. Схемы и чертежи использовались как модели базовых конструкций. Задача педагога состояла не в том, чтобы научить детей создавать по таким образцам различные постройки, а для того, чтобы схема или чертеж стали для воспитанников средством

реализации творческих замыслов. Освоив умение «читать» графическое отображение конструкции или процесса ее создания, дети могли в последующем фиксировать свои творческие задумки, обмениваться ими друг с другом. Поэтому широко использовались незавершенные, контурные чертежи и схемы различных построек.

На завершающем этапе для обогащения опыта творческого конструирования воспитанникам предлагалось выполнить задания по созданию коллективных конструктивных замыслов: придумывание и практическое воплощение объединенных одной темой конструкций «Сказочный город», «Городская улица», «Город роботов», «Лего-ленд» и т.д.

Анализ результатов итоговой диагностики уровня сформированности у детей умений творческого конструирования позволил сделать вывод об эффективности проведенной образовательной работы. Игровые и проблемные задания, использованные нами, оказали положительное влияние на овладение воспитанниками опытом творческого конструирования из лего-материалов, позволили актуализировать и поддержать интерес к творческому конструированию.

Список литературы

1. Ветлугина Н.А. Художественное творчество в детском саду. – М.: Мозаика – Синтез, 2009. – 145 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2010. – 283 с.
3. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника и продуктивные виды деятельности. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 197 с.
4. Дыбина О.В. Развитие творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 40 с.
5. Казакова Т.А. Развитие у дошкольников творчества. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.

Норова С.О.

Научный руководитель: Григорьева Ю.С.

ДИАГНОСТИКА ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ К СВЕРСТНИКУ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (5–6 ЛЕТ)

В последние десятилетия наблюдается активное развитие гендерной проблематики в различных областях гуманитарного знания. Пересматриваются теоретические постулаты о соотношении женского и мужского «вклада» в социальное устройство, ценностная сторона вопроса.

К вопросам гендерного воспитания обращаются как зарубежные, так и отечественные исследователи (В.В. Абраменкова, Т.Н. Доронова, С.В. Каманина, Е.Н. Каменская, А.В. Либин, И.И. Лунин, Ш. Берн, Р. Бэрн, Д. Ричардсон, В.Е. Каган и др.), все они сошлись во мнении, что гендерное воспитание следует начинать в дошкольном возрасте, а также отмечали важность гендерного воспитания в формировании личности ребенка, его взаимодействия с внешним миром [1, 2].

Во всеобщей декларации прав человека, декларации принципов толерантности, конвенции ООН о правах ребенка, определяется необходимость распространения идей толерантности, в том числе гендерной толерантности, что является одним из направлений гендерного воспитания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте пункт 3.2.3 подчеркивается необходимость оценки индивидуального развития детей в рамках педагогической диагностики для решения задач индивидуализации образования и оптимизации работы с группой.

Таким образом, формирование гендерной толерантности к сверстникам противоположного пола у детей старшего дошкольного возраста является важной проблемой, эффективность решения которой во многом определяется грамотной организацией процедуры диагностики.

Под гендерной толерантностью мы понимаем сложное личностное образование, проявляющееся в знаниях детей о признаках своего и противоположного пола, в способах проявления понимающего и принимающего отношения, в наличии интереса и потребности в бесконфликтном взаимодействии с представителями своего и противоположного пола.

Анализ современных исследований показал недостаточную оснащенность диагностическими методиками процесса формирования гендерной толерантности к сверстнику противоположного пола 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 – мальчик, я – девочка», «Мужчины и женщины») [3].

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

Таблица 1

Параметральные характеристики и шкала оценки гендерной толерантности к сверстнику противоположного пола у детей 5–6 лет

Показатели	Критерии и шкала оценки	
Когнитивная сфера		
Показатель № 1 Представления о перспективах возрастного развития представителя противоположного пола	<p align="center">Полнота</p> 2 балла – называет все 4 возрастные периода взросления представителя противоположного пола 1 балл – называет 2–3 возрастных периода взросления представителя противоположного пола 0 баллов – называет 1 возрастной период своего и противоположного пола	<p align="center">Правильность</p> 2 балла – раскладывает правильно все возрастные периоды противоположного пола 1 балл – при раскладывании возрастных периодов совершает одну-две ошибки 0 баллов – совершает три и более ошибок

Показатели	Критерии и шкала оценки		
Показатель № 2 Представления о внешних особенностях представителей противоположного пола	Полнота		Осознанность
	<p>2 балла – называет внешние особенности представителя противоположного пола, относящиеся к трем-четырем категориям (одежда, прическа, аксессуары, фигура)</p> <p>1 балл – называет 1–2 группы внешних особенностей представителей противоположного пола</p> <p>0 баллов – не называет группы внешних особенностей представителей противоположного пола</p>	<p>2 балла – самостоятельно, правильно раскладывает все картинки</p> <p>1 балл – раскладывает картинки правильно при помощи взрослого</p> <p>0 баллов – раскладывает картинки не правильно</p>	
Показатель № 3 Представление о личностных и физических характеристиках сверстников противоположного пола	Полнота	Осознанность	Аргументированность
	<p>2 балла – приводит 5–7 характеристик, свойственных в большей мере сверстнику противоположного пола</p> <p>1 балл – приводит 3–4 характеристики, свойственные в большей мере сверстнику противоположного пола</p> <p>0 баллов – приводит и менее 2 характеристик, свойственных в большей мере сверстнику противоположного пола</p>	<p>2 балла – ребенок описывает характеристики сверстника противоположного пола, соответствующие картинке</p> <p>1 балл – ребенок описывает характеристики сверстника противоположного пола, соответствующие картинке, при незначительной помощи взрослого</p> <p>0 баллов – ребенок описывает характеристики сверстника противоположного пола, не соответствующие картинке</p>	<p>2 балла – самостоятельно аргументирует свой ответ</p> <p>1 балл – приводит адекватные аргументы при помощи взрослого</p> <p>0 баллов – приводит неадекватные аргументы</p>

Показатели	Критерии и шкала оценки		
Показатель № 4 Представления о способах реагирования на неблагополучие, оказания внимания, помощи к сверстникам противоположного пола	Осознанность	Полнота	Аргументированность
	2 балла – ребенок самостоятельно обращает внимание на картинке ситуацию неблагополучия сверстника противоположного пола (самостоятельно) 1 балл – ребенок обращает внимание на неблагополучие сверстника противоположного пола при незначительной помощи взрослого 0 баллов – ребенок не обращает внимания на неблагополучие сверстника противоположного пола	2 балла – ребенок предлагает 3 и более варианта помощи и оказания внимания сверстнику противоположного пола 1 балл – ребенок предлагает 1–2 вариант помощи и оказания внимания сверстнику противоположного пола 0 баллов – не предлагает варианты помощи сверстнику противоположного пола	1 балл – ребенок приводит 2 адекватных аргумента о неблагополучии сверстника противоположного пола 1 балл – ребенок приводит один аргумент о неблагополучии сверстника противоположного пола 0 балл – ребенок не приводит аргументов о неблагополучии сверстника противоположного пола
Поведенческая сфера			
Показатель № 1 Ребенок владеет способами оказания помощи, поддержки в реальной ситуации взаимодействия со сверстником противоположного пола	Самостоятельность		Постоянство
	2 балла – ребенок самостоятельно оказывает помощь и поддержку в реальной ситуации взаимодействия со сверстником противоположного пола 1 балл – ребенок оказывает помощь и поддержку в реальной ситуации взаимодействия со сверстником противоположного пола при подсказке взрослого 0 баллов – ребенок не оказывает помощь и поддержку в реальной ситуации взаимодействия со сверстником противоположного пола		2 балла – ребенок помогает сверстникам своего и противоположного пола во всех трех ситуациях 1 балл – ребенок помогает сверстникам в 1–2 ситуациях из трех 0 баллов – ребенок не оказывает помощи сверстнику ни в одной ситуации

Показатели	Критерии и шкала оценки		
Показатель № 2 Ребенок проявляет эмоциональные, речевые реакции в процессе взаимодействия со сверстником противоположного пола	Самостоятельность	Постоянство	Адекватность
	2 балла – ребенок самостоятельно, предлагает помощь сверстнику противоположного пола в процессе взаимодействия с ним 1 балл – ребенок самостоятельно, предлагает помощь сверстнику противоположного пола в процессе взаимодействия с ним при подсказке взрослого 0 баллов – ребенок не предлагает помощь сверстнику противоположного пола в процессе взаимодействия с ним	2 балла – ребенок проявляет эмоциональные, поведенческие, речевые реакции в процессе взаимодействия со сверстником противоположного пола во всех трех ситуациях 1 балл – ребенок проявляет эмоциональные, поведенческие, речевые реакции в процессе взаимодействия со сверстником противоположного пола в 1–2 ситуациях 0 баллов – ребенок не проявляет эмоциональные, поведенческие, речевые реакции в процессе взаимодействия со сверстником противоположного пола	1 балл – реакция адекватна 0 баллов – реакция не адекватна
Эмоционально-чувственная сфера			
Показатель № 2 Стремление помочь сверстнику противоположного пола	Наличие		Постоянство
	1 балл – проявляет желание помочь сверстнику противоположного пола 0 баллов – не проявляет желание помочь сверстнику противоположного пола		1 балл – каждый раз испытывает желание помочь сверстнику противоположного пола 0 баллов – ситуативно испытывает желание помочь сверстнику противоположного пола
Показатель № 3 Заинтересованность во взаимодействии со сверстником противоположного пола	Наличие		Постоянство
	1 балл – имеет интерес к взаимодействию со сверстником противоположного пола 0 баллов – не имеет интереса к взаимодействию со сверстником противоположного пола		1 балл – в большинстве случаев стремится к контакту со сверстником противоположного пола 0 баллов – редко стремится к контакту со сверстником противоположного пола

Анализ диагностических методик С.Б. Фадеева, Е.А. Конышевой показал, что они не в полной мере позволяют определить уровень сформированности гендерной толерантности к сверстнику противоположного пола по выделенным нами показателям и критериям, поэтому нами были осуществлены разработка, подбор и модификация диагностических материалов [4, 5]

Методы диагностики когнитивной сферы разрабатывались в соответствии с содержанием программы «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко, представленным в блоках: «Я-мальчик, Я-девочка» и «Мужчины и женщины». По каждому показателю были разработаны вопросы нескольких видов: на выявление полноты знаний ребенка, на выявление его способности аргументировать свой ответ, на выявление способности пользоваться имеющимися знаниями. Также был подобран стимульный материал.

Для диагностики поведенческой сферы была осуществлена модификация диагностики Е.А. Конышевой, для диагностики эмоционально-чувственной сферы были выбраны социометрическая методика Т.А. Репиной «Секрет» и наблюдение за детьми и последующая беседа с ними по поводу взаимодействия в ситуациях «Мытье стульев». Все методы, разработанные для данной диагностики, указаны в табл. 2.

Таблица 2

Соотношение параметральных характеристик и диагностического инструментария для изучения гендерной толерантности к сверстнику противоположного пола у детей 5–6 лет

Показатель	Критерий	Диагностический инструментарий
Когнитивная сфера		
1. Представления о перспективах возрастного развития представителя противоположного пола	Полнота	Задание: разложить картинки по порядку: от младшего возраста к старшему
	Правильность	Как ты можешь назвать каждого человека, который изображен на этих картинках, в зависимости от его возраста?

Показатель	Критерий	Диагностический инструментарий
2. Представления о внешних особенностях представителей противоположного пола	Полнота	Скажи, пожалуйста, кто изображен на картинке? Как ты понял(а), что на данной картинке мужчина/женщина?
	Осознанность	Задание: Положи на эту сторону те картинки, которые относятся только к мужчине/женщине.
3. Представление о личностных и физических характеристиках сверстников противоположного пола	Полнота	Скажи, пожалуйста, как ты считаешь, какой может быть мальчик/девочка...а еще? (Если есть плохие характеристики необходимо их учесть)
	Осознанность	Теперь внимательно посмотри на картинку, что ты на ней видишь (мальчика/девочку) А какой/какая мальчик\девочка на этой картинке?
	Аргументированность	Смотри на этой картинке (картинка №...) мальчик забивает гвоздь, почему это делает мальчик, а не девочка? Смотри, на этой картинке девочка кормит куклу, предварительно, надев ей платочек, что мы можем сказать о девочке? Какая она?
4. Представления о способах реагирования на неблагоприятие, оказания внимания, помощи к сверстникам противоположного пола	Осознанность	Скажи, пожалуйста, что не так на этой картинке (ребенок описывает проблему) замечает/не замечает неблагоприятие сверстника
	Полнота	Как ты думаешь, что можно было бы сделать в данной ситуации для того, чтобы ее исправить? А еще? (ребенок предлагает варианты выхода из данной ситуации)
	Аргументированность	Почему ты считаешь, что данному ребенку нужна/не нужна помощь?
Поведенческая сфера		
1. Ребенок владеет способами оказания помощи, поддержки в реальной ситуации взаимодействия со сверстником противоположного пола	Самостоятельность	Проблемные ситуации, модификация по Е.А. Конышевой «Мытье стульев» (Проведение в парах; на двоих один комплект приспособлений для мытья): Первая серия: Девочке предлагают вымыть один стул, а мальчику – два. Вторая серия: Девочке дается два стула, а мальчику – один. Третья серия: детям предлагают вымыть три стула, даются два комплекта приспособлений для мытья
	Постоянство	
2. Ребенок проявляет эмоциональные, речевые реакции в процессе взаимодействия со сверстником противоположного пола	Самостоятельность	
	Постоянство	
	Адекватность	

Показатель	Критерий	Диагностический инструментарий
Эмоционально-чувственная сфера		
1. Стремление помочь сверстнику противоположного пола	Наличие	Хотелось ли тебе помочь сверстнику противоположного пола?
	Постоянство	В каких ситуациях тебе хотелось помочь сверстнику противоположного пола? А в этой ситуации?
2. Заинтересованность во взаимодействии со сверстником противоположного пола	Наличие	Социометрия по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. Наблюдение за детьми
	Постоянство	

Результаты диагностики по всем показателям и критериям складываются в общую сумму баллов, на основании которой ребенок относится к одному из трех уровней сформированности гендерной толерантности к сверстнику противоположного пола.

Высокий уровень (28–33 баллов)

Ребенок имеет полные, представления о перспективах возрастного развития людей противоположного пола, их внешних особенностях и характеристиках, о способах реагирования на неблагополучие сверстника противоположного пола, оказания внимания, помощи сверстникам противоположного пола при необходимости; способами оказания помощи, поддержки в реальной ситуации взаимодействия со сверстником противоположного пола; испытывает устойчивый интерес и потребность к общению со сверстниками противоположного пола.

Средний уровень (17–27 баллов)

Ребенок имеет дифференцированные представления о перспективах возрастного развития представителей противоположного пола, его внешних особенностях и характеристиках, о способах реагирования на неблагополучие, оказания помощи сверстникам

противоположного пола; при помощи взрослого использует имеющиеся знания для решения практических задач и аргументации своего мнения; в реальной ситуации взаимодействия со сверстником противоположного пола эпизодически проявляет самостоятельность, выбирает не всегда адекватные способы оказания помощи и поддержки; интерес и потребность к общению со сверстниками противоположного пола неустойчивы.

Низкий уровень (0–16 баллов)

Ребенок имеет фрагментарные представления о перспективах возрастного развития представителей противоположного пола, его внешних особенностях и характеристиках, о способах реагирования на неблагополучие, оказания помощи сверстникам противоположного пола; затрудняется в использовании имеющихся знания для решения практических задач и аргументации своего мнения даже при помощи взрослого; в реальной ситуации взаимодействия со сверстником противоположного не проявляет самостоятельности и адекватности ситуации в выборе способов оказания помощи и поддержки; интерес и потребность к общению со сверстниками противоположного пола не проявляются.

Проведя данную диагностику в старшей группе МАДОУ «Детский сад № 134», г. Пермь, мы получили полную и подробную информацию об уровне сформированности гендерной толерантности к сверстнику противоположного пола у детей старшего дошкольного возраста.

Детальное изучение уровня сформированности гендерной толерантности к сверстнику противоположного пола по отдельным показателям и критериям, разработанным по трем сферам личностного развития детей старшего дошкольного возраста и объективные

показатели, полученные в ходе проведения диагностики, доказывают ее эффективность.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что разработанная нами диагностика, может эффективно применяться в образовательном процессе и позволяет изучить объективную картину уровня сформированности гендерной толерантности к сверстнику противоположного пола у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.

2. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике. – Ростов н/Д, 2014. – 385 с.

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

4. Конышева Е.А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры драматизации // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия «Психологические и педагогические науки». – 2013. – № 1. – С. 65–69.

5. Фадеев С.Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: монография. – Пермь: ПГГПУ, 2013. – 128 с.

Осипова Т.С.

Научный руководитель: Хохрякова Ю.М.

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ МЕДИАГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (6–7 ЛЕТ)

Проблема медиаграмотности взрослых людей и подростков в последние годы достаточно широко освещается в отечественной научной литературе (Е.А. Бондаренко, Д.В. Залагаев, А.В. Федоров, И.В. Челышева и др.). В меньшей степени представлены исследования, охватывающие детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (А.Ю. Арутюнян, О.В. Барсукова, В.А. Возчиков, А.Ю. Дейкина, Е.В. Косолапова, Т.А. Малых, А.А. Немирич, И.Н. Саттарова и др.). Обобщение определений медиаграмотности, сформулированных А.А. Немирич, А.В. Федоровым, позволяет выделить в ее структуре умение субъекта формулировать собственную медийную потребность (т.е. понимать, что именно нужно и важно, правильно определять границы своего знания/незнания), умение искать, отбирать, оценивать и интерпретировать медиатексты, умение делать соответствующие выводы и формулировать смысловые итоги медийного поиска, умение представлять их в виде нового медийного продукта и/или своей точки зрения [1, 2].

В современном информационном мире становится все более затруднительным осуществлять контроль содержания медиаисточников, к которым обращаются дети старшего дошкольного возраста, поэтому необходимо осуществлять целенаправленное формирование у них вышеперечисленных умений, позволяющих им самостоятельно ориентироваться в потоках информации, критически оценивать ее. Эффективность реализации в дошкольном учреждении

образовательной деятельности, направленной на формирование медиаграмотности воспитанников, предопределяется ее качественным планированием, основанным на результатах педагогической диагностики – определения наличествующего уровня сформированности данного феномена в целом и ее отдельных структурных компонентов.

Прежде чем выявить и оценить проявления медиаграмотности детей старшего дошкольного возраста, мы провели диагностическое обследование, направленное на изучение имеющихся у них представлений о медиaprостранстве, а именно: представлений о разнообразии медиа источников и представлений о телевизионном и интернетном контенте. Базой исследования являлось МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад «Зодчий» (г. Пермь).

Первоначально экспериментатор выяснял у ребенка, чем он увлекается, а затем спрашивал, где и как он может больше узнать о своем увлечении. Большинство детей ответили, что они «спросят у мамы/воспитателя», «посмотрят в Интернете/спросят у Алисы», т.е. непосредственные источники информации (люди ближайшего окружения) в представлении современных детей занимают ту же позицию, что и медиа. 19 % воспитанников назвали также печатные издания («посмотрю в книге/энциклопедии») и учреждения культуры («пойду в библиотеку/музей»). Но никто из них в качестве источника информации не указал телевидение.

Затем детям демонстрировались картинки с изображением иконок различных медиа источников. Все дети назвали TikTok, YouTube, Instagram. 56 % воспитанников узнали иконки социальных сетей Viber и «ВКонтакте». И только два ребенка сказали, что им знакомы иконки

телевизионных каналов («Карусель», «Дисней») и назвали передачи, которые они смотрят.

На вопрос: «Для чего нужен телевизор и Интернет?» большинство детей ответили: «Можно смотреть мультики/играть», т.е. выделили развлекательную функцию. С помощью дополнительных вопросов наводящего характера некоторые из них смогли пояснить познавательную и коммуникационную функцию интернет-контента.

Сопоставление полученных данных позволяет сделать вывод о том, что телевидение становится для дошкольников незначимым медиа источником. Их представления об интернет-пространстве оказываются значительно шире.

Но способны ли дети старшего дошкольного возраста ориентироваться в современном медиапространстве? С целью выявления сформированности у них умений оценивать достоверность информации, экспериментатор просил объяснить, почему указанного в прогнозе погоды снегопада (дождя) сегодня не было. Один ребенок сказал: «Эти... ну как там их ... (помощь экспериментатора – синоптики?) да, точно, синоптики все просто перепутали». 25 % детей ошибочно заявили, что «они нас обманывают, они сами не знают». Остальные затруднились с ответом, изначально утверждая, что в «Новостях» взрослые люди «всегда говорят правду». Когда же воспитанников попросили оценить достоверность информации в рекламном ролике, то все они признали факт возможного преднамеренного ее искажения, но только два человека попытались аргументировать свой ответ: «Кровати не могут плавать на воде», «Нельзя покупать вещи по телевизору».

Таким образом, у большинства детей старшего дошкольного возраста имеются лишь первоначальные, еще не осознанные

представления о возможностях искажения информации в медиаисточниках, что обуславливает их высокую уязвимость перед преднамеренной или случайной дезинформацией.

Далее мы изучали сформированность у детей умения определять границы знания/незнания, обратившись к серии картинок, иллюстрирующих содержание знакомых им произведений: мультфильма «Маша + каша» (сериал «Маша и медведь») и рассказа Н. Носова «Заплатка». Большинство детей не смогли самостоятельно осуществить анализ того, что знали и что не знали герои. В ситуации с Машей 25 % детей отметили, что «она знала, как сварить кашу», но затруднились установить, что же девочка не знала, предполагая, что она «газ не выключила», что «варенье не надо было добавлять» и т.п. Остальные же просто утверждали, что Маша не знала, как варить кашу. Во второй ситуации уже 63% детей заметили, что Бобка знал, как зашивать штаны, и с помощью дополнительных вопросов определили, что мальчик «знал, как иголкой пользоваться»/«не знал, какого цвета должна была быть заплатка» и т.д. 19% детей сказали, что Бобка «неправильно пришил заплатку», но не смогли объяснить почему. Остальные ошибочно полагали, что он «не умеет зашивать штаны/не знает, что не надо лазить по забору».

В ответ на следующие за анализом произведений вопросы о границах собственного знания большинство воспитанников отмечали, что не умеют зашивать штаны и варить кашу, аргументируя это тем, что «мама зашивает/варит», «детям нельзя брать иголку», «нельзя подходить к плите, можно обжечься».

Таким образом, отсутствие у детей опыта выполнения действий, демонстрируемых как в мультфильме, так и в литературном произведении, препятствует анализу ими возникших проблемных

ситуаций. Воспитанники не могут самостоятельно (а некоторые – даже с помощью наводящих вопросов) установить границу знания и незнания главного персонажа и соответственно не могут в полной мере понять смысл произведений.

Далее экспериментатор спрашивал у детей, как и где они и герои произведений могут получить необходимую им новую информацию о приготовлении каши и починке одежды. Как и в начале беседы, воспитанники предлагали обратиться как к близким людям («спрошу у мамы/бабушки», «попрошу маму сварить/зашить»), так и к медиаисточникам, среди которых доминировал голосовой помощник («спрошу у Алисы»).

Поскольку все дети самостоятельно или в ответ на дополнительные вопросы взрослого предлагали «посмотреть в Интернете», следующее диагностическое задание было направлено на оценку их умения формулировать запрос для поиска информации в Интернете (на основе содержания тех же ситуаций). Только один ребенок точно отразил в вопросе выявленную границу знания/незнания: «Почему каши стало так много, и она убежала из кастрюли?». Двое воспитанников спросили: «Как научить Машу варить кашу?», т.е. сформулировали не относящийся к ранее выделенной проблеме вопрос. В ситуации с заплаткой никто из детей не спросил, как сделать заплатку невидимой, а некоторые неправомерно предложили «написать / сказать Бобке, чтоб он не лазил по заборам».

Полученные данные свидетельствуют, что, даже определив (с помощью взрослого) границу знания/незнания, дети не могут точно сформулировать вопрос, чтобы, получив ответ, расширить эту границу.

Для оценки сформированности у дошкольников умения оценивать медиаисточники с позиции соответствия запросу экспериментатор

показывал ребенку серию картинок (скринов экрана), поясняя, что это некоторые ответы на его поисковый запрос, и побуждал к их анализу: «Посмотри, может, возьмем рецепт каши без ягод, и тогда каша не убежит? Или купим детскую кашу в пакете, ведь ее не придется варить? Как нам узнать сколько надо взять крупы из коробки, чтобы каша не убежала? Какой рецепт тебе нужен, с картинками или без? Почему? Может, включить видеоролик?» Отвечая на такие вопросы, большинство детей не забывали заданный ими вопрос о варке каши и правомерно оценивали предложенные источники: «Читать не умею», «Без картинок непонятно будет», «Я выберу видео, и мне там все расскажут».

Аналогичным образом экспериментатор побуждал ребенка к анализу ответов на вопрос о заплатке: «Тебя устроит предложение заклеить штаны клеем? Или вот нам предлагают приобрести новые штаны, и тогда не придется их зашивать. Может, нам швейную машинку купить? А ты умеешь ей пользоваться? Смотри, это реклама ателье. Там возьмут штаны в починку?» Первоначально многие дети принимали все предложения: «куплю швейную машинку»/«отнесу в ателье» и т.д. Но после уточняющих вопросов отмечали, что «без взрослых нельзя ходить по улице», «нет денег на новые штаны/швейную машинку», решали, что лучше «посмотреть видео о том, как сделать заплатку». Возможности наличия в Интернете дезинформации дети без дополнительных вопросов («Разве штаны заклеивают клеем? Может, просто кто-то пошутил, предложив это?») оценить не могли.

Таким образом, результаты проведенного диагностического обследования воспитанников 6–7 лет свидетельствуют, что для них Интернет является очень значимым медиаисточником, выполняющим не только развлекательную, но и познавательную функцию. Дети знают, что

в Интернете можно получить интересующую их информацию, но не умеют самостоятельно оценивать границы знания/незнания и на этой основе четко формулировать поисковый запрос, не умеют критически оценивать предложенную в ответ на него информацию, что осложняет их ориентацию в современном мире, а в условиях неконтролируемого доступа воспитанников к некачественной и не соответствующей возрасту медийной информации представляет угрозу для их жизнедеятельности в целом и познавательного развития в частности.

Возможно, полученные результаты обусловлены несовершенством диагностического инструментария. Поэтому перспективы исследования связаны с уточнением параметральных характеристик медиаграмотности детей старшего дошкольного возраста и содержания соответствующих им диагностических заданий.

Список литературы

1. Немирич А.А. Медиаграмотность как результат медиаобразования детей дошкольного возраста // Медиаобразование. – 2011. – № 2. – С. 47–55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-rezultat-mediaobrazovaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta>

2. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов. – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с. – URL: https://www.medigram.ru/netcat_files/108/110/h_eeb1101786a4523d0a2cdb2f01e962a0

Островская Д.А.

Научный руководитель: Гончарова-Тверская О.Н.

ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ГРАФИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

В настоящее время проблема поиска эффективных методов коррекции нарушений устной и письменной речи у учащихся начальных классов является актуальной. Причины возникновения артикуляторно-акустической дисграфии могут быть разными – нарушение звукопроизношения, нарушения дифференциации оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста, нарушение слухового и зрительного внимания, памяти.

Одна из наиболее распространенных причин артикуляторно-акустической дисграфии – не преодоленные нарушения звукопроизношения перед началом обучения письму. На начальных этапах обучения письму учащиеся проговаривают то, что необходимо записать, опираясь на нарушенное звукопроизношение ошибки из устной речи, переходят в письменную речь [2].

Учащиеся заменяют буквы, соответствующие фонетически близким звукам (лабиализованные гласные, звонкие – глухие, свистящие – шипящие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав), а также неправильно обозначает мягкость согласных на письме. Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются пропуски отдельных звуков или частей слова, а также пропуски букв на письме. В основном пропускается безударная часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных. Иногда можно наблюдать лишние буквы при написании слова [3].

Применение метода ассоциаций на уроках способствует развитию творческой активности и логического мышления учащихся, совершенствует механизмы запоминания, обогащает словарный запас. Не существует рационального объяснения, почему тот или иной образ вызывает представление о другом. Ассоциативный метод в обучении детей младшего школьного возраста позволяет задействовать сразу несколько каналов восприятия – визуальный, аудиальный, кинестетический и логический. Из этого следует, что дети с разными доминирующими каналами восприятия могут запомнить информацию ассоциативным методом [4].

В русском языке много слов, требующих проверки графического начертания. Традиционные способы многократного повторения, прописывания по несколько раз и запоминания таких слов не всегда работают. Учащимся требуются яркие графические образы, которые динамично меняются.

Практической разработке и применению ассоциативных связей посвящены работы Матюгина И.Ю., Рыбниковой И.К., Соболевой О.Л., Агафонова В.В. Эти авторы выделяют 3 основных метода: метод графических ассоциаций, метод звуковых (фонетических) ассоциаций и комбинированный метод [1].

Подробнее остановимся на методе графических ассоциаций.

Метод графических ассоциаций позволяет запоминать слова не только на слух, но и подключая моторику, зрительный образ и ассоциацию. При запоминании написания слова надо сделать рисунок, обозначающий само слово, и обыграть в нем запоминаемую букву. Она может быть большая или маленькая, печатная или письменная, любого шрифта.

Успешному запоминанию написания слов способствует соблюдение определенных условий:

- установка на запоминание: ученик должен хотеть запомнить то, что ему необходимо записать;
- заинтересованность: легче запоминается то, что интересно;
- яркость восприятия: лучше запоминается все яркое, необычное, то, что вызывает определенные эмоции;
- образность запечатления: запоминание, опирающееся на образы.

Для каждой из букв, с правописанием которой в словах могут возникнуть сложности, нужно найти похожие на нее по форме предметы в окружающем мире. Например, в слове огурец буква «О» похожа на срез огурца. При создании графических ассоциаций можно опираться на лексическое значение слова. Например, «Аллея – дорожка, с двух сторон обсаженная деревьями». Слова можно объединить одной общей темой. Например, слова молоко, корова, пятно и ведро. Буквы «О» в слове «молоко» имеют сходство с дном стакана. Слово «молоко» у нас ассоциируется со словом «корова» – корова дает молоко – пишется буква «О». Молоко налито в ведро, смотря на ведро, мы можем найти букву «О». У коровы пятно – оно напоминает букву «О». Если на рисунке нужная буква не находится, нам поможет прием трансформации. Например, требуется запомнить слово «апельсин». На апельсине буква "Е" не угадывается. Попросите ребенка представить, как он чистит апельсин, а корка свисает по спирали, напоминающей букву «Е» [5].

Не стоит бояться, что каждый раз придется повторять этот путь: сначала вспомнить картинку, затем определить зашифрованную в ней букву и лишь, затем правильно написать словарное слово. Со временем навык сокращается, свертывается и нужное слово само припоминается и пишется правильно, без промежуточного вспоминания картинки.

Логопедическая работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии включает в себя коррекцию звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, развитие слухового и зрительного внимания, развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста), уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане, выполнение письменных заданий.

Применение метода графических ассоциаций на логопедических занятиях с учащимися с артикуляторно-акустической дисграфией способствует дифференциации звуков изолированно, в слогах, словах и предложениях. Учащиеся находят дифференцируемые звуки в предметах, дорисовывают ассоциации, произносят звуки, слоги и слова в процессе выполнения заданий, заканчивают предложения словами паронимами, зашифрованными в графические ассоциации. Также выполнялся морфологический разбор слов.

Вниманию читателей предлагаем один из конспектов занятий.

1) В начале занятия логопед вспоминает вместе с учащимся отличительные признаки звуков, вызывающих трудности на письме и в устной речи. Например, звук [Ж] – согласный, звонкий, всегда твердый. Звук [Ж] похож на жужжание жука: *ж-ж-ж – жук жужжит*. Обозначение звука: синий кружок с колокольчиком. Горлышко работает. Звук «Ш» – согласный, глухой, твердый. Звук [Ш] похож на надувающийся шарик: *ш-ш-ш шарик* надувается. Обозначение звука: синий кружок с зачеркнутым колокольчиком. Горлышко не работает.

2) Перед выполнением следующего задания логопед объясняет ребенку значение слов «ассоциация» и «графическая ассоциация».

Показывает пример графической ассоциации, рисует графическую ассоциацию вместе с ребенком и просит ребенка нарисовать свою графическую ассоциацию. Например, графическая ассоциация для звука [Ж] – жук, нарисованный из буквы [Ж], а для звука [Ш] – шапка, нарисованная из буквы [Ш].

3) Задание на расшифровку графических ассоциаций. Посмотри на картинку с буквами [Ж] и [Ш]. На ней зашифрованы слова в графические ассоциации. Необходимо назвать, что изображено на каждой графической ассоциации, записать, подчеркнуть звуки [Ж] и [Ш], составить предложения с 3 словами на выбор.

4) Разбери слова подорожник, подснежник, погремушка, дошкольник по составу. Представь, что ты не знаешь, как графически выделить приставку, корень, суффикс, окончание и основу изобрази их по-другому (не так, как мы их обычно выделяем) в виде ассоциации (рисунком). Вспомогательный вопрос: Когда слышишь слово приставка, какие ассоциации у тебя возникают?

5) Закончи предложения, используя слова паронимы, зашифрованные в графические ассоциации.

У больного сильный ...

В небо влетел воздушный...

По земле ползли ...

Зайчик наострил ...

После дождя во дворе большая ...

Ко мне пришла подруга ...

6) Прочитай текст с зашифрованными словами в графические ассоциации, напиши зашифрованные слова

Применение метода графических ассоциаций способствует различению смешиваемых звуков в устной речи и на письме,

сокращению количества орфографических и специфических ошибок, вызывает интерес к выполняемым заданиям.

Список литературы

1. Агафонов А.Ю., Волчек Е.Е. Психология мнемических явлений: учеб. пособие. – Самара: Универс-групп, 2017. – 120 с.

2. Александрова Г.А., Григорьева Т.В. Специфические ошибки в письменной речи у учащихся начальных классов общеобразовательных школ [Электронный ресурс] // Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Василеостровского района Санкт-Петербурга. – URL: <http://pms-centr.spb.ru/materialy-spetsialistov/488-spetsificheskie-oshibki-v-pismennoj-rechi-u-uchashchikhsya-nachalnykh-klassov-obshcheobrazovatelnykh-shkol>

3. Денисова О.А. Устранение артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников на логопедических занятиях [Электронный ресурс] // Инфоурок.ру. – URL: <https://infourok.ru/ustranenie-artikulyatorno-akusticheskoy-disgrafii-u-mladshih-shkolnikov-na-logopedicheskikh-zanyatiyah-1547000.html>

4. Калайтанова И.Р. Применение метода ассоциаций в учебном процессе [Электронный ресурс] // Pedsovet.su. – URL: <https://pedsovet.su/publ/205-1-0-5762>

5. Шлыкова И.И. Ассоциативная методика словарно-орфографической работы в начальной школе [Электронный ресурс] // Современный урок. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/10/articles/41604>

Павлова Ю.А.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

ДЕТСКИЙ ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО ВОВЛЕЧЕНИЯ СЕМЬИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Первая школа для растущего организма – это семья. Приоритет в воспитании ребенка, принадлежит семье. В условиях семьи у детей складывается присущий опыт: убеждения и идеалы, оценки и ценностные ориентации, отношение к окружающим. Туризм – вид спорта, групповые походы, имеющие целью физическую закалку; вид путешествий, совершаемых для отдыха и самообразования» (С.И. Ожегов).

Основоположником детского туризма являются Эразм Роттердамский и Мишель Монтень. В России основоположником является Пётр I. Первые рекомендации писал М.В. Ломоносов. В начале XX века вышел первый журнал «Русский туризм». В 1965 г. состоялся Всесоюзный слет юных туристов в г. Брест.

Особое внимание к этому средству физического воспитания не случайно, поскольку использование туризма позволяет не только позитивно влиять на формирование жизненно важных умений и навыков ребенка, но и активизировать воспитание личности. В детском саду дошкольник начинает извлекать первоначальные познания, обретает умения общаться с другими детьми и взрослыми, организация собственной деятельности становится одной из главных задач. Однако воспитание ребенка в дошкольной организации не способно являться отдельным звеном от семейного воспитания.

Связь между дошкольной образовательной организации и семьей – это ряд общих целей, интересов и деятельности с точки зрения развития гармоничного и здорового ребенка. Но часто педагоги не могут найти подход к родителям, и поэтому в общении между ними возникают трудности. Таким образом, перед нами встал вопрос о том, как заинтересовать родителей к совместной работе, сделать их участниками образовательного процесса. В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что дошкольные образовательные организации в своей деятельности должны реализовывать одно из ключевых направлений – охраны и укрепления здоровья детей. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы, в том числе в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях, если в них созданы соответствующие консультационные центры.

Проанализировав изученную литературу, мы выявили, что понятие «детский туризм» не является в законодательном плане самостоятельным и может рассматриваться как составная часть семейного туризма, поскольку условно семейным туризмом считают путешествия родителей с детьми до одиннадцати лет. Отсюда следует, что практически вся деятельность дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) туристской направленности фактически является видом экскурсионной деятельности, как вид туристической деятельности могут рассматриваться: многодневные походы

и экскурсионные поездки (нетипичны для практики ДОО); оздоровительные лагеря/загородные дачи (практикуются в частных ДОО); оздоровительные смены (типичны для ДОО крупных городов); отдых детей дошкольного возраста с родителями или родственниками [1].

Изучив литературу, мы пришли к выводу, что понятие «детский туризм» является сугубо педагогическим понятием. В результате методически грамотно выстроенной работы ДОО с использованием возможностей простейшего туризма дошкольникам прививается интерес к изучению родного края, готовность к физическому саморазвитию и поддержанию собственного здоровья, готовность к природоохранной деятельности, овладеть новыми способами получения знаний о мире и о себе.

Детский туризм с семьей организуется и форме досуговых мероприятий: туристические слеты, праздники, дни здоровья, эстафеты, конкурсы, смотры.

Семейные туристические походы оказывают положительное влияние на воспитание детей, получаемое в результате совокупного воздействия на организм природных факторов: солнца, воздуха, воды и разнообразной двигательной деятельности. Доказано, что человек становится выносливее благодаря умеренным нагрузкам в виде циклических упражнений (ходьба, бег, прыжки, передвижения на велосипеде, на лыжах).

Кроме того, совместные походы способствуют укреплению семьи, сформировывают у детей основные высоконравственные качества, развивают любознательность, приобщают к удивительному миру природы, воспитывая к ней бережное отношение. Совместные походы и поездки расширяют кругозор ребенка, формируют первичные

представления об истории родного края, традициях и культуре народа. В семейном путешествии дети проживают с родителями одни и те же цели и задачи, чувствуют причастность к общему делу. Непосредственно в походе возникает та духовная связь, о которой многие родители только мечтают. Семейный туризм – прекрасная возможность найти общий язык с ребенком, узнать его личностные качества. Совместные походы и поездки являются решением семейных проблем и важным звеном в укреплении семьи. Формируют у детей положительные нравственные качества, они расширяют круг интересов ребенка, сформировывают основные представления об истории родной страны. С получением опыта походной жизни у детей формируются основные навыки выживания в природной среде, а также воспитывается самостоятельность, дисциплинированность и формируется сила воли.

Таким образом, педагогам необходимо периодически проводить родительские собрания, семинары, вебинары, которые будут вовлекать родителей в образовательный процесс дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Беломестнова М.Е. Роль детско-юношеского туризма в системе рекреационно-туристской деятельности // Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма, психологического сопровождения и оздоровления различных категорий населения. – М.: Россиздат, 2019. – С. 32–36.

Патрушева Ю.В.

Научный руководитель: Гончарова-Тверская О.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАГАДОК-ПИКТОГРАММ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В настоящее время все больше детей имеют речевые нарушения, у них отмечается скудный словарный запас, нарушение звукопроизношения, нарушен лексико-грамматический строй речи односложность речи, неспособность построить распространенные предложения. Речевые нарушения отрицательно влияют на развитие ребенка – его нервно-психическую, познавательную деятельность, поэтому очень часто у детей наблюдается задержка психического развития, что проявляется в незрелости высших психических функций, таких как внимание, память, мышление, восприятие. Проблема развития речи детей дошкольного возраста на сегодняшний день имеет особую значимость. Перед логопедами встает вопрос, с помощью каких средств и методов можно эффективно развивать речь ребенка, а также его когнитивные функции.

Одним из таких средств логопедии является использование малых фольклорных форм. К малым фольклорным жанрам относятся небольшие по объему произведения: пословицы, загадки, поговорки, потешки, скороговорки и тому подобное. С малым фольклором ребенка знакомят уже с ранних лет, ведь он отличается особой красочностью, маленьким объемом текста, выразительностью, легкостью для запоминания. Произведения фольклора своим содержанием и формой наилучшим образом отвечают задачам воспитания и развития ребенка, приспособлены к детским потребностям.

Изучением развивающих возможностей загадки занимались такие исследователи как, К.Д. Ушинским, А.П. Усовой, Е.А. Флериной, Е.И. Тихеевой, Ю.Г. Илларионовой, О.Н. Сомковой, М.Ю. Новицкой, Г.М. Науминой, А.А. Нестеренко.

Загадка – является универсальным методом развития не только речи ребенка, но и его психических функций. В ней до предела в сжатой, образной форме предоставляются наиболее яркие признаки предметов или явлений.

Загадывание и отгадывание загадок оказывает положительное влияние на ребенка, является средством к побуждению интереса к познавательной и речевой деятельности. Отгадывание загадок развивает находчивость, сообразительность, быстроту реакции, умственную активность, самостоятельность, привычку более глубоко и разносторонне осмысливать мир. Загадки обогащают словарь, помогают детям увидеть вторичные значения слов, переносное значение слов.

В работе с детьми дошкольного возраста загадки могут использоваться на занятиях, в трудовой и игровой деятельности, в быту.

Существует несколько типов загадок:

– загадки – сравнения, где загадываемый предмет сравнивается с другим предметом, или явлением, на которое он похож, или чем-то отличается;

– загадки – описания, где описывается какой-либо предмет или явление;

– комбинированные загадки – это соединение загадок – описания с загадками – сравнения;

– сюжетные загадки – это загадки, сочиненные детьми с использованием логически-последовательного сюжета [2].

Стоит отметить, что успешное отгадывание загадок наблюдается среди самых сообразительных дошкольников. Остальные дети остаются при этом пассивными наблюдателями и слушателями.

В методике развития речи сформулированы следующие требования к применению загадок в целях развития речи:

– загадыванию загадок должно предшествовать ознакомление детей с предметами, их характерными признаками;

– загадки должны быть доступны детям с точки зрения как содержания, так и формы.

Чтобы детям было легче воспринимать текст загадок, чтобы все принимали участие в отгадывании загадки, используются различные вспомогательные материалы, например, пиктограммы.

Пиктограмма – знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде [1]. При работе с загадками пиктограммы используются как помощь в визуализации текста. Суть заключается в том, что на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается изображение, таким образом, зарисовывается текст загадки и после этого ребенок вместе с логопедом или по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит произведение целиком. Или же, логопед предлагает уже заранее подготовленные изображения и по ним загадывается загадка.

Дети могут не только слышат свою или обращенную к ним речь, но имеют возможность ее видеть.

Актуальность применения пиктограмм в работе с дошкольниками состоит в том, что:

- для детей с нарушениями речи характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование пиктограмм повышает интерес к занятиям;

- использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью;

- применяя пиктограммы, мы учим детей видеть главное и систематизировать полученные знания.

Используя в работе загадки-пиктограммы, педагоги решают следующие задачи:

- помощь детям в упорядочивании и систематизации познавательной информации об окружающем мире;

- обогащение словарного запаса детей, развитие связной речи;

– обучение последовательности, логичности и связности изложения;

– развитие мышления, воображения, фантазии, речеслуховой и зрительной памяти.

Игры со словом очень важны для детей. Они помогают развивать у ребенка его природное языковое чутье, подготавливая его к изучению сложных поэтических форм, которые изучаются в дальнейшем его обучении в школе.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего и полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. С помощью малых форм фольклора можно решать практически все задачи методики развития речи. А дошкольное детство – это самый благоприятный период развития способностей ребенка, так как в этом возрасте дети очень любознательны, они обладают огромным желанием изучать окружающий мир.

Список литературы

1. Зюзина А.И., Сидорова И.И. Использование пиктограмм для развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (декабрь 2014 г., г. Санкт-Петербург). – СПб., 2014. – С. 103–105. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/5849/>

2. Хабарова О.В., Алешкина С.В., Гончарова Е.А. Использование загадок как средства развития речи в образовательной деятельности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2012. – № 6 (41). – С. 451–453. – URL: <https://moluch.ru/archive/41/4958/>

Пеккер Е.А.

Научный руководитель: Гончарова-Тверская О.Н.

КОМПЛЕКСЫ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ГИМНАСТИКИ НА МАТЕРИАЛЕ ПОТЕШЕК НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ

Согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования речевого развития включает в себя одну из важных задач: развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха.

Воспитание звуковой культуры – одна из важных задач развития речи в детском саду, так как именно дошкольный возраст является наиболее сензитивным для ее решения.

Звуковая культура речи – понятие достаточно широкое, многоплановое. Оно включает в себя фонетическую и орфоэпическую правильность речи, выразительность ее и четкую дикцию.

Воспитание звуковой культуры предполагает: формирование правильного звукопроизношения и словопроизношения (развитие речевого слуха, речевого дыхания, моторики артикуляционного аппарата); воспитание орфоэпически правильной речи (владеть нормами литературного произношения, логическим ударением); владение средствами речевой выразительности (пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, разнообразными интонациями); выработка дикции (отчетливое, внятное произношения каждого звука и слова в отдельности, а также фразы в целом); воспитание культуры речевого общения как части этикета.

Понятие звуковой культуры речи, задачи работы по ее воспитанию раскрываются в учебных и методических пособиях О.И. Соловьевой, А.М. Бородич, А.С. Фельдберг, А.И. Максаковым, М.Ф. Фомичевой [1].

В нашей коррекционной работе мы рассматриваем устное народное творчество – потешку, как один из способов развития звуковой стороны речи.

Малый фольклорный жанр (потешка) развивает и поддерживает в детях радостные эмоции, формирует речевые навыки, нравственно- и художественно-эстетические качества. Народный фольклор оживляет речь, делает речь эмоционально насыщенной. Краткость и небольшой объем позволяют детям запомнить потешки и самостоятельно их декламировать. Это первые произведения, сопровождающие детскую жизнь с самого рождения.

С помощью потешки развивается фонематический слух, так как используются звуко сочетания-наигрыши, которые повторяются несколько раз в разном темпе, с различной интонацией, с использованием на мотив народных мелодий. Потешка – незаменимый материал для дикционных упражнений. Она учит четкому и звонкому произношению, помогает пройти школу художественной фонетики.

Потешки являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи. Развивая чувство ритма и рифмы, мы готовим ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи и формируем интонационную выразительность его речи [3].

В звуковой культуре речи, работа ведется в двух направлениях, во-первых, в развитие речедвигательного аппарата (артикуляционного аппарата, голосового аппарата, речевого дыхания) и на этой основе формирование произношения звуков, слов, четкой артикуляции; во-вторых, в развитие восприятия речи (слухового внимания, речевого слуха, основными компонентами которого являются фонематический, звуковысотный, ритмический слух).

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р.Е. Левина, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкин, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия и др.) стало ясно, что в случаях нарушения артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие.

А.Н. Гвоздев приходит к выводу, что усвоение фонетики в основном определяется развитием речедвигательного анализатора.

Ход усвоения звуков речи, подчиненный закономерностям развития речедвигательного анализатора, идет от грубых артикуляционных дифференцировок ко всем более тонким, а усвоение конкретного звука происходит путем постепенного перехода от более легкого артикуляционного уклада к более трудному [2].

Одной из сторон речи является произносительная сторона, в которую входит звукопроизношение. Нарушения звукопроизношения бывают разного характера: замены, смешения, искажения, пропуски. Звукопроизношение – это процесс образования речевых звуков, который осуществляется речевым аппаратом, регулируемым центральной нервной системой. Звуки речи являются результатом сложной системной работы всех отделов периферического речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного, а также работы центрального отдела речевого аппарата [4].

Фонетико-фонематическое недоразвитие – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми нарушениями, с нормальным слухом и интеллектом вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием наиболее часто встречающаяся проблема в речи детей. Данная проблема является достаточно изученной, но остается актуальной в связи с тем, что количество детей с нарушениями звукопроизношения растет.

Исправление нарушений звукопроизношения проводится поэтапно. Различают четыре основных этапа: подготовительный, постановка звука, автоматизация звука и, в случаях замены одного звука другим (смешения) – этап дифференциации. Каждый этап имеет свои задачи и содержание работы, и помогает в воспитании внимания, усидчивости, целенаправленности, самоконтроля.

В статье представлен материал для работы на подготовительном этапе. Цель данного этапа – подготовка речеслухового

и речедвигательного анализаторов к правильному восприятию и воспроизведению звука.

Важным на подготовительном этапе в коррекционно-развивающей работе является выполнение артикуляционной гимнастики с применением упражнений, которые способствуют выработать правильного артикуляционного уклада для произнесения данного звука изолированно, а также произнесение его в слогах, в словах и фразовой речи. На этом этапе работа идет одновременно по нескольким направлениям: формирование точных движений органов артикуляционного аппарата, развитие речевого дыхания, развитие мелкой моторики, фонематического слуха, отработка опорных звуков.

Формирование движений органов артикуляционного аппарата осуществляется в основном посредством артикуляционной гимнастики, которая включает упражнения для тренировки подвижности и переключаемости органов, отработки определенных положений губ, языка, необходимых как для правильного произношения всех звуков, так и для каждого звука той или иной группы. Упражнения должны быть целенаправленными для правильного произнесения нужного звука. Важны не их количество, а правильный подбор и качество выполнения. Точность, сила и дифференцированность этих движений развиваются у ребенка постепенно, в процессе речевой деятельности.

Упражнения для артикуляционной гимнастики нельзя подбирать произвольно. Следует предусматривать те движения и положения органов артикуляционного аппарата, в результате которых образуются звуки, составляющие фонетическую систему данного языка. Поэтому эти упражнения объединяются в комплексы. Каждый комплекс готовит определенные движения и положения губ и языка, вырабатывает направленную воздушную струю, т.е. то, что необходимо для правильного образования звука [5].

Нами были сформированы комплексы артикуляционной гимнастики по подготовке речевого аппарата для постановки шипящего звука *Ш* с применением речевого материала – потешки.

В контексте данной работы предложено три комплекса артикуляционной гимнастики. Каждый комплекс рассчитан на одно занятие. При переходе от одного комплекса к другому, добавляются и усложняются артикуляционные упражнения. Таким образом, ребенку дается возможность постепенно совершенствовать свои навыки овладения подвижностью языка.

В каждом комплексе ребенок осваивает новые упражнения и новые образы к нему, выполняя упражнения в процессе чтения потешки один раз, либо два раза. С переходом на новый комплекс артикуляционной гимнастики ребенок повторяет ранее изученные упражнения, и пробует освоить новые.

На занятии логопед заводит с ребенком беседу, привлекая его внимание к иллюстрации потешки и к картинкам – новым образам артикуляционных упражнений.

Рассматривая каждый комплекс последовательно, логопед подробно описывает после каждой строки (слова) потешки, объясняя, что же происходило с главным героем, тем самым развивая фантазию и образное мышление у ребенка, побуждая его вступить в диалог. Каждое слово потешки сопровождается традиционным артикуляционным упражнением, но по-новому названным, в соответствии с рассказом потешки. Упражнению для языка представляется в новом образе, с которым ребенок знакомится, рассматривая дополнительные картинки к иллюстрации потешки.

Рассмотрим прохождение занятия, на примере первой строчки потешки, *«Баба шла, шла, шла»*. Логопед предлагает ребенку вступить в диалог, задавая вопросы о главном герое, и сравнивая его с близкими людьми в повседневной жизни, о событиях, которые в произведении происходят. (Есть ли у тебя бабушка? Как бабушка ходит и шлепает

галошами? Какая дорожка? и т.п.). Таким образом обсуждается каждое слово/ строчка подобранного речевого материала.

В современном этапе развития педагогической науки одной из важных проблем в сферы совершенствования и повышения качества дошкольного образования является поиск путей, как оптимизации, так и повышение эффективности коррекционно-развивающей работы по развитию речи.

Фольклор имеет довольно большое значение для воспитания и обучения детей звуковой культуре речи на начальной ступени обучения. В наше время важно точно выбрать методические приемы подачи фольклорных произведений детям, чтобы они привлекли внимание, заинтересовали ребенка, живущего в развитой информационной среде. В современных условиях усовершенствования системы образования, изменений не только его форм, но и содержания, определяются вопросы эффективности и целесообразности использования традиционных средств обучения, развития и воспитания дошкольников, таких как устное народное творчество.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 400 с.

2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.

3. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.

4. Филичева Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение: учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. – М.: Гном и Д, 2000. – 80 с.

5. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии. – М., 1989. – 239 с.

Первакова С.Н.

Научный руководитель: Герасимова О.И.

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Как показывает статистика, в настоящее время происходит увеличение количества детей с речевыми дефектами, поэтому остро встают проблемы квалифицированной диагностики, раннего распознавания и выбора адекватных методов коррекционного воздействия в работе с детьми. Среди дошкольников с речевой патологией дети с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют самую многочисленную группу – около 40 % [1, 4]. Общее недоразвитие речи в научной литературе рассматривается как сложное нарушение всех компонентов речи у детей с сохранным слухом и сохранным интеллектом [1, 4]. Неполюценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы [3]. Дети с общим недоразвитием речи III уровня испытывают сложности в коммуникации, что в свою очередь снижает их познавательную, речевую и игровую активность.

Актуальность изучения данной проблемы заключается в том, что для формирования новой социальной роли при переходе от детского сада к школе и освоения нового вида деятельности (учебной) детьми с ОНР существенное значение имеет игровая деятельность, которая в дошкольный период активно влияет на формирование речевой, познавательной активности. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) прописаны требования к определенным компетенциям дошкольников, которые должны быть сформированы в рамках освоения образовательных программ дошкольного образования на этапе завершения дошкольного детства. При поступлении в школу у ребенка должна быть хорошо

и правильно сформирована устная речь, он должен уметь выражать свои мысли, чувства и потребности, использовать речь в процессе общения, правильно произносить все звуки родного языка [5].

Освоение программного содержания детьми с речевыми нарушениями невозможно без создания специальных условий и осуществления целенаправленной коррекционной работы. Дети с речевыми нарушениями нуждаются в том, чтобы комплексное коррекционное воздействие было активизировано как можно раньше.

Период дошкольного детства, охватывающий с 3 до 7 лет, является наиболее благоприятным для развития речи детей. Любые нарушения требуют систематической и целенаправленной коррекционной работы с использованием различных видов деятельности в соответствии с возрастом детей. В дошкольном возрасте ведущим видом детской деятельности является игра.

Дети с общим недоразвитием речи, так же как и сверстники, испытывают потребность в игре, поэтому у таких дошкольников игровая деятельность сохраняет свое значение как необходимое условие всестороннего развития личности. Развивающий, обучающий и воспитательный компоненты игры рассматривали такие видные отечественные и зарубежные ученые, педагоги как Е.А. Покровский, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, П.Ф. Лесгафт, Н.П. Аникеева и другие. Проблемами развития игровой деятельности у детей с речевыми нарушениями занимались Г.А. Волкова, В.П. Глухов, Т.Б. Филичева, В.И. Селиверстов и т.д. [1, 2, 3].

Сущность проблемы развития игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи строится на влиянии игры на развитие речевых, творческих, познавательных способностей детей, их личностного развития в целом. Активное протекание всех психических процессов в игре связано с тем, что она в дошкольном периоде создает положительный эмоциональный фон. Использование игровых приемов и методов в работе с детьми, их последовательность

и взаимосвязь будут способствовать более эффективному и результативному решению задач коррекции нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Игра определяется как особый вид человеческой деятельности. Игра появилась как ответ на общественную потребность подготовки к дальнейшей жизни подрастающего поколения. Игра прежде всего есть отражение социальной, общественной жизни. Дошкольный возраст является возрастом активного развития игровых навыков детей. В игре, как наиболее доступном для детей виде деятельности и способе переработки впечатлений, полученных от окружающего мира, проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении [4].

Игра отвечает биологическим и психологическим потребностям детей и способствует их интеллектуальному, психическому, эмоциональному, социальному и нравственному развитию. Игры являются важной формой развлечения для детей, с помощью которой ребенок учится самостоятельности, что имеет особое воспитательное значение. Они являются мощным инструментом образования, потому что с помощью игр дети приобретают знания, обогащают свой опыт, развивают навыки и привычки.

В то же время игра оказывает большое влияние на коррекцию и развитие речи, поскольку сама игровая ситуация требует от каждого ребенка, включенного в нее, определенной способности к коммуникации, использования средств родного языка. Игра, как мы уже указывали выше, является социальным видом деятельности, построенной на активной коммуникации участников. Как отмечают психологи, игра является мощнейшим средством речевого развития и социализации. Из-за неумения озвучить свою мысль, страха показаться смешными, хотя правила и содержание игр им доступны, дошкольники с ОНР нередко теряют возможность совместной деятельности и коммуникации со сверстниками. Нарушения общей и речевой моторики вызывают у детей

быстрое утомление в игре. Из-за страха за свою речевую некомпетентность, неуравновешенности, двигательной неловкости, речевой утомляемости затрудняется включение в коллективную игру. Вследствие этого у детей могут возникать различные нарушения в эмоционально-личностной сфере. В связи с речевым дефектом в психическом облике этих детей отмечаются изменения общей эмоционально-волевой сферы, в регуляции произвольной деятельности. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания [3, 4].

Формирование и развитие игровой деятельности у детей с общим недоразвитием речи III уровня требует от педагогов, логопедов и психологов специфических подходов. Во-первых, такие дети, в отличие от нормотипичных, требуют особого участия взрослого в игровой деятельности. Дети с речевыми нарушениями чаще склонны к различного рода игровым конфликтам, поэтому взрослый осуществляет помощь в случае их возникновения. Во-вторых, педагог осуществляет предварительную работу с данной категорией детей по обогащению у них представлений об окружающей действительности. В-третьих, взрослый контролирует речевую активность детей с ОНР в процессе осуществления игровой деятельности, стимулирует речь, акцентирует внимание на правильности произношения. Надо отметить, что дети с речевыми нарушениями часто не проявляют речевую активность в играх, играют молча, заменяя слова на жесты и действия. Именно поэтому так важна роль взрослого.

Немаловажной для развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является работа с такими детьми учителя-логопеда. Специалист проводит специальные коррекционно-развивающие занятия с использованием таких средств и приемов работы, как:

- упражнения на обогащение пассивного и активного словаря;
- упражнения и игры на формирование и развитие монологической и диалогической связной речи;
- пересказ рассказов;
- игры и упражнения на развитие интонационной стороны речи;
- составление рассказов по серии сюжетных картинок;
- игры-имитации;
- игры-драматизации;
- дидактические игры и т.д. [1, 2, 3].

Как показывают исследования речи детей, а также практический опыт логопедической работы, использование игровой деятельности с учетом особенностей детей дошкольного возраста позволяет не только скорректировать или полностью устранить речевые нарушения, но и сформировать устно-речевую базу для овладения навыкам коммуникации. Кроме того, применение разнообразных игр и игровых приемов в коррекционной, образовательной деятельности с дошкольниками способствует подготовке к дальнейшему обучению в школе и социализации ребенка в школьном коллективе и в обществе.

Необходимость дальнейшего изучения развития игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи заключается в рассмотрении влияния игры на развитие детских творческих способностей, личностных качеств. Поскольку во время игровой деятельности возникает положительный эмоциональный фон, то все психические процессы детей протекают наиболее активно. В современных условиях, когда игровая деятельность дошкольников претерпевает ряд изменений, связанных с новой цифровой реальностью, важно чтобы игра не потеряла своего воспитательного, развивающего и обучающего потенциала. Современному ребенку, живущему в век технологий, необходимы адаптированные под их интересы формы и методы подачи информации. Игра остается таким видом деятельности, который в полной мере соответствует потребностям детского организма. Следовательно,

использование дидактических, сюжетно-ролевых, творческих, коммуникативных, речевых и т.д. игровых приемов и методов, отвечающих требованиям и особенностям современного ребенка, их последовательность и взаимосвязь будут способствовать в решении проблемы коррекции ОНР.

Таким образом, актуальность изучения особенностей развития игровой деятельности у детей дошкольного возраста обусловлена необходимостью создания благоприятной среды для коррекции речевых дефектов у детей с ОНР, для понимания условий развития и воспитания, для подбора игры в соответствии с возрастной категорией и меняющимися условиями окружающей действительности, для дальнейшей интеграции в образовательную среду и успешного обучения.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998. – 680 с.

2. Глухов В.П. Использование игровых приемов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 37–42.

3. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой; сост. Е.В. Зворыгина. – М., 1989. – 286 с.

4. Основы теории и практики логопедии [Электронный ресурс] / под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1967. – URL: http://pedlib.ru/Books/4/0286/4_0286-53.shtml

5. Приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 21.01.2019 № 31) [Электронный ресурс] / М-во образования и науки Российской Федерации. – В ред. от 17.10.2013. – Российская газета. – 2013. – 25 окт. – № 265. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=330197> (дата обращения: 10.05.2021).

Перминова А.А.

Научный руководитель: Хохрякова Ю.М.

ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СЧЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Современное образование динамично развивается. Для оперативного решения актуальных проблем, с целью «совершенствования научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования» закон «Об образовании в Российской Федерации» разрешает образовательным организациям осуществлять инновационную деятельность [2, ст. 20].

В ходе анкетирования педагогов ЧДОУ «Детский сад Мишутка» (г. Пермь) было выявлено, что они проявляют интерес к организации инновационной деятельности и имеют некоторые представления о разработке и реализации инновационных проектов. Но накопленный ими опыт участия в инновационной деятельности в качестве исполнителей не обеспечивает овладение способами самостоятельного проектирования процесса достижения желаемых преобразований в наличествующей системе воспитания и обучения детей.

Как подчеркивают В.П. Бедерханова, Л.В. Коломийченко, О.А. Кочешкова, А.М. Новиков, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Н.О. Яковлева и другие ученые, раскрывающие проблемы организации инновационной деятельности в образовательных учреждениях, ее грамотное проектирование, согласование целей, задач, содержания, методов и форм взаимодействия всех участников, контроля получаемых результатов на каждом из ее этапов позволяет максимально спрогнозировать эффекты и риски, избежать вероятности появления ошибок при внедрении в практику какого-либо новшества.

Разработанный инновационный проект, по мнению В.И. Слободчикова, отражает осознание педагогами того, как на основе научного знания действовать в заданных условиях, чтобы достичь предполагаемых изменений в образовательной системе, способствующих разрешению возникших в ней противоречий.

Одной из приоритетных государственных задач и соответственно одним из ведущих ориентиров современного дошкольного образования является поддержание и укрепление здоровья воспитанников. Сотрудники научного центра здоровья детей РАМН П.И. Храмцов и Н.О. Березина, анализируя данные 30-летнего мониторинга, выявили устойчивую тенденцию ухудшения здоровья дошкольников, снижения функциональных возможностей их организма. По их данным, распространенность хронических болезней за этот период увеличилась с 16,1 до 52,5 %; значения показателей динамометрии у пятилетних мальчиков уменьшились в 1,8 раза, у девочек – в 2 раза. Одним из факторов, обуславливающих отмеченную негативную динамику, является снижение уровня двигательной активности детей [3]. Сложившаяся ситуация требует оптимизации двигательного режима в ДОО и, в частности, более широкой представленности в нем подвижных игр.

Являясь одновременно формой двигательной активности и разновидностью игры с правилами, подвижная игра входит в число обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования видов деятельности, в которых реализуется содержание образовательной программы. Как показал анализ календарных планов, ведущихся воспитателями вышеназванного учреждения, ежедневно предусматривается проведение одной–трех подвижных игр, ориентированных, главным образом, на решение задач физического развития воспитанников.

Между тем в настоящее время активно исследуется разносторонний развивающий и образовательный потенциал подвижных игр, раскрывается целесообразность их применения в решении задач,

относящихся к различным образовательным областям. Так, Е.А. Левочкина, Д.В. Решетов, Н.В. Финогорова, Т.Б. Хрулева изучают их влияние на социально-коммуникативное развитие воспитанников. А.А. Антонов, М.А. Правдов, О.А. Тихонова, З.Г. Шарафетдинова рассматривают возможности интеграции двигательной и познавательной деятельности, в частности, включения в подвижные игры математического содержания. Но большинство авторов ведет речь о взаимодействии с детьми только старшего дошкольного возраста и не уделяет должного внимания обоснованию целесообразности такого синтеза.

По нашему мнению, возможность включения подвижных игр в процесс формирования у воспитанников счетной деятельности обуславливается наличием в играх четких игровых правил, направляющих действия участников на решение игровых задач, присущих подвижной игре как таковой и предопределяющих выигрыш, в условиях одновременного с этим выполнения задач счета и отсчета разнообразных движений, звуков или предметов, обозначения их количества цифрами или числовыми карточками. Например, детям предлагается отсчитать по пять (и более) шариков, а затем, бросив их в мишени, сосчитать количество упавших кеглей / попавших в корзину или мишень предметов и взять карточку, соответствующую этому числу. Последующее сравнение чисел, обозначенных на карточке, позволит определить победителей игры. Воспитанники могут считать количество точек или каких-либо предметов в «домиках» («гаражах», «норках» и т.д.), чтобы найти то место для укрытия от «ловишек», которое соответствует заданному им числу. В подвижных играх может предусматриваться и отсчет движений, например, в «Школе мяча» выполнение строго определенного количества одинаковых движений с мячом дает игроку возможность перейти на следующий этап, приближаясь к победному финишу.

Как отмечают Н.А. Арапова-Пискарева, В.В. Данилова, А.М. Леушина, З.Е. Лебедева и другие ученые, счет движений, активизирующий разные

анализаторы, имеет существенное значение в совершенствовании как счетной деятельности, так и складывающихся у воспитанников представлений о числе. Безусловно, счет движений включается педагогами в физкультминутки, утреннюю гимнастику, но в этом случае он играет второстепенную роль, задавая ритм выполнения движений, в связи с чем, как свидетельствуют наши наблюдения, дети не всегда согласовывают свои движения с называнием числительных и не выделяют итоговое число как результат счета.

Проведение диагностического обследования воспитанников 4–5 лет детского сада «Мишутка» позволило установить, что большинство из них умеют сосчитывать и отсчитывать однородные предметы в пределах 5–6, как это предусматривается реализуемой в учреждении образовательной программой (составленной на основе программы «Детство»). В то же время они затрудняются в отсчете собственных движений, не всегда точно соотнося их с числительными и часто продолжая выполнять движения, несмотря на достижение заданного числа. Более половины воспитанников (60 %) затрудняются обозначать количество предметов числовой карточкой, поскольку при пересчете изображенных на ней точек забывают, сколько было предметов, либо не в полной мере осознают результат счета (итоговое число).

Анализ выстраиваемого в указанном детском саду процесса формирования у воспитанников счетной деятельности свидетельствовал, что воспитатели средних групп ограничиваются при проведении занятий организацией счетных действий детей в пределах семи, в старших – в пределах десяти, хотя знают, что часть из них владеет счетом в большем диапазоне. Педагоги отдают предпочтение проведению дидактических упражнений с использованием демонстрационного наглядного материала (однородных предметов, их изображений) и заданий, представленных в рабочих тетрадях. Включение счетных действий в подвижные игры осуществляется воспитателями ситуативно и достаточно редко. Не предусматриваются задач формирования счетной

деятельности и в имеющихся методических разработках, содержащих описание подвижных игр (М.М. Конторович, Л.И. Михайловой, Э.Я. Степаненковой, Е.А. Тимофеевой и др.).

Мы предполагаем, что планомерное вовлечение воспитателей в инновационную деятельность обеспечит освоение ими умений модифицировать подвижные игры, добавляя к задачам совершенствования физических качеств и двигательных способностей воспитанников задачи формирования у них счетной деятельности, а также сопряженные с ними игровые задачи, необходимые для их решения игровые действия и игровые правила.

Особое внимание планируется уделить освоению педагогами умений индивидуализировать образовательную деятельность, поскольку индивидуализация провозглашается в Федеральном государственном образовательном стандарте одним из основных принципов дошкольного образования, а учет возможностей каждого ребенка, его индивидуальных особенностей – важнейшим психолого-педагогическим условием [1, п. 1.4, 3.2.1]. Предполагается, что воспитатели научатся не только осуществлять регулярный мониторинг результативности процесса формирования у детей счетной деятельности, но и дифференцировать дидактические задачи подвижных игр в соответствии с полученными диагностическими данными. В частности, в одной и той же подвижной игре может варьироваться диапазон, в котором дети осуществляют счет или отсчет предметов или движений. Например, в игре «Совы и мыши» педагог дает каждому ребенку медальон с изображением мышки и цифры, в соответствии с которой он ищет «норку». При этом одним детям предлагаются медальоны с цифрами от 3 до 5, другим – от 6 до 8 (и более). В разложенных по комнате обручах, обозначающих «норки», находятся карточки с изображением «кусочков сыра». Цифра на медальоне «мышки» должна совпадать с их количеством. «Мышка», обнаружившая, что она заняла «чужую норку», может перебежать в другую, если ее не видит

«сова». В эту игру может добавлена и задача счета звуков, служащих сигналами к смене действий «мышей» и «сов», количество которых опять-таки может варьироваться с учетом уровня сформированности у игроков счетных умений.

Таким образом, проектирование и последующая планомерная организация в дошкольном образовательном учреждении инновационной деятельности, направленной на внедрение подвижных игр в процесс формирования у детей дошкольного возраста счетной деятельности, будет способствовать разрешению существующего в настоящее время противоречия между разработанностью теоретико-прикладных аспектов формирования последней и недостаточной востребованностью в этом процессе потенциала подвижных игр, слабой ориентированностью на реализацию принципа индивидуализации, а также повысит готовность воспитателей к самостоятельной работе в инновационном режиме.

Список литературы

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

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

3. Храмцов П.И., Березина Н.О. Состояние здоровья и образ жизни современных дошкольников [Электронный ресурс] // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2014. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-zdorovya-i-obraz-zhizni-sovremennyh-doshkolnikov>

Першина О.А.

Научный руководитель: Зорина Н.А.

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА В КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Необходимость формирования субъектной позиции диктуется потребностями современного общества в активных, умеющих мыслить самостоятельно и творчески, способных к самореализации и саморазвитию гражданах. В связи с этим одной из задач современного образования является создание условий для развития инициативности и самостоятельности как наиболее ярких проявлений субъектности личности. Это находит отражение в социальном заказе общества образованию. В законе Российской Федерации «Об образовании» и других нормативных документах определена задача воспитания инициативного, ответственного человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора.

Начала становления качеств инициативности и самостоятельности относятся к периоду дошкольного детства. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) нацеливает педагогов на реализацию такой образовательной программы, в процессе освоения которой происходит развитие мотивации ребенка к познанию и творчеству, формируются субъектные свойства [6].

Научное изучение проблемы развития и воспитания самостоятельности и инициативности осуществляется в различных направлениях. Учеными исследуется сущность самостоятельности, ее природа (Е.Я. Голант); структура и соотношение компонентов самостоятельности, ее проявления (Т.Ю. Бутусова); этапы и условия развития самостоятельности (Д. Свитленд, Р. Столберг); взаимосвязь самостоятельности с различными психическими процессами (А. Гуммер,

Н.И. Кулакова); значение и роль самостоятельности как фактора адаптации к дошкольному образовательному учреждению (Н.Ф. Голованова). Исследователи определяют самостоятельность как способность человека выполнять поставленные задачи без посторонней помощи, как отношение к деятельности и поведению, проявляющемуся в волевом усилии, целенаправленности, стремлении к независимости, как уровень овладения деятельностью, как волевое качество личности (В.А. Артемов, Ю.Н. Дмитриева, В.А. Крутецкий и др.).

Многообразие трактовок феномена самостоятельности свидетельствует о его сложности, многоаспектности. Вслед за К.Г. Чикнаверовой, С.В. Чеборовской мы рассматриваем самостоятельность как свойство личности, развивающееся в ходе деятельности и общения и характеризующееся устойчивостью мотивационных ориентаций, потребностей, характером регуляции волевой сферы личности. Самостоятельность имеет интегративный характер и проявляется на различных уровнях: интуитивно-эпизодическом, репродуктивном, эвристическом и креативном. Наиболее яркими проявлениями самостоятельности личности являются независимость суждений, автономность в принятии решений и достижении целей, ответственность за действия и поступки, внутренняя уверенность в себе (А.И. Савенков, С.В. Чеборовская и др.). Ученые признают, что самостоятельность не является врожденным качеством, она вырабатывается личностью в процессе деятельности и общения.

В психолого-педагогических исследованиях самостоятельность рассматривается в неразрывной связи с проявлениями человеком еще одного качества – инициативности. В работах И.В. Довольновой, О.В. Дыбиной, Е.В. Ереминой инициативность определяется как комплексная характеристика личности, как способность саморазвиваться, действовать самостоятельно, мыслить критически. К проявлениям инициативности А.Г. Ковалев, С.Л. Рубинштейн, П.А. Рудик относят способность человека к решению разнообразных

задач по собственному почину, склонность к преобразованию действительности, стремление к творческому самопроявлению, умение видеть перспективу, самоорганизовать деятельность и поведение, целеустремленность. Данное личностное качество обеспечивает возможность воплощения человеком собственных идей, стремлений, желаний. В работах психологов становление инициативной позиции личности связывается с развитием способности к быстрому нахождению новых решений разнообразных задач, процессами мышления и творчества, мотивационной сферой личности (К.А. Альбуханова-Славская, Д.Б. Богоявленский, Б.М. Теплов и др.). Характеризуя инициативность как системное образование, исследователи выделяют в нем мотивационно-смысловой (осмысленное и целенаправленное побуждение к действию, почину); информационно-когнитивный (знания как ориентировочная основа активности, способность к прогнозированию и быстрому поиску решений), эмоционально-волевой (внутреннее побуждение и готовность к проявлению и реализации инициативы) и регулятивно-деятельностный (желание активно действовать, целеустремленность, настойчивость) компоненты.

В качестве средств и условий развития инициативности и самостоятельности личности ученые рассматривают разные виды деятельности, личностно-ориентированное и диалоговое общение субъектов образовательного процесса, развивающие образовательные технологии, систематическое обучение и воспитание (Т.С. Борисова, А.А. Клепиков, Н.Е. Веракса, Е.В. Коротаева, Н.А. Короткова и др.).

Результаты анализа психолого-педагогических исследований, выполненных в контексте изучения проблемы развития и воспитания самостоятельности и инициативности, свидетельствует о том, что данные личностные качества проявляются уже у детей дошкольного возраста (Р.С. Буре, Е.Е. Кравцова, Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр, С.А. Козлова и др.).

Ученые отмечают, что, начиная с трех лет, ребенок проявляет активное стремление к независимости от взрослого в общении

и доступных видах деятельности, в дальнейшем он выступает инициатором достижения разнообразных целей, выполнения практических, игровых и коммуникативных действий, проявляя, таким образом, самостоятельность и инициативу. Психологи полагают, что причиной таких проявлений являются изменения в потребностно-мотивационной сфере личности, достижения в овладении деятельностью, повышение мыслительных возможностей детей. Исследуя самостоятельность детей дошкольного возраста, ученые установили, что она проявляется в разных видах детской деятельности, во взаимоотношениях ребенка со сверстниками. Самостоятельный ребенок стремится продемонстрировать свои умения и навыки, проявляет желание освоить новые знания и умения, для того чтобы затем использовать их для решения практических, умственных, игровых задач (Р.С. Буре, Г.Н. Година, Е.В. Зворыгина, Ф.В. Изотова, А.А. Люблинская, Л.А. Порембская). По данным психолого-педагогических исследований возрастные изменения в проявлениях самостоятельности, обнаруживаются в постепенном нарастании и качественном преобразовании способностей к «переносу» освоенных способов деятельности в новые условия, преобразовании таких способов адекватно требованиям практической или интеллектуальной задачи, в нарастании степени осознанности деятельности и общения, появлении умений самоорганизации и самоконтроля (Г.М. Година, Е.В. Сыркина др.).

На разных этапах дошкольного детства самостоятельность проявляется на различных уровнях. Так для детей младшего и среднего дошкольного возраста характерны интуитивно-эпизодический и репродуктивный уровень самостоятельности. Но уже к концу пятого года жизни в некоторых видах деятельности (игровой, изобразительной) дети обнаруживают отдельные проявления эвристического и креативного уровня самостоятельности, что связано не только с качественными изменениями в потребностно-мотивационной,

познавательной и волевой сферах психического развития детей, но и является результатом целенаправленного обучения и воспитания.

В дошкольном возрасте одновременно с самостоятельностью происходит постепенное становление инициативности. Л.А. Кожарина отмечает, что у детей четвертого года жизни уже отмечаются некоторые проявления инициативности, но их осмысление находится в стадии формирования. На пятом году жизни ребенок инициативен, но несовершенство волевой сферы ведет к тому, что не всегда предлагаемые инициативы ребенку удается реализовать. У детей 6–7 лет возникает осмысленная инициатива, что свидетельствует о развитии волевого поведения. Таким образом, по мнению ученого, успешность реализации ребенком инициативы тесно связана с волевым усилием: чтобы проявить волевое усилие, необходимо понять смысл стоящей проблемы или задачи. Однако для того чтобы смысл реализовать, необходима инициатива, которая позволяет ребенку чувствовать себя источником действия» [2]. К старшему дошкольному возрасту инициативность ребенка проявляется:

- в разнообразии игровых, изобразительных, конструктивных замыслов;
- стремлении выразить свои желания, намерения и привлечь сверстников к участию в их реализации;
- выборе средств и способов достижения целей, вариативном использовании и комбинировании средств деятельности;
- стремлении презентовать и реализовать задуманное, свои достижения, поделиться переживаниями, суждениями;
- осознанном намерении узнать новое, чему-либо научиться, инициировать общение; в целеустремленности и настойчивости.

Наиболее ярко самостоятельность и инициативность проявляются у детей в разнообразных видах деятельности (Л.Ф. Артемова, Р.С. Буре, М.В. Крулехт, Н.Н. Подъяков и др.). Развитию этих качеств способствуют: расширение кругозора детей; свободное владение разнообразными

способами деятельности; значительный по объему и разнообразный по содержанию опыт решения разнообразных практических и умственных задач; активное развитие любознательности и интереса к окружающему миру; яркое проявление стремление к творческому самовыражению; новые возможности мышления, позволяющие прогнозировать ход и результаты деятельности, поведения и общения; развитие самосознания и др. (Е.О. Смирнова, Т.В. Еромлова, И.С. Колмогорцева, Н.Н. Подъяков, М.И. Лисина, В.С. Мухина и др.).

Ученые едины в признании роли обучения и воспитания в качестве факторов развития самостоятельности и инициативности у ребенка. В исследованиях определен комплекс педагогических условий, реализация которых в воспитательном процессе позволяет обеспечить поступательное развитие данных качеств у детей. К ним относятся: целенаправленное формирование культуры деятельности, общения и поведения; обогащение представлений о способах деятельности и значимости самостоятельности в достижении целей; воспитание интереса к разным видам деятельности и развитие волевой сферы личности, обучение самоконтролю и самооценке, предоставление возможностей выбора целей, средств, способов деятельности, обогащение опыта творческого решения разных видов задач и др. (Р.С. Буре, Н.Г. Година, С.Н. Теплюк, М.В. Крулехт и др.).

Наиболее благоприятные условия для развития детской инициативы и самостоятельности складываются в различных видах деятельности: игре, общении, труде. В игре и продуктивных видах деятельности дети ранее, чем в других, приобретают опыт автономности от взрослого, реализуют возможности выбора и проявления инициативы (Н.С. Кривова). Детское конструирование, интегрирующее в себе познание, творчество, практическое преобразование предметов окружающего мира, может рассматриваться как средство воспитания самостоятельности и инициативности ребенка. К данному виду деятельности у детей довольно рано возникает интерес, чему

способствует яркость и доступность конструктивного материала, его полифункциональность. Ребенка дошкольного возраста привлекает возможность отображения с помощью конструирования впечатлений и представлений об окружающем мире, использования продуктов деятельности в игре, возможности творческой самореализации в создании и воплощении конструктивных замыслов (А.Н. Давидчук, Л.Г. Комарова, З.В. Лиштван, И.А. Лыкова, Л.А. Парамонова, Е.В. Фешина и др.). Решение конструктивной задачи требует от ребенка глубоких и разнообразных знаний об объектах окружающего мира, о самой деятельности и способах ее осуществления, осмысления интеллектуального и практического компонентов конструктивной задачи, осознанного выбора адекватных замыслу средств и способов деятельности, осуществления самоконтроля и самооценки действий. В старшем дошкольном возрасте дети способны к самостоятельному целеполаганию, варьированию способов конструирования (О.Г. Жукова, В.Ф. Изотова, Л.А. Парамонова). Благодаря систематическому обучению они приобретают богатый конструктивный опыт, способны спрогнозировать и спланировать процесс создания конструкции – все это является основой для возникновения и реализации различных инициатив. Несмотря на то, что детское конструирование характеризуется значительным потенциалом в решении задач воспитания самостоятельности и инициативности ребенка старшего дошкольного возраста в образовательной практике эти возможности реализуются в недостаточной степени. Об этом свидетельствуют данные опроса воспитателей старших групп детского сада [3, 5].

В результате анализа ответов воспитателей на вопросы, касающиеся сущности и проявлений самостоятельности инициативности детей старшего дошкольного возраста; средств и методов воспитания у детей данных качеств; использования конструктивной деятельности для их развития; особенностей планирования и организации процесса воспитания самостоятельности

и инициативности у детей старшего дошкольного возраста было установлено, что большинство воспитателей признают и осознают необходимость воспитательной работы в данном направлении, но не могут охарактеризовать в полной мере сущность и назвать основные проявления самостоятельности и инициативности у воспитанников. Большинство опрошенных педагогов полагают, что данные качества целесообразно развивать и воспитывать в игровой и художественно-эстетической деятельности детей. Лишь незначительное количество воспитателей указали на возможности конструирования в воспитании у детей инициативности. Половина опрошенных педагогов обозначила детское конструирование как средство воспитания самостоятельности среди прочих видов детской деятельности. Наибольшие трудности педагоги обнаружили в конкретизации задач воспитания данных личностных качеств на этапе старшего дошкольного возраста и соотнесении их с методами обучения и воспитания. Многие воспитатели не справились с задачей установления связи между самостоятельностью и инициативностью. Педагоги отмечают, что воспитательная работа по развитию инициативности и самостоятельности детей в продуктивных видах детской деятельности осуществляется бессистемно и фрагментарно. Воспитатели хорошо ориентируются в программно-методической литературе по вопросам обучения детей конструктивной деятельности, но не могут назвать пособия, методические рекомендации по воспитанию самостоятельности и инициативности у детей. В то же время большинство опрошенных проявляют заинтересованность в повышении своей компетентности в решении задач содействия становлению у воспитанников самостоятельности и инициативности в конструктивной деятельности и отмечают, что разработка методических материалов по данному направлению является актуальной задачей для совершенствования практики дошкольного воспитания.

Таким образом, результаты анализа психолого-педагогических исследований и данных опроса воспитателей позволяют вести речь об актуальности проблемы воспитания инициативности и самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в условиях конструктивной деятельности. Решение данной проблемы требует проведения педагогического исследования, целью которого должно стать теоретическое обоснование и практическая реализация возможностей конструктивной деятельности как средства воспитания инициативности и самостоятельности детей старшего дошкольного возраста у детей старшего дошкольного возраста.

Список литература

1. Година Г.Н. Самостоятельность дошкольников и ее влияние на развитие детских взаимоотношений // Нравственное воспитание дошкольников. – М.: Педагогика, 2015. – С. 83–111.

2. Довольнова И.В. Развитие инициативности в дошкольном возрасте // Педагогика. – 2017. – № 9. – С. 71–78.

3. Жукова О.Г. Формирование творческой самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в конструировании: дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2013. – 215 с.

4. Изотова Ф.В. Воспитание самостоятельности и инициативы у детей старшего дошкольного возраста в конструктивно-игровой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 18 с.

5. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. – М., 2002.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Гарант: [офиц. сайт]. – URL: <http://base.garant.ru/70512244/#friends>

Петроченко Д.А.

Научный руководитель: Зеленина Н.Ю.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С РАС, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Расстройства аутистического спектра относят к всепроникающим нарушениям. Из этого следует, что для детей данной нозологии присущи нарушения практически во всех областях развития: социальной, коммуникативной, познавательной, эмоциональной, речевой, поведенческой [1, 2].

Необходимо отметить, что без специализированной помощи в условиях дошкольного учреждения, дети с РАС рискуют стать тяжелыми психическими инвалидами. Поэтому в ДОО функционирует служба психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. Основными задачами сопровождения являются: изучение развития детей, имеющих РАС, определение их индивидуальных особых образовательных потребностей и возможностей, а также создание особых условий обучения и воспитания детей данной нозологии в дошкольной образовательной организации (ДОО) [6].

Проанализировав научную литературу и официальные документы, регламентирующие получение образования дошкольникам с РАС, мы сделали вывод о том, что особые образовательные потребности обучающихся с РАС дошкольного возраста описаны и представлены в недостаточном количестве. Также, фактически не сформулированы специальные условия получения образования, обеспечивающие реализацию особых образовательных потребностей детей описываемой нозологии. Несомненно, значение данных понятий для организации и содержания образовательного процесса исключительно: без учета индивидуальных потребностей ребенка с РАС и создания специальных условий просто невозможно организовать эффективный коррекционно-

образовательный процесс [3]. Следовательно, проблему изучения особых образовательных потребностей детей с РАС, воспитывающихся в условиях дошкольной образовательной организации, считаем весьма актуальной и требующей дальнейшего изучения.

Экспериментальная часть работы проводилась на базе МАДОУ «Детский сад № 28» г. Соликамска. Она включала констатирующий этап эксперимента.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось эмпирическое изучение особых образовательных потребностей детей с РАС в дошкольной образовательной организации в рамках их психолого-педагогического сопровождения.

Исследованию было посвящено 4 месяца, с января по апрель 2022 г.

В соответствии с разработанной программой изучения особых образовательных потребностей обучающихся с РАС в ДОО, нами были применены следующие методы исследования:

– изучение документации: заключение тПМПК, психолого-педагогические характеристики, дневники наблюдений, описывающих особенности поведения, состояния эмоциональной сферы детей в условиях дошкольного учреждения;

– педагогическое наблюдение;

– эксперимент;

– беседа с педагогами, узкими специалистами, родителями детей.

С целью психолого-педагогического изучения особенностей развития и поведения детей с РАС, экспериментатором на протяжении трех месяцев посещались занятия воспитателей, коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога, педагога-психолога. Также наблюдение происходило и при свободной деятельности воспитанников с РАС (во время игры, режимных моментов, контакте со взрослыми, детьми).

Для исследования было выбрано двое детей. Обоим детям на комиссии тПМПК был поставлен диагноз МКБ 10 F.84.0 (детский аутизм). Возраст дошкольников 5–6 лет.

Для изучения особенностей развития испытуемых, нами были выбраны и использованы следующие диагностические методики:

– диагностические критерии детского аутизма DSM-V. Основными критериями являются: социальная коммуникация и взаимодействие и повторяющееся, стереотипное поведение. В DSM-5 также имеются степени тяжести аутизма. Степень тяжести показывает, насколько ограничен человек из-за симптомов РАС и в каких формах поддержки он будет нуждаться в итоге;

– методика диагностики раннего детского аутизма, авторы К.С. Лебединская, О.С. Никольская (далее МДНПС). Данная методика позволила выявить нарушения, относящихся к аутистическим расстройствам всех психических функций: в аффективной сфере, игре, сфере общения, сфере влечений, речи, восприятию, моторике, степень контактности;

– Методика диагностики эмоциональных нарушений у детей, авторы М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский. Данная методика позволила выявить основные нарушения развития, структуру психики ребенка, уровень развития психических функций, а также выявить потенциальные возможности ребенка.

Таким образом, информация, полученная о первом испытуемом, позволяет сделать заключение о том, что у ребенка имеются специфические расстройства аутистического спектра. Согласно классификации О.С. Никольской, которая выделила четыре группы РДА, мы предположили, что у первого испытуемого – первая группа РДА [4]. Поведение ребенка носит полевой характер. Впечатления, необходимые для аутостимуляции, он получает более всего в процессе полевого поведения в отрешенном бесцельном движении. Он не обращается сам и не вступает в коммуникацию. Ребенок склонен жестко следовать режиму дня, избирателен в еде. Также, он использует тело взрослого для получения сенсорных впечатлений (забирается на взрослого, хватается руками за плечи и виснет; позволяет взрослому кружить себя,

но на контакт не идет). Отличается быстрой пресыщаемостью к объектам и предметам. Особо отмечаются нарушения на уровне аффективных стереотипов.

Информация, полученная о втором испытуемом, позволяет сделать заключение о том, что у данного ребенка также имеются специфические расстройства аутистического спектра. Согласно классификации О.С. Никольской, мы предположили, что у второго испытуемого – вторая группа РДА [4, 5]. Мы выясняли, что ребенок стремится к сохранению постоянства в привычном окружении и привычном порядке. Ребенок избегает общения с детьми и редко проявляет инициативу в контакте со взрослым. В стрессовой ситуации возможна аутостимуляция (гудение, мелькание предметами перед глазами). Используя эти впечатления в аутостимуляции, ребенок проявляет ловкость и точность движений рук, хороший музыкальный слух, ранее, рано стал выделять цвета и геометрические формы, проявлять интерес к буквам, цифрам, словам родного и английского языка. Речь ребенок овладевает через эхоталию и использует для коммуникации усвоенные штампы. Впечатления и знания воспринимаются им в рамках сложившихся стереотипов и плохо связываются между собой. Представления ребенка об окружающем мире, вне зависимости от количества накопленной информации, остаются ограниченными и фрагментарными.

Отмеченные особенности развития детей с РАС дошкольного возраста, позволяют нам выделить общие и индивидуальные особые образовательные потребности данных детей в рамках их психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, исходя из некоторых схожих перечисленных особенностей развития испытуемых, нами выделены общие для них образовательные потребности:

– потребность в смягчении особенностей поведения, свойственных детям с аутизмом, осложняющих взаимодействие с другими людьми, затрудняющих учебный процесс;

– потребность в усвоении пространственно-временных характеристик, а также коррекции и компенсации особенностей восприятия;

– потребность в упорядоченной и особо четкой организации временно-пространственной структуре образовательной среды;

– потребность в преодолении дефицита в вербальном и невербальном общении, а также профилактике и коррекции развивающихся вторично нарушений форм коммуникации;

– потребность в создании специальных условий обучения, необходимых для эмоционального и сенсорного комфорта детей;

– потребность в сопровождении тьютора в начале обучения в подгруппе детей (дозированное присоединение к занятиям в подгруппе детей), помощь в сопровождении при коррекции поведенческих нарушений, аутостимуляций.

Нами были определены следующие основные индивидуальные потребности для первого испытуемого:

– потребность в формировании бытовых навыков и навыков самообслуживания. Необходимо создать условия для участия ребенка в осуществлении бытовых действий (одевание, гигиенические процедуры, прием пищи и т.д.). Способствовать развитию интереса к предметам быта и совершению адекватных действий с ними. Учить соблюдать аккуратность и опрятность, а также убирать свое рабочее место, место приема пищи.

– потребность в индивидуализации программы обучения: составление адаптированной образовательной программы и ее последующая адаптация по мере продвижения ребенка в развитии средств коммуникации и возможностей организации взаимодействия.

Для второго испытуемого мы определили такие основные индивидуальные образовательные потребности, как:

– потребность в диагностическом обучении. Оценка возможности включения ребенка в обычную группу, определение программы обучения, а также степень ее адаптации и индивидуализации должны осуществляться в процессе диагностического обучения.

– потребность в постоянной помощи ребенку на занятии в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции, а также предотвращение неадаптивных способов реагирования в ситуациях с повышенной сенсорной нагрузкой.

– потребность в психолого-педагогическом сопровождении: в осмыслении и упорядочивании получаемых впечатлений, в освоении отдельных областей образования, в развитии спонтанности и большей гибкости в поведении, увеличении возможности дозированного получения новой информации, развитие умения вступать в коммуникацию и использовать в ней развернутую речь, формировать полноценную картину окружающего мира.

Таким образом, в результате проведения констатирующего эксперимента, нами была получена информация об особенностях развития каждого испытуемого, а именно: выявлены основные нарушения в аффективной сфере, игре, сфере общения, сфере влечений, речи, восприятии, моторике, степени контактности, описана структура психики ребенка, выявлены уровни развития психических функций. Данные особенности развития детей позволили нам обозначить спектр общих, а также индивидуальных особых образовательных потребностей для каждого ребенка.

Выявленный спектр общих и индивидуальных особых образовательных потребностей обозначил необходимость определения содержания психолого-педагогического сопровождения детей с РАС

в дошкольной образовательной организации, а именно, создание программы психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, воспитывающихся в дошкольной образовательной организации с целью определения потенциальных образовательных решений, особых образовательных условий для каждого обследуемого ребенка, что и является одной из приоритетных задач службы психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в дошкольном образовательном учреждении.

Итоги данной работы найдут свое отражение в формирующем этапе экспериментального исследования.

Список литературы

1. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: учеб. пособие. – М.: Психология, 2003. – 320 с.

2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: нач. проявления. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

3. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу). – М.: СигналЪ, 2002. – 350 с.

4. Никольская О.С. Психолого-педагогическое обследование и выбор образовательного маршрута для ребенка с расстройством аутистического спектра // Альманах института коррекционной педагогики. – 2018. – № 34. – С. 18–25.

5. Никольская О.С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – № 18. – С. 10–13.

6. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрим термин «проблема» как понятие, содержащее в себе противоречивый смысл как таковой. В разных словарях термин «проблема» трактуется как «преграда, задача, препятствие» и т.д. В контексте данной статьи нас интересует проблема как «задача» и проблема как «преграда» на пути к цели деятельности.

Проблема как «задача» в работе с детьми с ОВЗ на этапе дошкольного образования связана с оптимизацией развития в целом, активизацией компенсаторных ресурсов и подготовкой ребенка к школе с ориентацией на функциональную норму ребенка. Далее рассмотрим противоречия, называемые автором статьи «преградой».

Название статьи предполагает анализ проблем на пути формирования предпосылок к функциональной грамотности детей с ОВЗ. Но не стоит забывать о том, что функциональная грамотность – это не только владение минимумом общественно необходимых знаний и навыков, но и способность человека использовать эти знания и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности. Ее смысл – в метапредметности, в осознанном выходе за рамки конкретного предмета, при этом оставаясь в его основе и одновременно в корневой связи с ним, а также в синтезировании полученных предметных знаний. Дети с отклонениями в развитии, особенно с тяжелыми нарушениями развития, самостоятельно не обобщают свой опыт, как следствие у них отсутствует перенос способа действия. Их действия недостаточно осознанны, при отсутствии речи их опыт не зафиксирован в слове, а поэтому не обобщен, и, соответственно,

образы и представления формируются замедленно и фрагментарно [3].

И сразу обратимся к образовательным стандартам для детей с ОВЗ и для детей с интеллектуальными нарушениями. Одной из задач федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является задача формирования основ учебной деятельности, а в пункте 2.9.5 указано на разработку программ отдельных учебных предметов на основе требований к личностным и предметным результатам [4, 5]. Это положение определяет основную разницу в формировании функциональной грамотности детей с интеллектуальными нарушениями, которая заключается в отсутствии метапредметных результатов. Совокупность личностных и предметных результатов (БУД), предполагающих становление социальных компетенций, сформированности познавательной мотивации и овладением доступных видов деятельности, составляет содержание жизненных компетенций обучающихся данной категории. Как вывод, дети с тяжелыми нарушениями развития при необратимом недоразвитии высших психических функций, обусловленными грубыми органическими поражениями головного мозга (расстройство аутистического спектра, детский церебральный паралич и т.д.), даже при создании специальных условий имеют значительные преграды в возникновении предпосылок и самого формирования функциональной грамотности по причине отсутствия сформированности метапредметных результатов.

Несомненно, отдельные аномалии развития благодаря ранней коррекции можно компенсировать к началу школьного обучения. К таким аномалиям относятся некоторые варианты задержки психического или психоречевого развития. Несмотря на то что

дефицитарность вербальной функции (при диагнозе ЗРР) оказывает тормозящее влияние на детскую психику, встречаются дети с сохранным интеллектом, демонстрирующие высокий уровень развития сопутствующих психических познавательных процессов. Такие дети имеют все шансы на формирование функциональной грамотности на должном уровне.

Письмо Минобразования России от 16.01.2002 г. № 03-51-5 ин/23-03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» содержит рекомендации об учете российских социально-экономических условий и особенностей отечественной системы образования для своевременной возможности реализовать интегрированное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, в письме указано, что интеграция не должна осуществляться «стихийно», без соответствующего обеспечения: кадрового, программно-методического и материально-технического.

В настоящее время в большинстве дошкольных образовательных организациях такая возможность реализуется в комбинированных группах смешанного вида, где одновременно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети и дети с определенными отклонениями в развитии. Несмотря на то, что общая наполняемость таких групп должна значительно сокращаться, фактически такие группы переполнены в связи с глобальным увеличением численности местного населения. Этот факт также является одним из барьеров получения качественной помощи детям с ОВЗ.

Воспитатель и инклюзия: особое противоречие. То воспитатель против инклюзии, то инклюзия против воспитателя. Работа воспитателя в обычном детском саду с особенными детьми требует

и достаточной психологической готовности, и высоконравственной личностной позиции, и соответствующей оплаты столь нелегкого труда. Зачастую воспитатели не имеют нужных знаний в области специальной психологии; не понимают необходимости внедрения «инклюзивного образования»; не успевают оказывать индивидуальную помощь нуждающимся детям, так как дети без особенностей развития тоже испытывают трудности в выполнении того или иного вида деятельности; да и просто настолько устают от количества детей, мероприятий и бесконечных отчетов, что просто не остается времени и сил на восстановление собственных ресурсов.

Многие из педагогических работников детского сада находятся в состоянии фрустрации, т.е. в ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям. Некоторые из них, поставленные в определенные жесткие условия работы, задаются вопросом: «Что я могу дать такому ребенку?». Неоднократно в своем образовательном учреждении мы ставили на обсуждение вопрос именно о личностной позиции педагога. Только при внутреннем позитивном отношении к таким детям локус взгляда на взаимодействие с таким ребенком может сместиться в нужном направлении. Но это опять же в теории и на словах. На практике все гораздо сложнее. Одно дело понимать, другое дело – принимать.

Познакомившись со статьей главного научного сотрудника лаборатории инклюзивного образования МГПУ, Института специального образования и комплексной реабилитации, профессора, доктора психологических наук, действительного члена РАО Владимира Ивановича Лубовского «Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями», мнение автора заставило задуматься. В статье затронут вопрос достижения максимально возможной индивидуализации обучения; о том, что ребенок с ограниченными возможностями в обычных образовательных

учреждениях лишается большей части тех средств и условий, которые обеспечивают специальное обучение, в то время как он, где бы он не учился, остается объектом специального обучения; приводятся данные о 35-летнем опыте внедрения интеграции в США и 30-летнем в Великобритании, показывающие, что и в той и в другой стране среди специалистов нет единого мнения о целесообразности интеграции, особенно в форме инклюзии; представлены данные некоторых исследований в области изучения и обучения детей с ограниченными возможностями.

Владимир Иванович подчеркивает сложившееся противоречие в изменениях нынешней системы специального обучения, являющимися диаметрально противоположными углубленной дифференциации в системе обучения детей с ограниченными возможностями и основным принципам педагогики и психологическим данным об особенных детях. «..Вообще создается впечатление, что ни руководство, принявшее решение о широкомасштабном введении инклюзии в нашей системе специального обучения, ни те люди, которые были привлечены к реализации этой акции и получили гранты (почему-то это были не научные сотрудники Института коррекционной педагогики и не работники дефектологических факультетов педвузов), не имели ни малейшего представления об особенностях обучения детей с ограниченными возможностями, ни об их психологических особенностях...» [2].

Несмотря на столь много выявленных противоречий в сложившейся инклюзивной среде, специалисты, работающие в системе образования, так или иначе продолжают выполнять свои должностные и функциональные обязанности. В связи с этим хотелось бы закончить это размышление позитивной нотой помощи детям с особенностями развития.

Одними из главных проблем в обучении детей с отклонениями в развитии являются: замедленные по сравнению с нормально развивающимися сверстниками прием и переработка информации, значительно меньший ее объем и сроки хранения; недостатки восприятия и речевого развития; более низкая работоспособность и быстрая утомляемость; отставание в темпе развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. У детей с отклонениями развития наблюдается слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом. Также у них страдает формирование элементов логического мышления, оно развивается замедленно, и по-иному, чем в норме, у них складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления.

При выборе путей формирования мышления детей с отклонениями в развитии следует учитывать наиболее действенные формы работы: предметные, игровые методы и виды деятельности и общения. Существует разработанная система коррекционно-педагогической работы посредством использования конкретных игровых упражнений, представленная в пособии профессора, доктора педагогических наук, автора более 50 научных трудов в области дошкольной коррекционной педагогики Елены Антоновны Стребелевой «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии».

Система включает игры-упражнения на:

- формирование представлений об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение в повседневной жизни;
- знакомство с различными вспомогательными средствами и орудиями и их использованием в проблемных практических ситуациях;

- формирование метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач;
- формирование целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках;
- понимания внутренней логики действий в сюжете, понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями;
- формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования;
- ориентировку в пространстве;
- соотношения между словом и образом: уметь находить игрушку или предмет, соответствующую картинку с изображением действий персонажей по словесному описанию;
- элементов логического мышления – умения выполнять простейшую классификацию, систематизацию, количественные представления и т.д. [3].

Целенаправленные систематические занятия по формированию мышления у детей с отклонениями в развитии приводят к росту их интеллектуальных возможностей, и соответственно, создают условия для возникновения предпосылок к овладению функциональной грамотностью. При отсутствии систематического грамотно выстроенного процесса по специальному обучению детей с ограниченными возможностями в дошкольной организации возникновение нужных нам предпосылок будет затруднено.

Нельзя не упомянуть и об основных выделенных психологических направлениях, формулирующих основные положения и теории обучения, особенно подходящих для работы с детьми данной категории.

Первая теория имеет название «Ассоциативная теория» (основоположники – английский психолог Дж.Ст. Милль, английский мыслитель Д. Гартли, английский философ и педагог Дж. Локк), в которой всякое обучение опирается на чувственное познание: запоминание определялось действием законов ассоциации, мышление рассматривалось как своеобразная репродуктивная функция памяти; сила ассоциаций зависела от частоты повторения. Практическое воплощение ассоциативной теории обучения получила в классно-урочной системе Я.А. Коменского посредством основного метода – упражнения.

Вторая теория – «Бихевиоризм» (основоположник – американский психолог Дж. Уотсон). Это направление, рассматривающее психику как формы поведения, где «поведение» – это совокупность реакций организма на стимулы внешней среды (действующая формула: S – R: стимул – реакция). Основная задача – установить однозначные отношения между стимулами и реакциями. На основе этой теории выстроен один из эффективнейших способов работы с нежелательным поведением – АВА-терапия.

И третья теория – «Теория социального научения» (основоположник – канадский психолог, украинец по происхождению А. Бандура). В основе этой теории научение путем наблюдения и подражания модели, т.е. посредством имитации, подражания, идентификации.

И, конечно, вне зависимости от используемого в работе направления обучения, не стоит забывать о Зоне ближайшего развития, сформулированной Львом Семёновичем Выготским, при использовании которой те задачи, которые сегодня ребенок может выполнить при помощи взрослого, завтра он сможет выполнить самостоятельно.

Список литературы

1. Кирюшина А.Н., Железнова Е.Р., Мамедова Ю.И. Организация развивающего коррекционно-образовательного процесса с дошкольниками, имеющими особые образовательные потребности. – СПб., 2018. – 192 с.
2. Лубовский В.И. Тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс]. – URL: [В.И.Лубовский Инклюзия- тупиковый путь.pdf](#) (дата обращения: 25.03.2022).
3. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М., 2019. – 180 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1599) [Электронный ресурс]. – URL: – <https://base.garant.ru/70860670/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
6. Хлыстова Е.В., Токарская Л.В. Специальная психология: работа психолога в дошкольной образовательной организации: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА; Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 140 с.

Полищук А.С.

Научный руководитель: Лизунова Л.Р.

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ИНТЕРНЕТ-БЛОГ КАК СРЕДСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

В настоящее время большую актуальность приобретает проблема просвещения родителей с целью повышения их информационной компетентности по вопросам коррекционно-развивающей работы с детьми.

По статистическим данным Министерства образования Российской Федерации на 2019 год 1,7 млн детей относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья, большую часть которых составляют дети с речевыми нарушениями. Исследования, проведенные за последние 30 лет сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО РФ, подтверждают, что основной контингент стойко неуспевающих учеников общеобразовательных школ, который составляет практически 82 %, это дети с тяжелыми нарушениями речи [2].

Многие исследователи (Г.А. Волкова, Ю.Ф. Гаркуша, Г.В. Гуровец, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова), изучающие нарушения речи детей дошкольного возраста, делают акцент на том, что большое значение в коррекционно-педагогической работе имеет ближайшее окружение ребенка – его семья. В своих работах они отмечают, что родители ребенка с нарушением речи играют важную роль в коррекционно-педагогическом воздействии на дошкольников. Это обусловливается двумя причинами: во-первых, родительское мнение наиболее авторитетно для ребенка, а во-вторых, у родителей есть возможность

ежедневно закреплять формируемые навыки в процессе повседневного непосредственного общения.

Именно поэтому одной из ключевых задач деятельности логопеда является проведение просветительской работы с родителями.

Актуальность и востребованность темы повышения информационной компетентности родителей в вопросах преодоления речевых нарушений детей также определяются реальными потребностями системы дошкольного образования и следующими противоречиями:

- рост количества детей с речевыми нарушениями и недостаточная эффективность существующей системы по профилактике речевых нарушений у детей дошкольного возраста, в том числе в условиях ДОО и семейного воспитания;

- желание родителей помочь своему ребенку и отсутствие соответствующих компетенций.

Существуют различные способы взаимодействия педагога с семьями детей, имеющих нарушения речи. Одним из таких способов является размещение информации о развитии речи детей и возможных его нарушениях в сети Интернет.

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии активно применяются в повседневной жизни и системе образования в целом. Количество сайтов в сети Интернет неуклонно растет, появляются новые сервисы и приложения, в сеть переносятся информационные материалы, также и взаимодействие между людьми все чаще осуществляется в онлайн. Современные родители, будучи включенными в интернет-сообщество посредством форумов,

социальных сетей, в первую очередь именно там ищут ответы на волнующие вопросы воспитания и развития детей.

Все это позволяет глубже понять, что Интернет сейчас является той средой, которая активно используется родителями детей дошкольного возраста, и именно эта среда может стать дополнительным каналом для взаимодействия между логопедом и семьей ребенка.

Исходя из актуальности изучаемой проблемы и степени интеграции Интернета в повседневную жизнь человека, в социальной сети «ВКонтакте» нами был разработан логопедический интернет-блог «Стертая дизартрия. Просто о сложном», посвященный такому речевому нарушению как стертая дизартрия. Выбор данного нарушения речи в качестве темы блога обусловлен его распространенностью среди дошкольников.

Согласно исследованиям Е.Ф. Архиповой, частота встречаемости дизартрии среди дошкольников, имеющих речевые нарушения – до 40–60 % [1]. Также Е.Ф. Архипова отмечает, что в группах для детей с общим недоразвитием речи до 50 % детей, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием – до 35 % детей имеют стертую форму дизартрии [1]. Дети с таким нарушением речи нуждаются в длительной, систематической логопедической помощи как во время логопедических занятий с логопедом, так и в домашних условиях.

Целевая аудитория нашего интернет-блога – это родители детей старшего дошкольного возраста. Цель данного ресурса заключается в том, чтобы понятным и доступным языком объяснить семье дошкольника, что такое стертая дизартрия, как она проявляется и как можно своими силами помочь ребенку, страдающему этим нарушением.

Интернет-блог имеет ряд ключевых преимуществ, одним из которых является минимизация времени родителей на доступ к информации. Благодаря размещению такого ресурса в популярной социальной сети, родители имеют возможность «подписаться» на него, что позволит не только сократить время на поиск нужного материала, но и получать уведомления о новых публикациях. Несомненным преимуществом является также возможность публикации материалов в разных форматах: видео, текстовые посты и подкасты. Все эти форматы понятны и удобны, а главное – они уже знакомы современным родителям. Так, информация может быть представлена в виде текстовой заметки, которую легко сохранить, чтобы вернуться к ней позже, видеофрагмента с демонстрацией правильного выполнения артикуляционной гимнастики или аудиоподкаста, который удобно будет прослушать во время выполнения повседневных дел.

Отдельно стоит отметить, что все материалы имеют в своей основе исключительно достоверные источники – работы исследователей, привнесших большой вклад в развитие логопедии. Каждое сообщение родителям, вне зависимости от его формата, проходит несколько ступеней проработки, в ходе которой оригинальный материал, сложный для понимания, постепенно модифицируется для более легкого восприятия родителями.

Все информационные сообщения объединены и посвящены главной теме и идее блога – стертой дизартрии у детей старшего дошкольного возраста. Мы делаем акцент на таких речевых компонентах, как звукопроизношение, просодика, грамматический строй, а также на общей, мелкой и артикуляционной моторике. В нашем блоге родители смогут найти как теоретические справки

о стертой дизартрии, помогающие им лучше понять природу этого нарушения, так и практические рекомендации по проведению домашних занятий с детьми. Так, в материале «Стертая дизартрия: причины возникновения и механизм развития» подробно и понятными словами объяснено, что именно является первопричиной этого нарушения и как оно формируется. А в материале «Стертая дизартрия: как проявляется нарушение?», приведено описание его речевых и неречевых симптомов. Задача таких материалов – объяснить семье ребенка, с чем именно они столкнулись, какова природа этого нарушения речи, а главное – как не навредить своему ребенку и помочь ему развиваться, преодолевая проявления дизартрии.

Стоит отметить, что блог наполняется полезным для родителей контентом постепенно, по мере его подготовки, в ходе которой материал следующей публикации анализируется, обрабатывается и адаптируется для целевой аудитории.

В нем также будут представлены следующие материалы:

- блок текстовых статей, объединенных темой «Особенности звукопроизношения», в которых подробно и доступно будет описана звукопроизносительная сторона речи детей со стертой дизартрией;

- серия видеороликов «Артикуляционная гимнастика дома», каждое видео которой включает в себя описание артикуляционных упражнений и демонстрацию их правильного выполнения;

- аудиоподкаст «Ум ребенка – на кончиках его пальцев» и видеоматериал «Су-Джок. Простые упражнения для развития мелкой моторики». Данные материалы будут особенно интересны родителям, которые хотят разнообразить игры с ребенком, сделать их более интересными и полезными для его развития.

Важной функцией блога является возможность создания открытых опросов, в которых любой его посетитель может указать, материал на какую тему ему хотелось бы увидеть в следующей публикации. Открытые опросы создаются для того, чтобы администратор блога мог подготовить материал, который является точным ответом на вопрос родителя, т.е. именно той информацией, которую он искал в сети. Благодаря вышеописанному подходу, данный ресурс становится источником информации, которая является наиболее актуальной для родителей в данный момент.

Таким образом, разработанный нами интернет-блог в социальной сети «ВКонтакте» позволяет установить взаимодействие с родителями в удобном для них формате и дать ответы на интересующие их вопросы о речевом развитии ребенка. Это способствует повышению информационной компетентности родителей по вопросам преодоления нарушений речи ребенка, а также, что немаловажно, вовлечению родителей в образовательный и коррекционно-педагогический процесс.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 320 с.
2. Евдокимова И.В. Тьюторское сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной образовательной организации // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2018. – № 2. – С. 10–14.

Половникова В.Э.

Научный руководитель: Гончарова-Тверская О.Н.

КВЕСТ-ИГРА КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ

В настоящее время проблема нарушений речи у детей особенно актуальна, с каждым годом число таких детей увеличивается. В связи с этим логопедия как наука, опираясь на принцип раннего выявления и преодоления речевых расстройств, особое внимание уделяет разработке новых эффективных технологий и методов коррекции нарушений речи у детей дошкольного возраста. Логопедическая помощь в условиях детского сада может устранить речевое нарушение или смягчить его при тяжелой или средней степени тяжести.

Попадая в школьную среду, ребенок постепенно овладевает навыком письма. Письменная речь хоть и имеет свои закономерности, собственную психологическую и сенсомоторную базу, однако так или иначе связана с устной речью. Таким образом, вероятность выявления нарушений письменной речи у детей, имеющих в анамнезе нарушения устной речи, велика.

С переходом учащихся из начальной школы в среднее звено школьный логопед прекращает с детьми свою работу, ориентируясь на младших школьников. Кроме того, в школу в пятый класс приходят дети из других общеобразовательных учреждений, которых школьный учитель-логопед не обследует при поступлении на состояние письменной речи.

На этом этапе возможно определить, является ли неуспеваемость обучающегося по дисциплине «Русский язык» незнанием или непониманием тем, или такая неуспеваемость обусловлена не выявленным нарушением письменной речи у учащегося.

Итак, обучающиеся пятого класса общеобразовательного учреждения нуждаются в обследовании письменной речи, так как своевременное выявление нарушений письма позволит педагогам увидеть в неуспеваемости ребенка по русскому языку такое специфическое нарушение, как дизорфография, и настроить коррекционную работу.

Дизорфография – нарушение письменной речи, характеризующееся стойкими специфическими ошибками, обусловленные нарушением в применении морфологического и традиционных принципов письма. Такое нарушение письменной речи, как дизорфография, наиболее часто проявляется к периоду обучения в пятом классе, когда у учащихся уже сформированы знания об орфографическом правиле и они умеют применять их [3].

В связи с недавним появлением дизорфографии в отечественной логопедии методология по выявлению и устранению данного расстройства находится на этапе разработки [1, 2].

Среди имеющихся учебно-методических пособий особое внимание заслуживает Методика диагностики дизорфографии О.В. Елецкой, которая послужила основой для создания нашего продукта [1].

Проанализировав учебное-методическое пособие «Методика диагностики дизорфографии» можно сделать вывод, что обследование объемное, содержательное, позволяющее всесторонне продиагностировать учащихся. Однако в условиях современного мира, когда на обследование детей в общеобразовательной школе учителем-логопедом выделены короткие сроки, школьный учитель-логопед нередко сталкивается с проблемой дефицита времени. На практике образовавшиеся ограничения во времени на обследование не позволят логопеду применять данное пособие на базе общеобразовательной школы.

Таким образом, нами было принято решение разработать «компактный» метод диагностики дизорфографии у учащихся пятых классов. Такой метод, как образовательная квест-игра, применение которой возможно в качестве экспресс-диагностики, на наш взгляд, способна оптимизировать диагностику школьников пятых классов. Выбор квест-игры в качестве метода обусловлен его недавним появлением в образовании, а также возможным сочетанием применения традиционных приемов в увлекательной сюжетно-ролевой игре [4].

Нами была создана и апробирована квест-игра «Найди клад». Процесс создания квест-игры предполагал решение следующих задач:

- создать современный образовательный продукт, способный привлечь подростков;
- представить квест-игру в формате «экспресс-диагностики», способствующей оптимизации обследования школьников;
- разработать продукт, доступный педагогу, учителю русского языка, классному руководителю для диагностики пятого класса за один урок;
- определить наиболее приближенные темы к интересам молодежи с целью их увлечения и повышения мотивации.

Квест-игра разработана на основе методики диагностики дизорфографии у школьников, автором которой является О.В. Елецкая.

Апробация нашего продукта проходила на базе МАОУ СОШ № 61 г. Перми. В исследовании принимали участие 22 обучающихся 5 «г» класса. В процессе проведения квест-игры на уроке учащимся предстояло пройти 6 этапов. Каждый этап имел собственный стиль оформления, соответствующий интересам учащихся пятых классов. Основной задачей, которая решается путем прохождения первого, второго, третьего, пятого и шестого этапов, является изучение актуального уровня знаний учащихся и выявление пробелов в усвоении учебной программы по русскому языку [1].

Для организации квест-игры необходимо обеспечить наличие компьютера с установленной программой Microsoft PowerPoint, проектора – для демонстрации интерактивной игры детям, сотовых мобильных телефонов с выходом в Интернет у учащихся для прохождения этапа, а также подготовить индивидуальные протоколы – бланки ответов для учащихся.

Первый этап. Задачей данного этапа являлось исследование умения вставлять пропущенную букву в слове. Задание выполнялось письменно на индивидуальных протоколах.

Второй этап. Этап направлен на исследование умения находить ошибки в словосочетании и исправлять ее.

Третий этап. Задача третьего этапа – исследовать умение видеть «ошибкоопасные места» и обозначать их.

Четвертый этап. Методом анкетирования исследовалось знание учащихся понятия «орфографическое правило» и конкретных орфографических правил.

Пятый этап. Этап предполагает исследование состояния письменной речи путем списывания слов.

Шестой этап. Исследуется состояние письменной речи учащихся с помощью слухового диктанта.

В результате анализа протоколов обследования детей выяснилось: с первым заданием безошибочно справились 28 % учащихся от общего числа. Одну ошибку допустили 28 % учащихся. Две ошибки были допущены 44 % учащихся 5 «г» класса. Трудности возникли при работе с непроверяемой гласной в корне слова и с корнями с чередованием.

Результаты второго этапа квест-игры показали, что безошибочное выполнение продемонстрировало всего 28 % учащихся пятого класса. Одна ошибка прослеживается у 33 % учащихся. Две ошибки при выполнении данного задания допустили 17 % обучающихся.

5 % учащихся трижды ошиблись при выполнении задания. 4 ошибки в 5 предложенных словосочетаниях допустили 17 % учащихся. По результатам можно сделать вывод, что нахождение ошибок на материале словосочетаний вызывает трудности у большинства учащихся пятого класса (рис. 1).

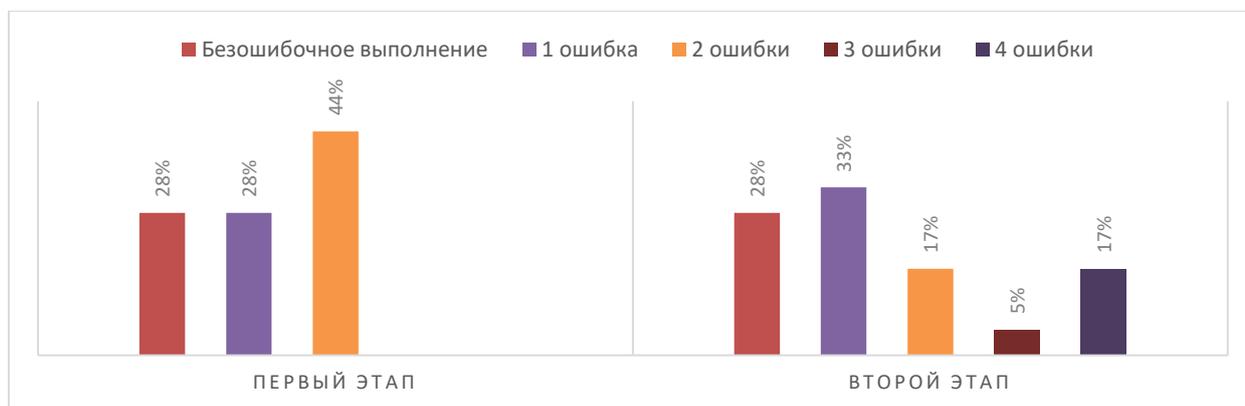


Рис. 1. Результаты первого и второго этапа квест-игры

Третий этап, целью которого было выделение всех «ошибкоопасных мест», оказался для учащихся одним из трудных заданий. Уровень выполнения данного задания ниже среднего у большинства учащихся – 78 % учащихся. Средний уровень нахождения орфограмм у 17 % учащихся, 5 % – достаточный уровень умения находить орфограммы. Для наглядности результаты отражены на рис. 2.

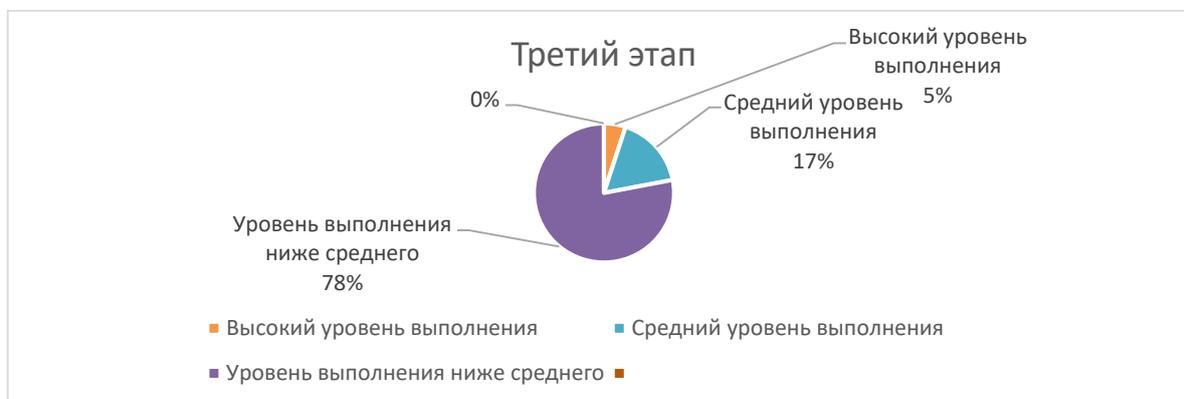


Рис. 2. Результаты третьего этапа квест-игры

Результаты четвертого этапа, ориентированного на исследование знания учащимися понятия «орфографическое правило» и способности воспроизводить правила по памяти, показали критический уровень знаний учащихся. Школьники пятого класса не продемонстрировали знание орфографических правил и были не способны проиллюстрировать их примерами.

Списывание слов на пятом этапе, выявило только одного обучающегося, неспособного списать слова правильно. Остальные школьники справились с заданием, отгадав зашифрованную отгадку квеста.

Слуховой диктант, предъявляемый учащимся на шестом этапе, показал неоднородность ошибок. Учащиеся допускали ошибки в словах, регулируемые правилами: проверяемая гласная в корне слова; О–А в корнях –РАСТ-, –РОС-; О–Ё после шипящих; правописание приставок, заканчивающихся на буквы З и С.

По результатам проведенного исследования, среди обследуемых школьников пятого класса не обнаружены учащиеся с дизорфографией. Ошибки, допущенные обучающимися, не имеют стойкого характера.

Нами были выделены достоинства организации квест-игры с целью диагностики дизорфографии у учащихся пятых классов, а также недостатки, выявленные на основе пройденного опыта.

Применение квест-игры как метода диагностики дизорфографии имеет такие преимущества, как непринужденность и эмоциональное окрашивание образовательного процесса, увлеченность, осуществление межпредметных связей и интеграции учебных дисциплин, мгновенной активизации познавательной деятельности детей школьного возраста, что в значительной степени обеспечивает эффективность педагогического процесса.

К недостаткам разработанной нами квест-игры «Найди клад» мы бы отнесли:

- отсутствие технических возможностей у каждого ученика;
- «несерьезность» при выполнении задания в формате ONLINE;
- минимум командной деятельности.

Данные показатели служат для нас основой для дальнейшей доработки.

Несмотря на содержательные методики диагностики дизорфографии, технология квест-игры как экспресс-диагностики более актуальна, так как она может охватить большое количество детей и помочь выявить тех, кто имеет трудности в формировании и автоматизации орфографического навыка в письменной речи, а также такой метод позволяет сочетать применение традиционной диагностики с увлекательной сюжетно-ролевой игрой.

Список литературы

1. Елецкая О.В. Методика диагностики дизорфографии у школьников: учеб.-метод. пособие. – М., 2014. – 208 с.

2. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов: метод. рекомендации и упражнения. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 64 с,

3. Прищепова И.В. Логопедия: дизорфография у детей [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – М.: Юрайт, 2019. – 201 с. // ЭБС Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/444464>

4. Сафонова Е.В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приемы // Народное образование. – 2018. – № 1–2. – С. 83–87.

Полянская М.М.

Научный руководитель: Аюпова Е.Е.

СЕНСОМОТОРНАЯ КОРРЕКЦИЯ КАК АКТУАЛЬНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

В младшем школьном возрасте у детей продолжают свое формирование психические функции высшего порядка, такие как внимание, мышление, память и речь. Однако для детей с задержкой психического развития (ЗПР) данный процесс оказывается затруднителен. Те высшие психические процессы, которые изначально не развивались по правильному «вектору», в школьном возрасте оказывают уже видимое и сильное влияние на адаптацию и успеваемость в школе. Особое значение в данной работе уделено такой функции, как внимание, так как именно эта сторона психики играет значительную роль в полноценном развитии и обучении ребенка с задержкой психического развития [1].

Вопросами исследования особенностей внимания и методов его развития у детей с ЗПР занимались многие отечественные исследователи (Э.Я. Пекелис, Г.И. Жаренкова, Т.В. Егорова, В.В. Лебединский, М.М. Семаго и др.). При этом отмечается, что нарушение внимания характеризует всех детей с данным видом отклоняющегося развития. С психолого-педагогической точки зрения проблемы с вниманием у детей с ЗПР проявляются в колебаниях работоспособности, низкой устойчивости и концентрации (ребенок не способен долго и сосредоточено делать что-либо), недостаточном объеме и распределении (возможность выполнять несколько инструкций, степень успешности их выполнения), а также переключаемости внимания [2]. Традиционные методы развития внимания у младших школьников с ЗПР предполагают воздействие именно на когнитивную сферу (разнообразные коррекционные пробы, игры по типу «Найди ошибки»,

«Найди отличия», «Найди предмет», «Повтори по образцу» и др.). Однако для полноценной коррекционной работы этого мало, так как все процессы в структуре психики взаимосвязаны.

Отечественные исследователи, стоящие у истоков развития нейропсихологической науки (А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская, А.В. Семенович и др.), доказали, что психические функции формируются в определенной последовательности [3, 5]. А значит и коррекционная работа должна осуществляться по принципу правильной очередности влияния на разные структуры психической деятельности.

А.Р. Лурия выделил три блока мозга.

– Первый блок – энергетический, отвечает за регуляцию изменений активации мозга (тонус, бодрствование).

– Второй блок – получение, переработка, хранение информации, поступающей из внешнего мира (экстероцептивной информации).

– Третий блок – программирование, регуляция и контроль за протеканием психической (сознательной) деятельности.

Общая структурно-функциональная модель организации мозга, предложенная А.Р. Лурия, предполагает, что различные этапы произвольной, опосредованной речью, осознанной психической деятельности осуществляются с обязательным участием всех трех блоков мозга. Нарушения в работе одного отразятся на работе двух других [3].

У детей с ЗПР отмечается наличие истощаемого типа нервной системы. Среди причин возникновения ЗПР, которые приводят к стойкому органическому поражению мозга, относят: тяжелые состояния женщины в период беременности (инфекционные заболевания, токсикозы, отравления тяжелыми металлами, травмы), гипоксия во внутриутробном периоде, преждевременные роды, родовые травмы, инфекции и токсические поражения организма ребенка в раннем возрасте [5].

Начиная с внутриутробного развития и до 2–3 лет формируется работа 1 энергетического блока мозга. При этом в картине нарушения

ребенка могут обнаружиться следующие признаки нарушения работы 1 блока мозга: утомляемость, физическая слабость; эмоциональная нестабильность; аллергическая зависимость; соматическая ослабленность; пониженный или повышенный мышечный тонус; слабость ручной и артикуляторной моторики; дополнительные произвольные движения (синкинезии), например, движения языка во время акта письма; неестественные телесные позы; диграфии, дислексии, дизорфографии, дискалькулии [4].

Степень нарушения функции нервной ткани определяется не только количеством поврежденных нервных элементов. Вокруг зоны повреждения в спинном или в головном мозге возникает зона торможения, которая имеет, с одной стороны, защитное значение, но, с другой стороны, увеличивает и усиливает функциональный дефект. Ослабление и даже выпадение функции может быть связано не с органическим поражением нервного образования, выполняющего данную функцию, а с его глубоким торможением.

Процесс охранительного торможения является одним из видов безусловного рефлекторного торможения (классификация торможения рефлексов И.П. Павлова). Возникает оно вокруг очага «возбуждения», играет роль защитного механизма, предохраняя поврежденные нейроны от излишней функциональной нагрузки, предотвращая тем самым их изменение или распад [4].

У детей, перенесших какое-либо поражение головного мозга, эти состояния охранительного торможения (изученные и описанные академиком И.П. Павловым и его учениками под названием «фазовых» состояний) возникают часто. Пока нервные клетки коры головного мозга ребенка находятся в состоянии охранительного торможения, его работоспособность оказывается резко сниженной. Однако это снижение временное, преходящее [4]. Внешне это выглядит как «отвлечение» от основного вида деятельности, неспособность долго концентрироваться

на предмете деятельности, повышенной отвлекаемости и неспособности долго выполнять одну и ту же работу.

Как отмечалось выше, традиционные методы развития внимания направлены на когнитивную сферу, а значит в основном подразумевают работу со 2 и 3 блоками мозга. Для полноценной же работы с ребенком, имеющим функциональные недостатки нервной деятельности, стоит подключать упражнения, направленные на восстановление энергетического потенциала нервной деятельности (1 блок). Упражнения сенсомоторной коррекции помогают восстановить все взаимосвязи в работе нервной системы ребенка, которые ему не удалось пройти самостоятельно на необходимом уровне [1].

Сенсомоторная коррекция включает в себя следующие виды упражнений:

- дыхательные упражнения,
- глазодвигательные упражнения,
- ползание,
- массаж,
- растяжки,
- упражнения на формирование пространственных представлений,
- формирование межполушарного взаимодействия,
- развитие мелкой моторики.

При этом важно в упражнения подключать и сенсорный элемент (музыкальное сопровождение, цветное, обонятельное, вкусовое наполнение, разнообразные тактильные элементы).

Дыхательные упражнения помогают восстановить нормальное дыхание, как в состоянии покоя, так и в комплексе с разнообразными движениями. Это способствует правильному снабжению кислородом органов и тканей, выравниванию мышечного тонуса, снижению уровня возбудимости. Глазодвигательные упражнения позволяют расширить пространство зрительного восприятия. Артикуляционные упражнения

способствуют решению проблем с произношением. Движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетику мозга. Двигательные упражнения и растяжки стабилизируют тонус, способствуют нормализации двигательной координации. Развивающая работа должна включать в себя различные виды массажей. При систематическом проведении массажа улучшаются функции рецепторов, проводящих путей, усиливаются рефлекторные связи коры головного мозга с мышцами и сосудами. Под влиянием массажа в рецепторах кожи и мышцах возникают импульсы, которые, достигая коры головного мозга, оказывают тонизирующее воздействие на центральную нервную систему, в результате чего повышается ее регулирующая роль в отношении всех систем и органов. Процесс психического развития детей происходит при условии их высокой двигательной активности. При регулярном выполнении перекрестных движений (межполушарное взаимодействие) образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга, что способствует развитию высших психических функций [1].

Список литературы

1. Корнеева В.А. Сенсомоторная коррекция при нарушениях психического развития у детей младшего школьного возраста // Лечение детей с психосоматическими расстройствами. – СПб., 2002.
2. Лебединская К.С., Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. – М., 2013. – 303 с.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
4. Павлов И.П. Физиология. Избранные труды. – М.: Юрайт, 2019. – 394 с.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.

Пономарева И.И.

Научный руководитель: Зеленина Н.Ю.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Навык чтения складывается из двух сторон – смысловой, обеспеченной процессом понимания читаемого, и технической, подчиненной первой и обслуживающей ее.

Актуальность нашего исследования обусловлена поиском путей и средств обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра смысловому чтению в контексте новых тенденций в системе образования и требований ФГОС НОО.

Говоря о смысловом чтении, мы имеем ввиду такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения.

Направленное формирование смыслового чтения, поиск эффективных приемов и методов, является актуальной проблемой для педагогов и психологов, работающих с детьми с РАС.

В большинстве исследования чтения посвящены анализу механизмов чтения на стадии освоения его техники. В работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, А. А. Леонтьева, и др. определена проблема освоения смыслового чтения как специфического вида деятельности в условиях школьного обучения. Е.Л. Гончарова дает понятие «читательская компетентность», говоря о ней как о психологической системе, включающей в качестве главного, системообразующего элемента – способность превращать содержание текста в личный смысловой и познавательный опыт читателя.

Ребенок с РАС, начиная с младенческого возраста, не вступает во взаимодействие с близкими, это не позволяет ему адаптироваться и научиться навыкам необходимым человеку для общения и понимания происходящим с ним событий, у него существуют проблемы в формировании совместного внимания, и простые понятия у этих детей не сформированы. Смыслы и значения слов они не понимают.

Целью нашего исследования было теоретическое и практическое обоснование разработки индивидуальной коррекционной программы по формированию смыслового чтения у ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Для практической реализации научной цели нам нужно было разработать диагностические критерии смыслового чтения, опираясь на этапы развития читательского развития, а также необходимо учитывать специфику, которая выражается в том, что основные проблемы ребенка с РАС – это трудности социального взаимодействия и коммуникации.

При составлении диагностического инструментария мы опирались на диагностики ПЭП 3 – психолого-образовательный профиль, Шоплер Э., Рейчел Р.; Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. «Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет)»; Кэтрин Морис, Джина Грин, Стивен К. Льюс «Занятия по модификации поведения для аутичных детей»; Модифицированный вариант методики А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева (модуль в); сокращенный вариант методики для экспресс-диагностики устной и письменной речи младших школьников» (А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева) и адаптировали их с учетом особенностей развития ребенка с РАС.

Выбор лексических тем осуществлялся в логике того, что хорошо знакомо ребенку. Мы учитывали ее жизненный опыт, семью, близких

людей, и составляли задания на основе фотографий из личных архивов семьи. Это нужно было сделать для того, чтобы ребенок, увидев на фото какое-либо событие из жизни и прочитав о нем, начал понимать смысл прочитанного, смог соотнести с ситуациями из своей жизни, а также развивал параллельно систему эмоциональных смыслов, помогающую ему осознавать события, отношения, чувства близких людей.

Сначала были продиагностированы предпосылки формирования осознанного чтения: умение определять картинки, понимание коротких предложений или фраз, понимание простых предложений, использование фразы из 4 или 5 слов, использование местоимений, понимание глаголов, умение выразить свои предпочтения, составление рассказа по серии из 4–5 сюжетных картинок.

На втором этапе диагностики мы определили основные компоненты осознанного чтения: понимание смысла (значения) слов в чтении; понимание смысла фразы, предложения; умение определить свое отношение содержанию, сопереживание. Эти компоненты мы выделили, опираясь на ранние этапы читательского развития, где речь идет о том, что для возможности продуктивного участия ребенка в совместном со взрослым чтении детской художественной литературы, необходимо, чтобы ребенок освоил приемы превращения содержания текста в содержание личного познавательного и эмоционального опыта, благодаря которому появляется и начинает развиваться способность строить свое читательское (слушательское) поведение в соответствии с жанровыми особенностями текста, формируются простейшие формы жанрового сознания или жанрового мышления.

Задания отбирались из диагностик: Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей;

Модифицированный вариант методики А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева (модуль в). Умение понимать содержание текста мы разделили на понимание смысла (значения) слов в чтении; понимание смысла фразы, предложения; понимание смысла главной мысли произведения (понимание текста); понимание структуры и содержания произведения. Ребенку были предложены задания: соотнести прочитанные слова и картинки, соотнести фразу, предложения текста с картинкой; прочитать короткий рассказ и ответить на вопросы по нему. Умение определить свое отношение содержанию, сопереживание мы выделили в диагностическое задание: читает и понимает ситуации, может выразить свое отношение к ним.

Третьим этапом диагностики было исследование грамматического строя речи. Мы использовали диагностику «Сокращенный вариант методики для экспресс-диагностики устной и письменной речи младших школьников» (А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева). Проверяли умение находить ошибки в тексте, а также может ли ребенок составить предложение из слов.

Анализ результатов экспериментального изучения сформированности предпосылок к освоению смыслового чтения у ребенка с РАС позволяет сделать вывод о том, что трудности в освоении смыслового чтения у ребенка с РАС связаны именно со структурой дефекта при РАС, ребенок читает механически, смысл прочитанного ему не доступен.

Ребенок умеет читать «глобально», картинку с предметом соотносит, также соотносит по смыслу и может прочитать фразу из двух слов. В простых предложениях смысл определяет по существительному, картинку предъявляет сразу, не дослушав предложение. Так же действует при чтении. На вопросы, где, куда, когда, ответить не может. Предложения из четырех или пяти слов

в речи не использует. Читает их, разделяя на слоги карандашом. При соотнесении с картинкой, так же как и в случае с простым предложением, определяет смысл по какому-либо из признаков, существительному или глаголу. При чтении коротких рассказов помогает себе, разделяя слово на слоги карандашом. С картинками не соотносит, так как смысл не доступен. Местоимения в речи не использует и значения их не понимает. Говорить о предпочтениях не умеет. При составлении рассказа по серии из 4–5 сюжетных картинок ошибается, картинки предъявляет, так же как и в предыдущих случаях, по какому-то из признаков. Ситуации из жизни читает, понимает только с визуальной подсказкой. На вопросы, заданные устно к текстам, состоящим из трех предложений, отвечает только при наличии визуальных подсказок. Смысловые ошибки в тексте не замечает, также не может составить предложение из отдельных слов.

Ориентируясь на полученные нами результаты экспериментального изучения сформированности предпосылок к освоению смыслового чтения у ребенка с РАС можно сформулировать основную цель коррекционной работы – развитие смыслообразования, в частности, формированию навыков смыслового чтения детей с РАС является развитие осмысления происходящих событий, оценка ситуаций и отношения ребенка к ним.

Мы убеждены, что содержание коррекционной работы по формированию навыка смыслового чтения нужно выстраивать с использованием специального, наполненного для ребенка личностным смыслом учебного материала, организации таких условий обучения, которые позволяют добиться осознания ребенком каждого учебного задания, каждого собственного действия, а также полного осмысления каждого усвоенного навыка.

В качестве основного средства в работе мы предлагаем использовать «Личный букварь» (Н.Б. Лаврентьева, М.М. Либлинг, О.И. Кукушкина). Данный букварь базируется на представлении о особых образовательных потребностях ребенка с РАС [2]. При составлении заданий в букваре мы опирались на этапы читательского развития Е.Л. Гончаровой и логика занятий выдержана в соответствии с этими этапами. Также мы считаем, что методика «Личный букварь» является личной историей ребенка, впоследствии становится любимой и ценной личной книгой, которую ребенок будет часто перечитывать по собственной инициативе. При этом у ребенка с аутизмом, освоившего «Личный букварь», появляется осмысленный интерес и к другим книгам (и к текстам, и к иллюстрациям) [1].

Результаты исследования могут быть использованы повышения профессиональных компетенций учителей начальных классов (инклюзивных), тьюторов, учителей-дефектологов.

Список литературы

1. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса [Электронный ресурс]. – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/defect/d0701004.htm#\\$p4/](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/defect/d0701004.htm#$p4/)
2. Лаврентьева Н.Б. Обучение детей с расстройством аутистического спектра (РАС) чтению и письму с помощью создания «Личного букваря» // Альманах ИКП РАО. – 2017. – № 29. – С. 7–15.

Попок П.В.

Научный руководитель: Ворошнина О.Р.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ЗПР

Переход из детского сада в школу – это критический момент в жизни любого ребенка. Что уж говорить о детях с задержкой психического развития, для них это один из волнительных этапов в жизни. Потому что начало школьного обучения меняет весь его образ жизни, показывая ребенку новые правила и требования, к которым нужно освоиться и привыкнуть.

Несомненно, сотрудничество детского сада и родителей детей с ЗПР окажет полезное воздействие на формирование готовности детей к обучению в школе. Заметим, что главным институтом общения ребенка выступает ячейка общества – семья, педагогам и специалистам нужно, непосредственно, сотрудничать и работать с семьей. Поэтому такую сферу деятельности педагогов называли «работа с родителями» или же «работа с семьей».

Основная цель всех форм и видов сотрудничества ДООУ с семьей – это установление дружеских отношений между детьми, родителями, педагогами и специалистами, объединение их в одну единую команду, передача опыта и обсуждение друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Таким образом, мы определили цель нашего исследования – это изучение педагогических условий, способствующих эффективному взаимодействию дошкольного образовательного учреждения с семьей в формировании готовности детей 6–7 лет с ЗПР к обучению в школе.

Для достижения цели были определены задачи:

1) проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме;

2) рассмотреть проблемы готовности к школьному обучению у детей с ЗПР;

3) определить роль семьи в формировании готовности детей к обучению в школе;

4) рассмотреть условия взаимодействия ДООУ и семьи в создании готовности детей с ЗПР к обучению в школе.

5) обосновать совокупность педагогических условий взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей в формировании готовности детей к обучению в школе.

6) провести анализ экспериментальной работы по проблеме исследования.

Объект исследования: процесс взаимодействия дошкольного учреждения с семьей в формировании готовности детей к обучению в школе.

Предмет исследования: педагогические условия взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей в формировании готовности детей к обучению в школе.

Контингент исследования: родители и дети подготовительной группы с ЗПР.

Таким образом, для проведения работы по сотрудничеству дошкольного образовательного учреждения с семьей воспитанника нами была разработана структурно-функциональная модель, которая состоит из двух блоков:

– информационно-аналитического (анализ сведений о родителях и детях, изучению семей, их трудностей и запросов с помощью анкетирования),

– практического (решение конкретных задач, связанных с подготовкой детей к обучению в школе через взаимодействие педагогов, специалистов и родителей).

Для того чтобы определить критерии сотрудничества ДООУ с семьей, использовалась методика Т.В. Кротовой [2]. Исследования и анализ результатов позволили выделить такие уровни, как:

Высокий уровень характеризуется:

- учетом социального запроса (интересы, нужды, потребности) родителей в планировании работы ДОО по подготовке детей к школе;
- применением современных форм работы с семьей по подготовке детей к обучению в школе;
- определением, обобщением, распространением передового педагогического опыта сотрудничества с семьей по вопросам подготовки детей к школе;
- «открытость» ДОО для родителей.

Средний уровень характеризуется:

- меньшим учетом в работе интересов, нужд, потребностей, запросов родителей по вопросам готовности детей к обучению в школе;
- сочетанием использования во взаимодействии с семьей традиционных и нетрадиционных форм работы с родителями по подготовке детей к школе, при большем акценте на традиционные формы;
- отсутствием изучения передового опыта воспитания детей в семье и его распространения среди родителей других воспитанников по вопросам подготовки детей к школе.

Низкий уровень характеризуется:

- отсутствием учета в работе интересов, нужд, потребностей и запросов родителей в вопросах подготовки детей с ЗПР к школе;
- применением в работе только традиционных форм сотрудничества с семьей по проблеме подготовки детей к обучению в школе;
- упрощенным применением наглядно-информационных форм работы с семьей по подготовке детей к школе, стремлением изменить непосредственное общение с родителями материалами различных стендов;
- отсутствием изучения передового опыта воспитания детей в семье по подготовке детей к школе и его распространения среди родителей других воспитанников.

Педагогическая культура законных представителей – это одна из частей от всей культуры человека, в которой находит отражение

накопленный людьми опыт воспитания детей в ячейке общества. Полезным образом, влияя на весь строй семейной жизни, педагогическая культура служит главной основой педагогической работы родителей, помогает им избежать частых ошибок в семейном воспитании и находить верные решения в разных жизненных ситуациях, которые связаны с воспитанием детей. Уровень ее зависит от уровня образования законных представителей и общей культуры, от личностных сторон (способностей, темперамента, характера), определяется богатством жизненного опыта, уровнем собственного воспитания. В настоящее время уровень педагогической культуры основной массы отцов и матерей недостаточно высок, что негативно сказывается на результатах воспитательной работы с детьми. Иными словами, это и является актуальной проблемой и по сей день.

Поэтому для определения уровня педагогической культуры родителей по вопросам подготовки детей с ЗПР к обучению в школе, была применена методика О.Л. Зверевой. Цель, которой – это изучение педагогической культуры родителей [1].

В данной методике выявлены следующие уровни:

– *высокий уровень*: в этих семьях родители стремятся к связи педагогических требований; родители в целом довольны своими знаниями в вопросах подготовки детей к школе; ответственно относясь к воспитанию, эти семьи легко идут на контакт со специалистами и педагогами, стремясь расширить свои границы познания в области педагогики и детской психологии, подготовки детей к школе;

– *средний уровень*: в отличие от первой категории, родители понимают необходимость подготовки детей к школе, однако не прикладывают никаких усилий в получении педагогических знаний; родители думают, что детей всему научат в школе;

– *низкий уровень*: для таких семей характерно то, что в них каждый член семьи живет своей жизнью; отмечается низкий уровень семейного сплочения; уровень педагогической образованности родителей крайне низкий; родители не испытывают желаний

в получении педагогических знаний, вследствие чего воспитанию детей не уделяется достаточного внимания.

Как мы упоминали выше, педагогам и специалистам группы немаловажно взаимодействовать и работать с родителями, чтобы создавать положительную динамику в подготовке их детей с ЗПР к школе. На базе исследования были сделаны выводы в работе педагогов и специалистов с родителями, что:

- наблюдается неформальный подход к планированию и осуществлению работы с семьей (т.е. присутствует индивидуальный подход к каждому родителю, учитываются особенности каждой семьи) по вопросам подготовки детей с ЗПР к обучению в школе;

- присутствует учет в работе интересов, нужд, потребностей и запросов родителей по проблеме подготовки детей к школе;

- такие формы работы как: родительские собрания, семинары-практикумы, круглый стол и др. недостаточно используются воспитателями в работе с семьями воспитанников с ЗПР (в связи с эпидемией COVID-19).

Безусловно, всей своей работой сотрудники ДОУ доказывают родителям, что их вовлечение в педагогическую деятельность, заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет воспитатель, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка при подготовке к школе.

Список литературы

1. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями: Методический аспект. – М.: Сфера, 2008. – 80 с.

2. Кротова Т.В. Оценка уровня взаимодействия ДОУ и семьи // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 5. – С. 103–105.

Пустовик В.А.

Научный руководитель: Калугин А.Ю.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СО СВОЙСТВАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Обучение в старших классах сопровождается переживанием различных стрессовых ситуаций, вызванных как предстоящими экзаменами, так и особенностями личности, и взаимоотношениями с окружающими. Также старшеклассники переживают за свое будущее, поэтому проблема особенностей поведения в стрессовой ситуации является актуальной [5].

Одними из наиболее удачных методов изучения сознательных стратегий в стрессовой ситуации являются копинг-стратегии. Копинг-стратегии представляют собой осознанное и целенаправленное поведение, которое обеспечивает благополучие личности, и позволяет эффективно справляться с трудностями [2].

Так как копинг-стратегии являются индивидуальными поведенческими реакциями на стрессовую ситуацию, то существует вероятность зависимости от типологических свойств личности, таких как темперамент [2]. Темперамент представляет собой закономерное соотношение устойчивых особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности, в том числе поведения [1].

Таким образом, наше исследование направлено на выявление взаимосвязи копинг-стратегий со свойствами темперамента старшеклассников.

В исследовании приняли участие ученики 10–11 классов МАОУ «СОШ “Мастерград”». Общая выборка составила 90 человек, из них 25 юношей и 65 девушек. Возраст респондентов составляет 16–18 лет ($M = 16,79$; $SD = 0,69$). Сбор эмпирических данных проводился

в феврале-марте 2022 года. Учащимся предлагалось заполнить методики, исследование проводилось в очном формате.

Для диагностики копинг-стратегий использовался опросник «Юношеская копинг-шкала» (ACS) Э. Фрайденберга и Р. Льюиса в адаптации Т.Л. Крюковой (2010).

Свойства темперамента диагностировались с помощью двух методик.

1. «Опросник структуры темперамента» (Д–ОСТ) В.М. Русалова [4];

2. «Методика диагностики темперамента» (FCB-TI) Я. Стреляу в адаптации Я. Стреляу, О. Митиной, Б. Завадского, Ю. Бабаева, Т. Менчук [3].

Перед проведением статистических анализов данные были стандартизированы, переведены в Т-баллы ($M = 50$; $SD = 10$).

Для проверки полученных результатов на нормальность распределения использовались средства описательной статистики и критерий Шапиро – Уилка. Анализ показал ненормальное распределение по большинству шкал. Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязей между копинг-стратегиями и свойствами темперамента у старшеклассников был проведен корреляционный анализ Спирмена.

Анализ данных проводился с помощью программного пакета STATISTICA 13.0 и языка программирования R.

Анализируя данные, можно обнаружить большое количество взаимосвязей между показателями копинг-стратегий и свойствами темперамента. Поэтому мы остановились лишь на наиболее выраженных корреляционных связях.

Были выявлены взаимосвязи показателя свойства темперамента Активность со стратегиями Решение проблемы ($r = 0,39$; $p < 0,001$), Позитивный фокус ($r = 0,40$; $p < 0,001$), Поиск общественной поддержки ($r = 0,50$; $p < 0,001$), Ставка на близких друзей ($r = 0,47$; $p < 0,001$). Вероятно, так как свойство темперамента Активность характеризуется

высокой интенсивностью поведенческих актов, направленных во вне, то личность стремится в период стрессовой ситуации сформировать вокруг себя команду, а также сохранять оптимистический настрой на ситуацию, что также может располагать вокруг себя единомышленников [2, 3].

Были выявлены взаимосвязи между стратегиями, характеризующимися Решением проблемы ($r = 0,38$ при $p < 0,001$) и Поиском социальной общественной поддержки ($r = 0,39$ при $p < 0,001$) с Социальной эргичностью. Вероятно, старшеклассники, имеющие высокие показатели по данному свойству темперамента, также стараются объединить вокруг себя единомышленников для реализации потребности в общении и поддержки, которые помогают им в решении проблемы [2].

Достаточно большое количество взаимосвязей было выявлено в группе стратегий, связанных с несовладанием со стрессовой ситуацией. После проведенного анализа нами были выявлены следующие особенности: чем выше свойство темперамента Настойчивость, связанное с постоянством в поведении, тем выше показатели по стратегиям Беспокойство ($r = 0,35$; $p < 0,001$), Несовладание ($r = 0,36$; $p < 0,001$), Разрядка ($r = 0,47$; $p < 0,001$), Самообвинение ($r = 0,35$; $p < 0,001$). Одной из основных характеристик копинг-стратегий является постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и внутренними требованиями, которые чрезмерно напрягают или превышают ресурсы человека. В связи с чем, мы предположили, что старшеклассники, имеющие стабильность в поведении, часто предпочитают стратегии, направленные на отвлечение, надежду на чудо и в целом на несовладание, что может объясняться неумением адаптироваться к изменяющимся условиям в стрессовой ситуации [2].

Также достаточно любопытными нам показались взаимосвязи между стратегиями, связанными с Несовладанием в стрессовой ситуации и Эмоциональной реактивностью ($r = 0,38$; $p < 0,001$).

Вероятно, старшеклассники, которые интенсивно реагируют на стимулы, предпочитают стратегии, связанные с разрядкой, самообвинением и, в целом, несовладанием. Возможно, чем выше эмоциональная чувствительность личности, тем она менее адаптивна, из-за чего не может справиться со стрессовой ситуацией и предпочитает использовать копинги, направленные в большей степени на снижение психоэмоционального напряжения [2].

Были выявлены взаимосвязи между копинг-стратегией Несовладание и свойствами темперамента Динамичность ($r = -0,42$; $p < 0,001$), Активность ($r = -0,36$; $p < 0,001$), Предметная эргичность ($r = -0,37$; $p < 0,001$), Социальная эргичность ($r = -0,36$; $p < 0,001$), Предметная пластичность ($r = -0,36$; $p < 0,001$), Темп ($r = -0,40$; $p < 0,001$). Исходя из полученных результатов, мы предполагаем, что лица, применяющие стратегии, связанные с несовладанием в стрессовой ситуации, менее активны, слабо реагируют на внешние раздражители, не заинтересованы в освоении предметного мира и поиске социальных контактов, а также имеют низкую способность переключения во время деятельности, мыслительных процессов и моторно-двигательных актов. Основываясь на данной характеристике, можно предположить, что экстравертированные лица менее склонны прибегать к непродуктивным копинг-стратегиям [2].

Также была выявлена особенность, связанная с тем, что лица, занимающиеся спортом или физической нагрузкой в период стрессовой ситуации (Активный отдых), имеют тенденцию совершать действия высокой стимулирующей силы (Активность) ($r = 0,38$; $p < 0,001$), весьма легко переключаются с одного вида деятельности на другой (Пластичность) ($r = 0,35$; $p < 0,001$), а также имеют высокую скорость моторно-двигательных актов при выполнении деятельности (Темп) ($r = 0,36$; $p < 0,001$). Мы можем заметить отчетливую характеристику копинг-

стратегий, связанную с активной деятельностью со стороны свойств темперамента [2, 4, 3].

Таким образом, существует общая тенденция в выборе копинг-стратегий. Так, эмоционально чувствительные старшеклассники, стабильные в своем поведении, менее успешны при совладании со стрессом, из-за чего предпочитают использовать стратегии, связанные с отказом от каких-либо действий по решению проблемы. В то же время старшеклассники, имеющие высокую активность в своих действиях и потребность в коммуникации, чаще более успешно справляются со стрессовой ситуацией, так как используют стратегии, связанные с совладанием и социальным стилем.

Список литературы

1. Калугин А.Ю. Вклад свойств темперамента в ценностно-смысловую сферу личности // Интегративная перспектива в гуманитарных науках. – 2016. – № 2. – С. 22–31.

2. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова: Авантитул, 2010. – 67 с.

3. Методика диагностики темперамента (формально-динамических характеристик поведения) / Я. Стреляу, О. Митина, Б. Завадский и др. – М.: Смысл, 2009. – 104 с.

4. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 528 с.

Симатова О.Б., Космакова И.Э. Взаимосвязь продуктивности копинг-стратегий и результатов ЕГЭ у старшеклассников // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 3. – С. 96–98.

Пушкарёва Л.Д.

Научный руководитель: Худякова М.А.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Проблему индивидуализации обучения рассматривали в своих исследованиях многие психологи и педагоги XX–XXI веков: Г.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, А.А. Бударный, Е.С. Рабунский, А.А. Кирсанов, И.Э. Унт, Г.К. Селевко и др. В психолого-педагогической литературе данными исследователями выделены разные подходы к определению и объяснению сущности понятия «индивидуализация обучения». Нам близко определение «индивидуализации обучения» в широком значении, сформулированное И.Э. Унт: «Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [4, 8].

Актуальность проблемы индивидуализации обучения младших школьников обоснована объективными причинами. Современное информационное общество ставит перед образованием новое требование – сохранять и развивать индивидуальность школьников.

Каждый класс состоит из учащихся с разными возможностями и способностями к учению. При организации обучения учитель чаще всего ориентируется на «средних» учеников. Это приводит к тому, что сильные учащиеся класса теряют интерес к учению и не развивают свои способности на более высоком уровне, а слабые ученики начинают учиться еще хуже, так как изначально не успевают усваивать учебный материал в среднем темпе.

В соответствии с запросом общества ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» требует обеспечивать «соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания

возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся» [2].

Повышение успеваемости учащихся, раскрытие и развитие их способностей при помощи учета индивидуальных особенностей учеников значимо не только в средней и старшей школе, но в начальных классах, так как от решения проблемы в данный возрастной период зависит успешность обучения ребенка и развитие его индивидуальности на следующих уровнях образования. Так, в основе новой редакции Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования 2021 года (далее – ФГОС НОО) «лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося» [5, 3]. ФГОС НОО 2021 года предусматривает вариативность содержания образовательных программ начального общего образования, право на дифференциацию обучения, обязательное психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений. Причем вариативность содержания программ начального общего образования обеспечивается через требования к структуре программ начального общего образования, возможности разработки и реализации образовательной организацией программ начального общего образования, индивидуальных учебных планов, которые соответствуют образовательным потребностям и интересам обучающихся [5].

Данные положения ФГОС НОО 2021 года отражены в Примерной основной образовательной программе начального общего образования 2022 года (далее – ПООП НОО). В нормативном документе указано об учете образовательной организацией принципа индивидуализации обучения при создании программы начального общего образования. При проектировании и реализации индивидуальных учебных планов и программ учитываются особенности развития, возможности,

способности, потребности, интересы младших школьников, а также запросы их родителей [3].

В ходе обобщения педагогического опыта в аспекте проблемы исследования выяснилось, что индивидуализация обучения в начальной школе обеспечивается педагогами посредством использования технологии индивидуализации и уровневой дифференциации обучения, технологии индивидуальных образовательных маршрутов и организации индивидуализированного обучения для одаренных учеников. Для этого учителя начальных классов применяют различные средства, методы, формы при обучении младших школьников: составляют и используют индивидуально-дифференцированные задания, индивидуальные домашние задания, разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) и навигаторы для передвижения по ним и т.п.

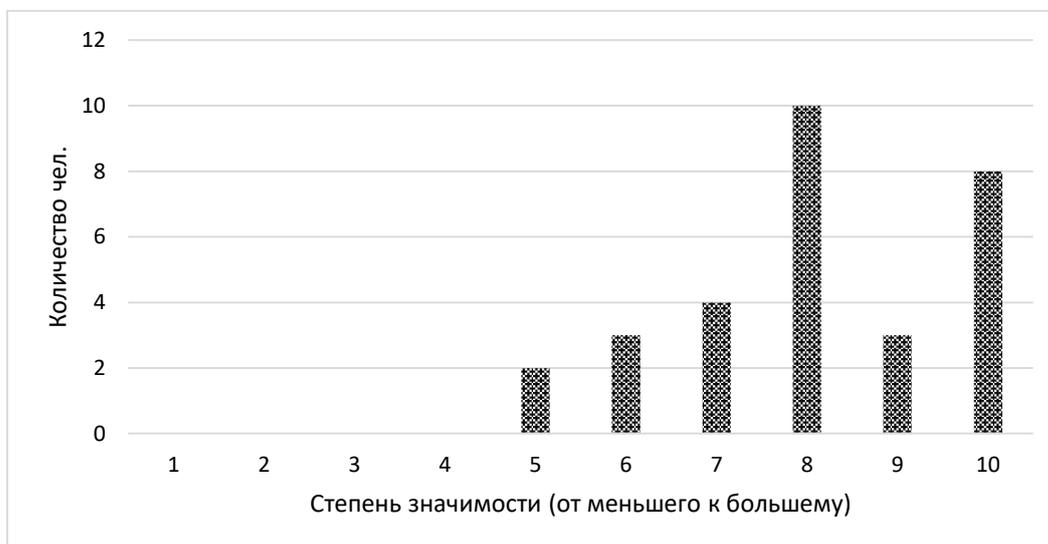


Рис. 1. Мнение педагогов о степени значимости осуществления принципа индивидуализации обучения в начальной школе

Однако, как отмечают сами педагоги, у 2/3 опрошенных учителей возникают сложности с осуществлением индивидуализации в процессе обучения младших школьников (рис. 2).

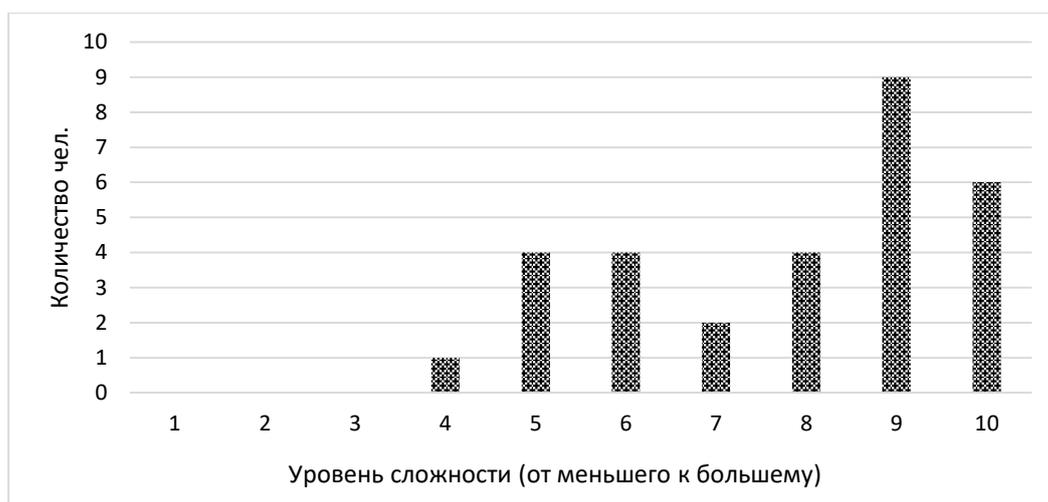


Рис. 2. Мнение педагогов об уровне сложности реализации принципа индивидуализации обучения в начальной школе

Результаты самооценки показали, что только 1/3 учителей (10 чел.) могут реализовывать данный принцип при обучении младших школьников на высоком уровне. Остальные педагоги готовы к осуществлению индивидуализации обучения лишь на среднем уровне.

В частности, учителя со стажем работы более 20 лет испытывают трудности при разработке дифференцированных заданий. В то же время еще одной причиной возникновения сложностей является массовое обучение. Как выяснилось, в 19 классах (63 %) учатся более 25 учеников. Меньше 20 учеников в классе оказалось только в сельских школах.

Одаренные младшие школьники часто остаются без особого внимания со стороны учителя. Обычно педагоги стараются так организовать обучение, чтобы все ученики смогли усвоить обязательный минимум учебного материала.

Кроме того, всего 23 % опрошенных педагогов разрабатывают ИОМ для своих учеников (рис. 3).

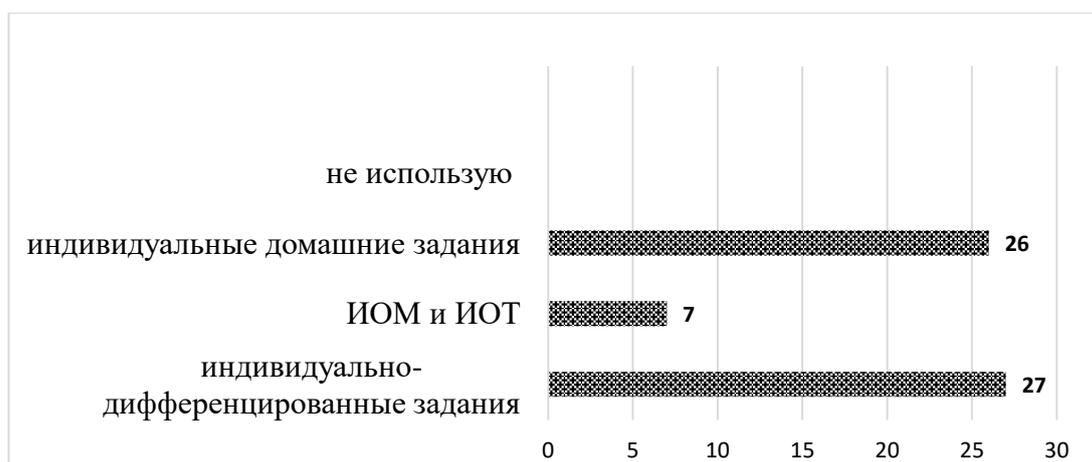


Рис. 3. Используемые педагогами средства индивидуализации обучения

Недостаточная разработанность ИОМ для младших школьников, сложности в их проектировании и реализации затрудняют практическое введение этого средства обучения в педагогическую деятельность.

ИОМ – современное дидактическое средство индивидуализации в начальной школе. ИОМ интерпретируется разными исследователями с трех позиций: С.В. Воробьева, В.Г. Рындак, М.Б. Утепов, А.П. Тряпицына, А.В. Туркина, Л.А. Осадчая, С.В. Маркова определяют его через учебный план, образовательную программу, траекторию освоения установленного стандартом содержания образования; С.Н. Ямшинина связывает ИОМ с персональным путем компенсации учебных трудностей; И.И. Ивошина, М.И. Лукьянова, И.А. Галацкова акцентируют внимание на ИОМ как средстве достижения личностью самостоятельно поставленных целей [1].

Вследствие возрастных особенностей младший школьник не способен самостоятельно создать собственный образовательный маршрут. Поэтому ИОМ для него разрабатывает учитель, а ученик и его родители активно участвуют в данной деятельности.

Следует отметить, что проектирование ИОМ учеников, навигаторов для передвижения по ним – инновация в обучении младших школьников.

Все указывает на то, что реализация принципа индивидуализации в учебном процессе младших школьников в условиях классно-урочной системы очень сложна на данный момент.

Таким образом, проблема индивидуализации обучения актуальна в современной начальной школе. Она зависит от таких обстоятельств как социальный вызов, новая парадигма образования, требования ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО 2021 года, ПООП НОО 2022 года. Наличие небольшого числа опубликованных работ с опытом учителей начальных классов по осуществлению индивидуализации обучения и трудности, которые возникают у педагогов начальной школы на практике, также подтверждают актуальность данной проблемы.

Список литературы

1. Кунаш М.А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ. – Волгоград: Учитель, 2013. – 170 с.

2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.03.2022).

3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – М.: Просвещение, 2022. – 620 с.

4. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2021. – 57 с.

Рахматулина Р.Р.

Научный руководитель: Худякова М.А.

КРАТКОСРОЧНЫЙ КУРС ПО МОДЕЛИРОВАНИЮ ОБЪЕМНЫХ ФИГУР КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из актуальных проблем современного образования является активизация познавательной деятельности младших школьников в процессе обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО, 2021 год) также требует от образовательной организации: «Обновления методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов обучающихся и их родителей (законных представителей)» [4, с. 21].

Рассмотрим определения активизации познавательной деятельности, которые дают А.И. Гебос и Т.И. Шамова. А.И. Гебос под активизацией познавательной деятельности понимает «руководство процессом функционирования и развития познавательной активности учащихся в обучении» [1, с. 85]. Т.И. Шамова говорит о том, что: «активизацию учения школьника мы трактуем как мобилизацию учителем интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил ученика и их проявления для достижения определенных желаемых результатов обучения и воспитания, которые приводят к удовлетворению потребностей школьника в конкретном виде деятельности» [5, с. 49].

Методы активизации познавательной деятельности – это совокупность приемов и способов воздействия на учащихся, которые направлены на развитие у них самостоятельного творческого мышления, формирование творческих навыков и умений нестандартного решения определенных проблем, а также совершенствования навыков общения.

Анализ педагогического опыта в аспекте рассматриваемой темы позволил определить, что учителя начальных классов с целью активизации познавательной деятельности наиболее часто используют дидактические игры, проблемный метод, проектную деятельность, ИКТ, групповые формы работы, а также используют ресурсы внеурочной деятельности. Это обусловлено тем, что внеурочная деятельность позволяет расширить образовательное пространство ребенка, позволяет организовать учебный процесс в нестандартной более свободной для ребенка форме.

Анализ литературы показывает, что возникает противоречие между необходимостью активизации познавательной деятельности младших школьников и недостаточной разработанностью методических путей для этого в начальной школе.

Одним из решений данной проблемы может выступить внедрение краткосрочного курса во внеурочную деятельность младших школьников.

Краткосрочные курсы по математике в структуре внеурочной деятельности младших школьников – это мощный и универсальный инструмент, используемый для достижения новых образовательных целей. Краткосрочные курсы способствуют развитию интереса к специфической предметной деятельности, происходит более глубокое знакомство с учебным предметом, выходящее за рамки школьной программы [3].

Для решения проблемы активизации познавательной деятельности были разработаны программа и занятия краткосрочного курса по моделированию объемных фигур и дидактические материалы к ним.

Разработке содержания краткосрочного курса по математике предшествовал сравнительный анализ школьных учебников по математике для 3 класса: «Система развивающего обучения Леонида Владимировича Занкова» (автор учебника: И.И. Аргинская) и УМК

«Ритм» (авторы учебника: Г.К. Муравин и О.В. Муравина) с целью определения содержания занятий краткосрочного курса. Учебники по математике были проанализированы по следующим критериям:

- наличие геометрического материала (раздел «Пространственные отношения. Геометрические фигуры»);
- наличие заданий, активизирующих познавательную деятельность младших школьников.

Разработанная программа «Геометрия вокруг нас» относится к общеинтеллектуальному направлению внеурочной деятельности, реализуется в объеме 1 часа в неделю, общее количество часов – 9. Предлагаемый краткосрочный курс ориентирован на активизацию и развитие познавательной деятельности младших школьников, развитие математических способностей учащихся, расширения математического кругозора и эрудиции, формирование познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий с применением групповых и индивидуальных форм организации занятий с использованием структур сингапурской методики, что обеспечит полную вовлеченность всех обучающихся в учебную деятельность.

Опишем кратко содержанием занятий.

В ходе первого занятия учащиеся знакомятся с понятиями «модель», «моделирование», обсуждают, зачем обществу стало необходимо моделирование в целом и какие проблемы оно решает. Изучают небольшой видеофрагмент «Моделирование как метод познания» [2]. Узнают, чем отличаются понятия «модель» и «макет». Знакомятся с новыми для себя понятиями «прототип» и «цель моделирования». Изучают историю моделирования и знакомятся с первыми моделями Гиппократы. Далее обобщают знания, полученные в ходе первого занятия с помощью приема сингапурской методики «Клок Баддис» (друзья по времени).

Приведем пример задания.

Задание № 1

«Что является моделью? Покажи и докажи»



В ходе второго занятия, учащиеся изучают объемную геометрическую фигуру – куб. Называют элементы куба (грани, ребра и вершины). Учатся находить развертку куба среди разверток других объемных геометрических фигур; собирать модель куба из готовой развертки. В конце занятия учащимся предлагается карточка-памятка о кубе, которую необходимо заполнить.

Приведем примеры заданий.

Задание № 1

Заполните карточку-памятку.

Куб – это _____ фигура, все грани которого являются _____ . Исследуйте модель куба и вставьте пропущенные данные:

1) Число граней – _____

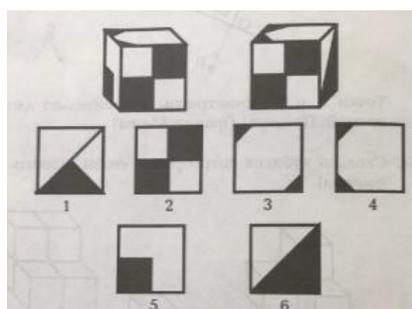
2) Число _____ – 12

3) Число вершин – _____

Справочник: объемная, плоская, геометрическая, квадратами, прямоугольниками, ромбами.

Задание № 2

Назови грани, которые ты видишь на левом и на правом рисунках куба:



В ходе третьего занятия, учащиеся изучают объемную геометрическую фигуру – прямоугольный параллелепипед. Решение ребуса, исторический материал, связанный с происхождением понятия «параллелепипед», сравнение параллелепипеда с кубом, различные задания способствуют активизации познавательной деятельности младших школьников.

Приведем пример задания.

Задание № 1

Решите ребус:



В ходе пятого и шестого занятий учащиеся знакомятся с телами вращения такими как «цилиндр» и «конус». Изучая данные геометрические тела, младшие школьники приходят к выводу о том, почему эти объемные геометрические фигуры называют телами вращения. Работа с дидактическим материалом, работа с историческим происхождением названий геометрических фигур, игра «Исследуй вокруг», приемы сингапурской методики «Куиз-куиз-трэйд» и «Сималтиниусс раунд тэйбл», составление модели Фрейера – все это активизирует познавательную деятельность младших школьников. Занимательность и необычность приемов и форм работы положительно влияют на продуктивность занятия.

Приведем пример задания.

Задание № 1.

Проведите исследование.

У каждой группы есть конверт с разными геометрическими фигурами. Достаньте эти фигуры. Сделайте предположение: при вращении какой плоской фигуры образуется цилиндр? (Ответы детей)

Проведите эксперимент. Повращайте геометрические фигуры вокруг одной из сторон. При вращении какой фигуры образуется цилиндр? Подтвердилось ли ваше предположение? Сделайте вывод.

В ходе восьмого и девятого занятий учащиеся формируются в группы и моделируют «Геометрические города» из тех объемных геометрических фигур, которые были выполнены в ходе предыдущих занятий.

Таким образом, на основе анализа учебников, программ, педагогического опыта были разработаны программа краткосрочного курса по моделированию объемных геометрических фигур и конспекты занятий, содержание которых ориентировано на активизацию познавательной деятельности младших школьников.

Список литературы

1. Волгушева А.А. Внеурочная деятельность [Электронный ресурс]. – URL: <https://center-yf.ru/data/stat/vneurochnaya-uchebnaya-deyatelnost.php>
2. Моделирование как метод познания [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ltiy2QIJhJk>
3. Пототня Е.М. Краткосрочные курсы как средство формирования универсальных учебных действий [Электронный ресурс]. – URL: http://baksosh2.ucoz.ru/dokumenty/dokumenty2017/polozhenie_o_modulnykh_kursakh.pdf
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2021. – 57 с.
5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Логос, 1994. – 208 с.

Рашевская Т.В.

Научный руководитель: Шабалина О.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Творчество – одна из содержательных форм психической активности ребенка [2]. Его рассматривают в качестве универсального средства развития индивидуальных особенностей, позволяющих достичь устойчивой адаптации к новым условиям жизни. Учитывая это, творчество может стать необходимым резервом сил для преодоления различных стрессовых ситуаций, облегчая взгляд на действительность и смягчая ее агрессивное воздействие.

Младший школьный возраст – идеальное время для развития творческих способностей. Именно в это время на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка и важнейшие преобразования происходят во всех сферах психического развития: личностной, эмоционально-волевой и познавательной.

Потребность в творческой деятельности не возникает случайно. Учитель постоянно должен формировать ее у учеников, опираясь на личные качества каждого ребенка. Ориентация педагогов на личностные возможности учащихся отражает гуманитарные идеалы современной отечественной школы. Именно поэтому на первый план выдвигаются цели развития личности, а предметные знания, умения рассматриваются как средства их достижения [4]. Организация творческой деятельности заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и раскрыть свой творческий потенциал. Условиями организации творческой деятельности в начальной школе являются создание творческой

атмосферы, обеспечение творческой деятельности младших школьников на практике, выбор форм и методов развития творческих способностей.

Для организации творческой деятельности и развития творческих способностей учеников учителя используют разные методы и приемы: творческий пересказ, графическое и словесное рисование, драматизацию, которая включает в себя постановку живых картин, пантомиму, чтение по ролям и саму драматизацию [5].

Рассмотрим эти методы подробнее.

Творческий пересказ насыщен возможностями для развития фантазии ребенка и создания чего-то нового. В этом виде пересказа «личный, творческий момент становится ведущим и определяющим, он заранее предусматривается, касается и содержания, и формы» [5]. Наиболее распространенными в начальной школе формами творческого пересказа являются пересказ с изменением лица рассказчика и введение в рассказ дополнительных фрагментов. С помощью творческого пересказа можно стимулировать развитие речи ребенка, пополнять словарный запас и формировать коммуникативные навыки. Важное значение при пересказе имеет и целевая установка: младший школьник должен рассказывать так, чтобы его мысль была понятна, можно было представить описываемую им картину и почувствовать его отношение к высказанному. Творческие пересказы способствуют развитию воображения младших школьников и повышают интерес к художественным произведениям, а также способствуют формированию ораторского мастерства [3].

Еще одним методом организации творческой деятельности является словесное и графическое рисование. Словесное рисование

предполагает описание с помощью слов образа, которые возник в воображении ребенка на основе прочитанного текста [1]. Словесное рисование предполагает описание статичной картины, мысленно видимой иллюстрации к определенному фрагменту текста. Графическое рисование предполагает «перевод» языка литературы на язык другого вида искусства – живописи. При реализации этого метода младшие школьники развивают такие умения, как: воплощение в слове и рисунке продуктов творчества и фантазии; использование в речи образных средств языка (сравнения, эпитеты, метафоры, олицетворения); умение устно словесно описывать предмет или явление.

Драматизация предполагает перевод повествовательного рассказа в драматическую форму и последующее сценическое воплощение [5]. Знакомство младших школьников с драматизацией советуют начинать с чтения текстов по ролям, чтение с заданной интонацией (например: прочти грустно, удивленно, жизнерадостно, равнодушно, строго, с мольбой, с презрением, с сожалением, таинственно, растерянно, неуверенно и т.д.). Удобно применять чтение по ролям при работе с текстами, которые насыщены диалогами, а также при чтении таких жанров как сказка и басня. Пантомима в драматизации помогает через движение уяснить и объяснить форму и содержание произведения. Живая картина дает возможность продумать расположение актеров на сцене в тот или иной момент спектакля, а также позы действующих лиц, которые способны выразить определенное состояние каждого героя. В процессе драматизации дети могут быть как актерами, так и зрителями. Перевоплощение в героев произведений и создание воображаемой ситуации помогают ученикам поверить в правду вымысла. Формами драматизаций, более подходящих для начальных

классов, являются: пальчиковый театр, кукольный театр, театр теней, костюмированные представления по известным сказкам рассказам, спектакли по собственным сценариям, музыкальные инсценировки сказок и рассказов [3].

Таким образом, творческая деятельность может успешно организовываться в начальной школе, благоприятны для этого уроки литературного чтения. Использование специальных методов и приемов позволяет развивать творческие способности младших школьников и создавать уверенность ученика в своей неповторимости, в своих возможностях и способностях, что позволит ему в будущем добиться успеха.

Список литературы

1. Воюшина М.П. Методика обучения литературе в начальной школе. – М.: Академия, 2010. – 288 с.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб., 2003. – 123 с.
3. Демьянкова Т.Н. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.academy.edu.by/> (дата обращения: 13.04.2022).
4. Забродина Т.И. Творческий потенциал как степень развития личностных творческих сил // Философия социальных коммуникаций. – 2008. – № 4. – С. 94–101.
5. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2008. – 464 с.

Ремизова Н.А.

Научный руководитель: Герасимова О.И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Статистика настоящего времени показывает рост детей с общим недоразвитием речи. В Российской Федерации по данным Министерства науки и высшего образования за 2020 год 60 % детей имеют речевые нарушения. Из них 40 % – это дошкольники с речевой патологией с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи (далее ОНР) – это нарушение формирования речи: звуковой, лексико-грамматической, семантической при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Проявления общего недоразвития речи зависят от уровня несформированный компонент речевой системы и могут варьировать от полного отсутствия общепотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

В настоящее время логопедов и работников образования беспокоит данный факт, поскольку при наличии у детей нормального слуха и сохранного интеллекта данный вид нарушения характеризуется определенными проявлениями речевой аномалии, а именно отставанием в развитии существенных составляющих речевой системы лексики, грамматики, фонетики. При таком дефекте у детей часто встречается проявляющиеся в разной степени трудности в овладении слоговой структурой слова. Это, в свою очередь, в дальнейшем негативно влияет на письменную речь ребенка, а также на психоэмоциональную сферу в целом. Дети часто переживают отсутствие понимания со стороны собеседника, замыкаются в себе.

Учитывая вышеперечисленные негативные последствия, очень важно своевременно диагностировать данное нарушение и оказать коррекционную педагогическую помощь [1].

Такие авторы, как Г.В. Гуровец, Л.Б. Есеченко, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, занимались изучением звуко-слоговой структуры слова у детей с моторной алалией. З.Е. Агранович, Г.В. Бабина в соавторстве с Н.Ю. Сафонкиной, Н.В. Курдвановская в соавторстве с Л.С. Ванюковой и Н.С. Четверушкина разработали практические аспекты логопедической работы по коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с речевой патологией. А.Р. Лурия дал нейропсихологическое обоснование формирования слоговой структуры слов. Н.С. Жукова в своей периодизации затронула формирование слоговой структуры слов, как в норме, так и у детей с общим недоразвитием речи [3].

Возросшее за последние годы количество детей с речевыми нарушениями требует от специалистов внимания и скрупулезной работы по поиску эффективных форм и методов работы по исправлению речевых нарушений. Нарушение слоговой структуры слова – одно из основных направлений коррекционно-логопедической работы. Работа над слоговой структурой слова – это выработка нового сложного навыка. И как любой навык, он требует усилий, времени и определенной системы в занятиях [2].

На современном этапе развития в коррекционной работе с детьми с ОНР существует и используется множество методик, которые достаточно изучены и освещены в учебно-методической литературе. Среди них методики Курдвановской Н.В., Ванюковой Л.С., Бабиной Г.В., Сафонкиной Н.Ю., Агранович З.Е., Ткаченко А.Т., Большакова С.Е., Четверушкина Н.С., Маркова А.К. Несмотря на некоторую теоретическую разработанность, методический аспект проблемы освещен недостаточно, целостной картины, отражающей особенности коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста нет [3].

Стоит отметить, что эффективная коррекция слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи определяется реализацией следующих психолого-педагогических условий:

1. Поэтапность в работе, которая предполагает постепенный переход от развития невербальных предпосылок формирования слоговой структуры слова к непосредственной отработке слоговой структуры в дидактических играх на речевом материале.

2. Целенаправленное и одновременное развитие речеслухового и речедвигательного навыков, представляющих собой психофизиологический базис слоговой структуры слова.

3. Учет индивидуальных особенностей детей в нарушении слоговой структуры слова.

4. Взаимосвязь в работе логопеда над слоговой структурой слова с воспитателями и родителями.

В коррекционной работе по преодолению нарушений слоговой структуры слова выделяются два этапа:

1. Подготовительный (пропедевтический) Работа проводится на невербальном и вербальном материале. Цель данного этапа – подготовить ребенка к усвоению ритмической структуры слов родного языка.

2. Основной (собственно коррекционный). Работа проводится на вербальном материале. Цель этого этапа – непосредственная коррекция дефектов слоговой структуры слов у конкретного ребенка-логопата [3].

Дидактическая игра уникальное средство обучения детей, так как имеет две цели, обучающую, которую ставит педагог и игровую, которую достигает ребенок. Дидактическая игра активно используется учителя-логопедами еще и потому, что она делает любой, самый сложный материал доступным и интересным для ребенка, вызывает у него чувство удовлетворения, способствует поддержанию мотивации к познавательной и речевой активности.

Использование дидактических игр в коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи III уровня позволяет детям стать активными участниками учебного и воспитательного процессов.

Использование дидактических игр способствует решению следующих задач:

- побуждать детей к общению друг с другом;
- закреплять навык пользования инициацией при общении;
- совершенствовать разговорную речь;
- обогащать словарь;
- формировать лексический строй языка [4].

Дидактические игры являются отличным средством для развития речи у детей. Проведение дидактических игр не требует особых знаний в области педагогических наук и больших затрат в подготовке игры. Проводить дидактические игры могут не только логопеды и воспитатели, но и родители в домашних условиях. Важно соблюдать особенности, правила проведения дидактической игры, которые прописаны в самих играх.

В работе с дошкольниками по коррекции нарушений слоговой структуры слова можно использовать разнообразные варианты дидактических игр. Анализ литературы, посвященной организации логопедической помощи дошкольникам с общим недоразвитием речи по преодолению нарушений слоговой структуры слова и других нарушений позволил нам выделить следующие дидактические игры, предлагаемые для коррекционных занятий.

– *Дидактические игры с предметами.* Данные игры позволяют ребенку с помощью действий с предметами сформировать зрительные, слуховые представления, обогатить пассивный и активный словарь, освоить новую лексику. Выполняя различные действия с предметами, ребенок учится образовывать новые слова, упражняется в назывании предметов и действий с ними. Пример дидактических игр с предметами: «Чудесный мешочек», «Придумай предложение с данным предметом», «Что изменилось» и т.д.

– *Настольно-печатные игры.* Данный игры очень любят дети. Они направлены на развитие мыслительных процессов, внимания, логики, памяти, самоконтроля. Самоконтроль в свою очередь очень важен в процессе речевой деятельности ребенка. Пример настольно-печатных игр: «Парочки», «Лото», «Найди лишнее» и т.д.

– *Словесные игры.* Словесные игры разработаны на основе речевого материала с учетом возраста детей и их актуального уровня развития. Словесные игры позволяют сформировать у детей связную речь, умение образовывать новые слова, правильное произношение и т.д. Вариантами словесных игр являются такие игры как «Скажи наоборот», «Продолжи слово», «Назови одним словом» и т.д.

Если программный материал усвоен, можно усложнять игру, чтобы это сделать необходимо: увеличить количество предметов для ее проведения; изменить (ускорить) темп; заменить наглядный материал игры на словесный; ввести соревнование по рядам и т.д. Количество проведенных игр на одном занятии зависит от содержания занятия и от его обучающих задач, может быть проведена одна или несколько игр. Длительность игр тоже различна: от 5 минут до 15 [5].

Дидактическая игра требует от детей значительного напряжения внимания, памяти, поэтому при ее проведении педагог должен наблюдать за детьми и при проявлении у них первых признаков утомления (или сильного возбуждения) закончить игру.

Нельзя забывать о результатах игры, они являются показателем: уровня достижения обучающей цели; уровня усвоения детьми знаний; степени сформированности навыков; способности применять полученные знания. Кроме того, результат игры показывает, установились ли положительные взаимоотношения в коллективе.

Значимость на практике при использовании рассматриваемых нами игр состоит в возможности улучшения пропедевтического этапа в дифференцированном коррекционном воздействии при условии учета психолого-педагогических особенностей, потребностей детей с речевой

патологией и интеграцией в образовательных областях; в возможности определения актуального уровня речевого развития, слоговой структуры слова и в определении индивидуального маршрута для каждого ребенка; в повышении качества сформированности речевых навыков у детей с общим недоразвитием речи [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение дидактических игр будет эффективным в целях коррекционно-развивающей работы по нарушению слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Список литературы

1. Головинова С.М., Резникова Е.В. Коррекционное значение усвоения образовательной области «развитие речи» в процессе преодоления речевых нарушений у дошкольников // Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. – Самара, 2016. – С. 88–91.

2. Загарских Д.А., Фалунина Е.В. Развитие речи и познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири. – Братск, 2014. – С. 202–204.

3. Мурашова И.Ю. Полиmodalное восприятие дошкольников: как повысить эффективность преодоления недоразвития речи: моногр. – Ставрополь: Логос, 2018. – 274 с.

4. Ухина Н.А. Нарушения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2019. – № 22. – С. 206–212.

5. Чернова Е.И. Особенности слоговой структуры у дошкольников с общим недоразвитием речи // Научные исследования как основа инновационного развития общества. – Пенза, 2019. – С. 199–201.

Россолова Ю.С.

Научный руководитель: Гончарова-Тверская О.Н.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

В современном мире значительная часть детей имеет различные нарушения речевого развития. Наиболее грубые нарушения речевой системы и коммуникативной сферы детей отмечаются при общем недоразвитии речи.

Вопросы общего недоразвития речи и его коррекции у старших дошкольников рассматривались в научных исследованиях таких отечественных ученых, как Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская.

Общее недоразвитие речи – сложное комплексное нарушение, при котором страдают все компоненты речи ребенка: звукопроизношение, лексика, грамматический строй, связная речь. Все это приводит к значительным трудностям в овладении детьми навыками выразительной и эмоциональной речи у дошкольников с ОНР.

В большинстве случаев речь детей с ОНР монотонна, невыразительна, передача основных типов интонации затруднена, при этом детям трудно не только воспроизводить различные интонационные структуры, но и воспринимать и различать их на слух. Анализ исследований в этой области и опыт работы педагогов показывают, что вопросы поиска эффективных приемов, средств развития интонационной стороны речи у детей с ОНР остаются актуальными. Наше исследование посвящено проблеме развития интонационной

стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством театрализованной деятельности.

Изучив литературу по проблеме исследования, мы провели диагностику интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В исследовании участвовало 10 детей из них 3 мальчика и 7 девочек, которые имеют заключение ОНР.

Для исследования была использована диагностика, разработанная О.И. Лазаренко [2]. Необходимо отметить, что данная диагностика является многоаспектной. Она позволяет оценить самые разные показатели интонационной выразительности речи: умение изменять темп речи, умение изменять ритм речи, умение изменять высоту и силу голоса, умение выделять логическое ударение в слове и пользоваться им, сформированность интонационной выразительности речи.

Анализ результатов показал, что у 60 % воспитанников с ОНР наблюдается низкий уровень сформированности интонационной стороны речи. Четыре ребенка показали средний уровень, что составило 40 % от общего числа обследуемых детей. Результаты показывают, что самыми трудными были задания на умение регулировать ритм речи, умение изменять высоту голоса, умение выделять ударный слог в слове и умение пользоваться логическим ударением.

Делая вывод из всего вышесказанного, необходимо проведение комплексной работы по развитию интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Театрализованная деятельность – одно из эффективных средств, которое могут активно использовать педагоги, работающие с детьми с ОНР, решая разного рода воспитательные, образовательные задачи.

В некоторых трудах отечественных ученых (Е.Э. Артемова, Е.Ф. Архипова, Л.Р. Забродина, Л.А. Копачевская, Л.А. Позднякова, А.Н. Полозова, Е.Е. Шевцова) рассматриваются вопросы использования театрализованной деятельности как средства развития интонационной выразительности речи у дошкольников с ОНР, однако данные подходы недостаточно освещены.

Анализ опыта работы педагогов-практиков позволяет сделать вывод, что педагоги не всегда имеют четкое представление о том, как правильно организовать свою работу, используют отдельные виды театрализованных игр, в то время как потенциал других видов театрализованных игр остается невостребованным. Педагоги нуждаются в четких методических рекомендациях, где бы была описана специфика работы по развитию интонационной стороны речи детей с ОНР посредством театрализованной деятельности, описаны условия эффективной работы.

Развития интонационной стороны речи у старших дошкольников с ОНР посредством театрализованной деятельности будет эффективно при соблюдении следующих условий:

- индивидуальный подход для участия в драматизации к каждому воспитаннику с учетом состояния его интонационной стороны речи;

- тщательный подбор произведений для игры-драматизации (интересный для детей сюжет, который вызовет желание инсценировать; наличие разнообразных диалогов между персонажами, простых и небольших реплик с ярко выраженной потребностью в использовании средств интонационной выразительности для их драматизации);

- удовлетворение потребности дошкольников в общении, обеспечение положительных эмоций за счет интересной

и разнообразной деятельности, исключая потерю внимания и скуку в процессе подготовки к драматизации и самой игры;

- отсутствие резкой критики и постоянного, указания на недостатки речи детей;

- создание ситуации успеха для обретения каждым ребенком уверенности в себе, своих силах.

Использование театрализованной деятельности для развития интонационной стороны речи у детей с ОНР следует осуществлять в системе с постепенным усложнением и соблюдением следующих требований: содержательность и разнообразие тем; постоянное и ежедневное включение театрализованных игр во все формы педагогического процесса; обсуждение и уточнение произведения, прочитанного перед игрой; максимальная активность детей при участии в играх; сотрудничество детей друг с другом и с взрослыми при организации театрализованной деятельности; постепенное усложнение содержания тем и сюжетов игр в соответствии с возрастом и навыками детей.

Подготовку к театрализованной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР необходимо проводить поэтапно.

На первом этапе вводятся игры и упражнения для развития дыхания и свободы речевого аппарата, правильной артикуляции, четкой дикции и разнообразной интонации.

На втором этапе проводятся игровые упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики, что служит своеобразным прологом к будущим драматизациям. Благодаря данным упражнениям движения детей приобретают большую уверенность и управляемость. Дошкольники начинают легче переключаться с одного движения на другое, понимают нюансы мимики, жестов и движений другого человека.

На третьем этапе следует переходить к разыгрыванию сценок, ролевых диалогов, самостоятельных импровизаций, взятых из жизни. В таких театральных постановках дети могут проявлять свое отношение к действительности, передавать внутренний мир своих персонажей, учатся критически оценивать поступки и чувства, значимые не только для них, но и для окружающих.

Четвертый этап – переход к более сложному виду театральной деятельности – инсценировка рассказов и сказок. Знакомые всем нам русские народные сказки, как правило, служат материалом для сценического воплощения. На данном этапе используются разные виды театров: настольный, пальчиковый, би-ба-бо. Также дошкольники могут разыгрывать текст как актеры, используя маски или элементы костюмов.

Учитывая, что интонационная выразительность во многом зависит от умения рассказчика понимать и передавать эмоции и чувства героя, педагогу необходимо проводить беседы по содержанию произведений, ситуаций и т.д.; обращать внимание ребенка на героев, обговаривать возможные варианты произносимых фраз, способов построения высказываний. Педагог учит детей давать характеристику героям и их поступкам.

Содержание театрализованных занятий включают в себя:

- импровизации,
- инсценировки и драматизации,
- чтение педагога,
- беседы,
- просмотр видеофильмов,
- разучивание произведений устного народного творчества,
- обсуждение,
- наблюдение,

- словесные, настольные и подвижные игры,
- пантомимические этюды и упражнения.

В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, над собственными высказываниями незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи и ее выразительность. Новая роль задает ребенку необходимость ясно, четко и понятно изъясняться. Эстетическое переживание в ходе театрализованной деятельности помогают ребенку испытать восхищение теми проявлениями жизни, которые он раньше не замечал, и передать их с помощью различных средств выразительности, в том числе интонационной.

При правильной организации театрализованной деятельности создается естественная речевая среда, способствующая общему развитию речи, ее интонационной выразительности.

Таким образом, театрализованная деятельность призвана стать не только средством самовыражения и самореализации ребенка в различных видах творчества, но и средством развития интонационной выразительности речи.

Список литературы

1. Акулова О. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 60–64.
2. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция звуковой культуры речи детей: метод. пособие. – М.: Сфера, 2014. – 148 с.
3. Родионова Ю.Н. Развитие интонационной выразительности в речи дошкольников // Ребенок в детском саду. – 2014. – № 1. – С. 26–31.

Савченко Е.Е.

Научный руководитель: Аюпова Е.Е.

НЕТРАДИЦИОННАЯ ТЕХНИКА РИСОВАНИЯ – ЗАЛОГ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ТОНКИХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В настоящее время растет количество детей, имеющих нарушения умственного и психического развития. В связи с этим в современной парадигме обучения особое внимание уделяется включению таких детей в образовательный процесс. Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в создании специальных условий для освоения различных видов деятельности, а также творческой самореализации.

Моторика – механизм двигательных сокращений, которые возникают в ответ на внешние и внутренние стимулы. Впервые изучением моторики человека стал заниматься Н.А. Бернштейн. Ученый исследовал связь движений людей с функционированием их мозга. Одним из видов двигательных реакций является мелкая моторика – действия кистей и пальцев рук. Т.А. Ткаченко называла мелкой моторикой сочетание скоординированных движений мышечной, нервной и костной систем в связи со зрительными функциями для выполнения действий руками и пальцами [6].

Развивается мелкая моторика с первых месяцев жизни, когда младенцы тянутся за игрушкой, хватают, удерживают предметы в руках. Позже дети учатся рвать бумагу на кусочки, просовывать мелкие игрушки в отверстия, застегивать пуговицы, одевать кукол и выполнять множество других манипуляций. Все эти действия происходят при помощи пальцев и кистей рук.

В старшем дошкольном возрасте ребенок с нормальным умственным развитием овладевает навыками письма, учится резать ножницами, клеивать и сгибать бумагу, манипулирует с тканью, фольгой, использует различные игровой и художественный инструментарий: фломастеры, кисти, карандаши, грабли, лейки, щетки.

Умственной отсталостью в психолого-педагогической литературе называют особое состояние психики, которая проявляется в низком уровне интеллекта, когда ребенок не способен познавать окружающий мир в соответствие со своим возрастом [2]. Е.В. Соколова пишет, что признаками отставания интеллектуального развития являются незрелость мышления и умственной направленности, недостаточный общий запас знаний.

Дети с умственной отсталостью отличаются особым развитием познавательных процессов, личностной и эмоционально-волевой сферы. Они испытывают трудности в общении со сверстниками и педагогами, а также в освоении учебной программы.

Легкая степень умственной отсталости характеризуется такими признаками как нарушением гибкости мышления, абстрактного мышления, кратковременной памяти, медленной речью, способностью к выполнению простых действий. Внешне дети с такой степенью отсталости не отличаются от детей с обычным развитием.

Недоразвитая мелкая моторика в будущем влияет на процесс освоения письма, создает определенные проблемы в быту и пр. И.М. Сеченов писал, что моторика формируется посредством установления ассоциативных связей между мышечными, зрительными и осязательными реакциями в ходе взаимодействия с окружающим миром [5].

Е.А. Стребелева утверждала, что у детей с особенностями психического развития наблюдаются проблемы с формированием

мелкой моторики. Отмечаются нарушения двигательной функции кистей рук, а в особенности пальцев, недостаточно развитые мелкие кистевые мышцы препятствуют своевременному процессу усвоения умений и навыков двигательной сферы, негативно воздействуют на формирование сенсорики и опорно-двигательного аппарата [3].

Кроме того, моторная недоразвитость влияет на выделение ведущей руки. Движения рук у детей с умственной отсталостью несогласованные. Письменная деятельность характеризуется слабым нажимом ручки или карандаша на бумагу, неспособностью четко провести линию (прямую, волнистую, ломаную), смещение в стороны середины листа бумаги. Так, нарушенная моторика лишает движения координированности, точности и силы.

Основными нарушениями моторики при умственной отсталости считаются недоразвитие пальцевого праксиса, несформированность «щипкового» и «пинцетного» захвата, недостаточность кинетической основы произвольного действия, которые отвечают за развитие «алгоритма движения».

Нарушения ритма, скорости и координированности движений приводят к проблемам с выполнением базовых умений у детей старшего дошкольного возраста. Дети данной возрастной группы с легкой умственной отсталостью испытывают трудности при застегивании пуговиц и крючков, завязывании шарфа, пояса и т.д. Такие действия выполняются с меньшим темпом и скоростью, в сравнении с детьми с развитым интеллектом. Дети с особенностями умственного развития не могут одновременно манипулировать обеими руками, обычно одна из рук остается незадействованной.

Исходя из вышеизложенного, моторика кистей и пальцев рук – это тонкие дифференцированные движения, которые не являются врожденными, а развиваются путем определенных упражнений.

Следовательно, дети с умственной отсталостью особенно нуждаются в коррекционно-педагогической работе для преодоления трудностей в выполнении двигательных актов.

Наиболее занимательной деятельностью для детей с интеллектуальной недостаточностью является рисование. Различные техники изобразительного искусства напоминают игру и способствуют развитию внутреннего мира ребенка. Такие ученые, как В.П. Кащенко, Е.В. Гурье, А.Н. Граборов, подчеркивали важность изобразительной деятельности и ручного труда для развития познавательной и эмоционально-волевой сферы ребенка [2].

На современном этапе обогащения базы коррекционно-педагогических методик работы с детьми с легкой умственной отсталостью ведутся поиски нестандартных изобразительных техник.

К стандартным или традиционным способам относят рисование кистями (при помощи гуашевых красок и акварели), карандашами, фломастерами, восковыми мелками. Нестандартные методики изобразительного искусства включают использование различных вспомогательных материалов, манипуляции кистями рук и пальцами как художественным инструментом.

Нетрадиционными техниками рисования считают: рисование ладонью (закрытой, раскрытой), пальцами (линейное, точечное), нитками, каплей. Также к нестандартным способам изобразительной деятельности относят приемы трафаретной печати: мятая бумага, карандаш с резинкой, поролоновая губка, тампон (ватные диски и палочки), продукты питания (яблоко, морковь, картофель), рисование солью, мыльными пузырями, отпечатками листьев [4].

В старшем дошкольном возрасте, наряду с базовыми методами рисования, в работе с детьми с легкой умственной отсталостью

используют такие техники как кляксография обычная и с трубочкой, печать по трафарету, пейзажная и предметная монотипия. Для печати по трафарету поролоновый тампон прижимают к штемпельной подушечке, пропитанной краской, а затем наносят оттиск на лист бумаги по трафарету.

Предметная монотипия – это техника рисования, когда часть изображения наносят на одну половину сложенного листа, и, пока не высохла краска, прижимают вторую половину бумаги для отпечатка. Пейзажная монотипия отличается тем, что в качестве рисунка изображают пейзаж, а на отпечатке получается его отражение в реке или озере.

Кляксография представляет собой нанесение гуаши на лист в произвольной форме. Затем сверху накладывают и прижимают чистую бумагу. Полученное изображение рассматривают, определяют, на что похож рисунок, а после добавляют недостающие детали. Кляксография с трубочкой предполагает наложение на лист капли жидкой краски, которую после раздувают трубочкой [4].

Роль педагога в использовании нестандартных методик рисования крайне важна. У детей с легкой умственной отсталостью плохо сформированы представления об окружающей действительности, предметах и явлениях. Кроме того, нарушения и недоразвитость моторики рук требуют особого внимания на занятиях изобразительным искусством.

Дети с интеллектуальным недоразвитием предпочитают рисование другим видам деятельности. Поэтому задачей педагогов и родителей является помощь и поддержка ребенка в овладении художественными навыками и умением манипулировать изобразительными средствами. Также важен индивидуальный подход к детям.

На начальном этапе обучения детей с умственной отсталостью учат различать цвета и формы, работать кистью и красками. Нестандартные техники на базе сформированных умений активизируют процесс познания, развивают творческое воображение, снимают эмоциональное напряжение.

Коррекционные педагоги отмечают, что нетрадиционные методики рисования просты в использовании и дают положительные результаты. Занятия изобразительным искусством с использованием данных техник проводят в игровой форме. Также их совмещают с применением дополнительных приемов, таких как прослушивание музыки, чтение сказок, проговаривание пальчиковых игр, загадок, которые связаны с изображением на рисунке.

С помощью нестандартных техник рисования ребенок преодолевает страх перед неудачей. Отсутствие необходимости выражения конкретных предметов позволяет детям показать в изображении свои эмоции и чувства. По мере овладения различными способами и техниками рисования, у ребенка пробуждается интерес и к самой деятельности, и к ее результату. В ходе рисования совершенствуется моторика кистей и пальцев рук, зрительно-двигательная координация, активизируется развитие психических процессов.

Двигательные действия во время использования нестандартных техник изображения развивают восприятие, представления, мыслительный процесс. Возникающие ощущения развивают регуляцию скорости, силы, координацию движений левой и правой руки, направление движения.

Таким образом, использование нетрадиционных методик рисования совершенствует не только моторику, формируя тонкие дифференцированные движения пальцев и кистей рук, но также

участвует в развитии мыслительного процесса, воображения, восприятия. Применение нестандартных техник рисования в коррекционно-педагогической работе способствует развитию двигательных и мыслительных способностей детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. – М.: Просвещение, 1982. – 395 с.

2. Groshenkov I.A. Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. пособие для учителей спец. коррекц. шк. и студентов дефектол. фак. пед. вузов. – М.: Секачев: Ин-т общегуманит. исслед., 2001. – 223 с.

3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: кн. для учителя. – М.: БУК-МАСТЕР, 1993. – 191 с.

4. Никитина А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий: пособие для воспитателей и заинтересованных родителей. – СПб.: КАРО, 2016. – 96 с.

5. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Академия, 2006. – 556 с.

6. Ткаченко Т.А. Развиваем мелкую моторику и речь: 150 игровых упражнений: пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – М., 2018. – 110 с.

Сальникова П.Г.

Научный руководитель: Григорьева Ю.С.

ДИАГНОСТИКА ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема повышения информационной компетенции родителей в вопросах гендерного воспитания становится особенно актуальной, так как современные родители затрудняются в грамотной организации данного процесса в условиях семьи, испытывают неуверенность в выборе способов и содержания взаимодействия с детьми с учетом их гендерных особенностей. Нами было выявлено, что за помощью в решении этих проблем родители, как правило, обращаются не к воспитателям и специалистам образовательного учреждения, а к другим источникам информации: родителям детей-сверстников, популярной литературе, интернет-ресурсам.

В связи с тем, что родители получают неквалифицированную помощь, допускаются ошибки в воспитании детей как представителей определенного пола, и проблемы остаются нерешенными. Вместе с тем родители обнаруживают стремление разобраться в вопросах воспитания ребенка в «гендерном ключе» на этапе дошкольного детства и готовность получать информацию от воспитателей и специалистов образовательного учреждения с тем, чтобы эффективно взаимодействовать с ребенком с учетом его гендерных особенностей и помочь ребенку войти в гендерную культуру общества.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования родители воспитанников дошкольной образовательной организации являются субъектами образовательного процесса. Родители вместе с педагогами могут решать образовательные задачи. Одним из направлений

взаимодействия ДОО и семьи является повышение психолого-педагогической компетентности родителей в области социально-коммуникативного развития ребенка, одной из важных составляющих которой является гендерное развитие.

Формирование и повышение информационной компетенции родителей в вопросах гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста является важным направлением взаимодействия ДОО и семьи. Эффективность реализации данного направления во многом зависит от проведения качественной педагогической диагностики знаний родителей.

Анализ современных исследований показал недостаточную оснащенность диагностическими методиками процесса повышения информационной компетенции родителей в вопросах гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

При разработке показателей и критериев по изучаемой проблеме мы опирались на содержание программы «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко и программы «Я – компетентный родитель» под редакцией Л.В. Коломийченко [1, 2].

Для определения уровня информационной компетенции родителей в вопросах гендерного воспитания, нами были сформулированы показатели и оценочные критерии, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Параметральные характеристики информационной компетенции родителей в вопросах гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста

Показатели	Критерии
Представления о сущности гендерного воспитания	Полнота Аргументированность
Представление о содержании гендерного воспитания	
Представления об особенностях полоролевой социализации девочек	
Представления об особенностях полоролевой социализации мальчиков	

Показатели	Критерии
Представления об организации развивающей среды, способствующей решению задач гендерного воспитания	
Представления о роли матери в гендерном воспитании девочки	
Представления о роли матери в гендерном воспитании мальчика	
Представления о роли отца в гендерном воспитании девочки	
Представления о роли отца в гендерном воспитании мальчика	
Представления о способах взаимодействия с ребенком при решении задач гендерного воспитания	Осознанность

В качестве основного метода диагностики информационной компетенции нами было выбрано анкетирование, включающее в себя вопросы относительно каждого показателя и критерия, что представлено в табл. 2.

Таблица 2

Диагностический инструментарий для изучения уровня сформированности информационной компетенции родителей в вопросах гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста

Показатели	Вопросы анкеты
1. Сущность гендерного воспитания	<p>1. Выберите верное определение «Гендерного воспитания» детей дошкольного возраста</p> <ul style="list-style-type: none"> – Воспитание, основанное на знании, прежде всего физиологических особенностей полового развития ребенка. – Формирование у детей представлений о настоящих мужчинах и женщинах, что необходимо для нормальной и эффективной социализации личности. – Целенаправленный процесс воспитания девочки и мальчика в ходе их гендерной социализации – формирование основ гендерной культуры взаимоотношений, развитие способности к реализации гендерного репертуара и овладение умениями и навыками соответствующего поведения, межполовой толерантности. <p>2. Почему вы выбрали данное определение?</p>
2. Содержание гендерного воспитания	<p>1. Выберите, какие темы относятся к гендерному воспитанию</p> <ul style="list-style-type: none"> – Чем похожи мальчики и девочки – Настроения и чувства – Ремесло и рукоделие – Интересы и мечты – Об этикете

Показатели	Вопросы анкеты
	<ul style="list-style-type: none"> – Человек и природа – Жилище человека – Семейные праздники – О красоте мужской и женской <p>2. Почему выбрали данные темы?</p>
3. Особенности полоролевой социализации девочек старшего дошкольного возраста	<p>1. Выберите из перечисленных характеристик проблемы полоролевой социализации* девочек</p> <ul style="list-style-type: none"> – Преимущественно женское окружение с рождения – Необходимость формирования мужских личностных качеств – Большое разнообразие сюжетно-ролевых игр – Негативное отношение в обществе – Постоянно меняющаяся психология пола – Негативное отношение к перспективам взросления <p>2. Почему выбрали данные характеристики?</p>
4. Особенности полоролевой социализации мальчиков старшего дошкольного возраста	<p>1. Выберите из перечисленных характеристик проблемы полоролевой социализации* мальчиков</p> <ul style="list-style-type: none"> – Преимущественно женское окружение с рождения – Необходимость формирования мужских личностных качеств – Большое разнообразие сюжетно-ролевых игр – Негативное отношение в обществе – Постоянно меняющаяся психология пола – Негативное отношение к перспективам взросления <p>2. Почему выбрали данные характеристики?</p>
5. Роль папы в гендерном воспитании девочки	<p>1. Какова роль папы в гендерном воспитании девочки?</p> <p>2. Приведите пример (из жизненного опыта, из литературных произведений и др.)</p>
6. Роль папы в гендерном воспитании мальчика	<p>1. Какова роль папы в гендерном воспитании мальчика?</p> <p>2. Приведите пример (из жизненного опыта, из литературных произведений и др.)</p>
7. Роль мамы в гендерном воспитании девочки	<p>1. Какова роль мамы в гендерном воспитании девочки?</p> <p>2. Приведите пример (из жизненного опыта, из литературных произведений и др.)</p>
8. Роль мамы в гендерном воспитании мальчика	<p>1. Какова роль мамы в гендерном воспитании мальчика?</p> <p>2. Приведите пример (из жизненного опыта, из литературных произведений и др.)</p>
9. Принципы организации развивающей среды	Перечислите, что необходимо для гендерного воспитания ребенка (материальные объекты)
10. Организация гендерного воспитания	Решение проблемных ситуаций

На основании возможных вариантов сочетания показателей и выраженности критериев нами была разработана характеристика уровней сформированности информационной компетенции родителей в вопросах гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень: имеет полные представления о сущности и содержании гендерного воспитания, об особенностях полоролевой социализации детей разного пола, о роли родителей в гендерном воспитании детей, об организации развивающей среды и способах взаимодействия с ребенком при решении задач гендерного воспитания. Аргументирует большую часть своих ответов. Предлагает адекватное решение 2–3 проблемных ситуаций.

Средний уровень: имеет дифференцированные представления о сущности и содержании гендерного воспитания, об особенностях полоролевой социализации детей разного пола, о роли родителей в гендерном воспитании детей, об организации развивающей среды и способах взаимодействия с ребенком при решении задач гендерного воспитания. Затрудняется в аргументации части своих ответов. Предлагает адекватное решение 1 ситуации.

Низкий уровень: имеет первоначальные представления о сущности и содержании гендерного воспитания, об особенностях полоролевой социализации детей разного пола, о роли родителей в гендерном воспитании детей, об организации развивающей среды и способах взаимодействия с ребенком при решении задач гендерного воспитания. Затрудняется в аргументации части своих ответов. Не справляется с решением проблемных ситуаций.

Разработанная нами методика позволяет получить объективные и полные представления о сформированности информационной компетенции родителей.

Список литературы

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

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

Селиванова А.В.

Научный руководитель: Гончарова-Тверская О.Н.

МУТАЦИЯ И ОХРАНА ДЕТСКОГО ГОЛОСА

Мутация голоса – это физиологический процесс, это не патология, не заболевание. Происходит мутация потому, что гортань у детей, в период начала активизации процессов полового созревания, склонна к бурному росту. Если у девочек это не такое сильное увеличение, примерно на одну треть, то у мальчиков это увеличение значительно, почти на две трети. Поэтому процесс мутации у мальчиков происходит гораздо сложнее, чем у девочек.

Сейчас возраст мутации несколько снизился, у девочек это происходит в 10–12 лет, а у мальчиков – в 12–14 лет, возможны отклонения в ту или иную сторону, в зависимости от индивидуальных особенностей организма ребенка и условий его жизни. У девочек мутационный период не очень продолжительный, от 6–8 недель до 3–12 месяцев. Потому это время девочки спокойно могут и не заниматься пением.

У мальчиков все происходит сложнее, у них период мутации может длиться от 6 месяцев до 2 лет. И чрезвычайно большое значение в это непростое время принадлежит правильной работе педагога по вокалу. Именно от преподавателя зависит правильное определение начала мутации и выбор разумной стратегии построения занятий, чтобы, сохраняя заинтересованность ученика к работе в классе, помочь ему безопасно преодолеть это необычное состояние, направить его внимание и усилия на слушание и анализ новых произведений и исполнителей. При этом стоит отметить, что зачастую врачи-фониатры

рекомендуют детям воздерживаться от занятий пением во время мутации [3].

В подростковом возрасте имеются свои особенности, связанные с изменениями в гортани, которая является гормонозависимым органом.

На фоне полового созревания все составляющие элементы голосового аппарата трансформируются, изменяются их физические размеры – гортань слегка опускается, связки становятся длиннее и толще, также меняется размер и положение хрящей. Это приводит к тому, что у подростка меняется голос – в основном становится ниже, меняется тембральная окраска.

Признаки мутации голоса у ребенка обычно можно заметить на слух. Голос начинает хрипеть. Высокий и звонкий детский дискант грубеет, становится ниже одной или нескольких октав. В зависимости от пола процесс имеет свою специфику.

У мальчиков и девочек механизмы изменений в гортани отличаются, как и, собственно, продолжительность процесса мутации. Мужская гортань в пубертатном периоде увеличивается на 70 %. При этом она смещается вниз, а голосовые связки удлинняются в полтора раза. Щитовидный хрящ выдвигается вперед, образуя характерную выпуклость на шее, известную как адамово яблоко. На фоне этих действий происходит мутация голоса, который из дисканта равномерно трансформируется в тенор, баритон и даже бас. То, каким будет голос на выходе, зависит от индивидуальных особенностей и генетических склонностей.

Высоту голоса определяет длина голосовых связок. Когда они вырастают до 18–22 мм – мужской голос меняется от дисканта до тенора. Удлинение до 22–24 см означает изменение голоса на баритон, а более 24 мм – на бас.

Женская гортань растет более плавно и в подростковом возрасте увеличивается вдвое, потому и мутация голоса у девочек проходит легче. У девочек удлиняются голосовые складки, и растет щитовидный, черпастый и перстнеобразный хрящи. При этом хрящевая ткань костенеет и увеличивается в размерах. Таким образом, голос мутирует от дисканта до сопрано, меццо-сопрано или контральто. При этом тембр обогащается, становится глубже, «бархатистым».

Когда происходит мутация голоса у девочек, симптомы обычно не столь ярко выражены, как у юношей. Но при менструации они могут активизироваться. Поэтому лучше не заниматься вокалом в первые дни цикла. Довольно часто мутация голоса по симптомам похожа на воспалительные заболевания дыхательных путей или голосовые нарушения. Поэтому лучше обратитесь за консультацией к врачу, который осмотрит горло с помощью ларингоскопа и засвидетельствует возрастные изменения в нем. Обращение к специалисту на этапе мутации голоса помогает убедиться, что процесс идет нормально без патологических отклонений.

Если на раннем этапе диагностировать нарушения в работе гортани или эндокринной системе, их можно быстро устранить, что поможет облегчить процесс мутации и созревания организма. Обращение к врачу важно еще и потому, что симптомы мутации голоса часто схожи с простудным заболеванием: отек и покраснение горла, набухание миндалин. Нередко у подростков, затронутых ломкой голоса, болит горло, им становится сложно глотать [4].

То, как заметны признаки мутации голоса, зависит не только от пола, но и от региона обитания, генетики, психологического фона и особенностей организма ребенка. Например, у живущих в южном

климате гормональная перестройка происходит раньше, и признаки ломки голоса более выражены.

Всего существует три стадии мутации голоса, каждая из которых имеет свои характерные особенности:

– начальная стадия (предмутационная). В этот период организм готовится к перестройке, в связи с чем у ребенка может наблюдаться легкое покраснение горла. Обычно на этой стадии выявляются некоторые нарушения голоса – прерывание, охриплость, кашель. Поэтому ее часто путают с простудой;

– основная (пиковая) стадия. В этот период происходит активная мутация голоса. Слизистая гортани отекает, связки воспаляются. На фоне этого процесса могут возникать эпизоды фонастении (несопряжение связок), нарушение координации дыхания и фонации. Голосовые характеристики при этом резко изменяются;

– завершающая (постмутационная) стадия. Звучание окончательно приобретает характеристики голоса взрослого человека. Обогащается тембр, нарастает сила. Самые резкие колебания и противные симптомы уже позади, но время от времени может ощущаться напряженность голосовых складок. Эта стадия закрепляет конфигурации в голосообразовании, но не имеет четких временных границ.

Говоря о продолжительности мутационного периода, стоит отметить, что нет четкого ответа на вопрос, когда же она заканчивается. Это связано с тем, что мутация голоса – индивидуальный физиологический процесс, который у каждого происходит по-разному. Он может занимать от нескольких месяцев до нескольких лет. Ломка голоса обычно начинается в 10–13 лет и у мальчиков она занимает больше времени, чем у девочек.

Мутация голоса у мальчиков в среднем занимает около года, но поскольку четких пределов завершающей стадии нет, незначительные изменения могут наблюдаться еще и в последующие несколько лет. Если процесс затянулся на 5 и более лет – это повод показать ребенка эндокринологу. Возможно, у ребенка есть гормональные нарушения [1].

Особенности процесса мутации таковы, что гортань, мышцы голосового аппарата и голосовые связки в это время особенно уязвимы, и лучше их не перегружать. Детям, занимающимся вокалом, нежелательно активно заниматься пением во время мутации голоса, поскольку пение создает лишние нагрузки на и без того набухшие участки голосового аппарата. Поэтому, как только появились первые признаки мутации, требуется тщательная гигиена голоса, заключающаяся:

- в ограничении занятий пением и продолжительной разговорной практики;
- применении дыхательных практик для развития дыхательного аппарата и осознанного им управления;
- выполнении упражнений на расслабление гортани и близлежащих мышц;
- развитии силы, эластичности и управляемости лицевых мышц специальными упражнениями;
- оберегании горла от переохлаждения и инфекций.

Как правило, в процессе ломки голос трансформируется и из детского превращается во взрослый. Мутация голоса имеет свои последствия, хотя и не является болезнью. В этот период нужно соблюдать осторожность, иначе в дальнейшем возможны разные голосовые расстройства, вплоть до афонии. Если в процессе мутации

что-то пошло не так, могут возникнуть разные нарушения, вплоть до его потери. Особенно это касается тех, кто не принимал меры по гигиене голоса и продолжал петь, напрягал связки [2].

Чтобы восстановить голос после мутации, нужно обратиться к специалисту-фониатру, который изучит причину расстройства голосообразования и назначит лечение. Также в этой ситуации помогут занятия с фонопедом – специальные упражнения по реабилитации голоса. Особо на это стоит обратить внимание родителям, чьи дети занимаются музыкой.

В общем плане можно сказать, что мутация голоса неразрывно связана с выполнением мер по охране голоса. Основные правила охраны детского голоса это:

- следить за уровнем нагрузки на голосовой аппарат;
- не допускать злоупотребления высокими нотами, криком во время игры;
- не допускать больших речевых нагрузок, пения;
- необходимо избегать резкого изменения температуры, а также жары, холода, зноя, пыли и т.п.;
- с разогретым голосовым аппаратом нельзя выходить на улицу в холодное время года;
- рекомендуется избегать пищи и напитков, раздражающих слизистую горла – острого, излишне соленого, чрезмерно горячего или холодного;
- при заболеваниях органов голосового аппарата необходимо своевременно обращаться к врачу [5].

В заключение стоит сказать, что голос – это уникальный инструмент, который мы используем, когда разговариваем, поем, кричим, смеемся или плачем. Всем, а не только тем, кто

профессионально занимается пением, нужно помнить, что, повредив голос в детском возрасте, можно испортить красоту его звучания на всю жизнь.

Мутация голоса в подростковом возрасте – это процесс, который требует особого контроля со стороны родителей и педагогов, поскольку мутация, хоть и не является заболеванием, может иметь губительные последствия для детского голоса в общем. Следует помнить, что голосовой аппарат – это часть нашего организма, за состоянием которого следует следить. А чтобы предотвратить возникновение проблем с голосом, необходимо соблюдать правила его гигиены и охраны.

Список литературы

1. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. – СПб.: Лань, 2000. – 192 с.

2. Орлова О.С. Особенности развития детского голоса в онтогенезе // Специальное образование. – 2013. – № 4 (32). – С. 92–104.

3. Таптасова С.Л., Телелева Л.М. Голос детей и подростков // Фониатрия и фонопедия. – М., 1990. – 183 с.

4. Чернов Д.Е. Особенность прохождения мутационного периода у мальчиков, обучающихся пению [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennost-prohozhdeniya-mutatsionnogo-perioda-u-malchikov-obuchayuschih-sya-peniyu>

5. Чернов Д.Е. Психомоторное развитие учащихся мужского хорового колледжа в период мутации голоса: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008. – 178 с.

Слепченко Е.В.

Научный руководитель: Лизунова Л.Р.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Всем известно, что речь – важнейший психический процесс, который помогает обеспечивать взаимодействие с социальным миром, дает возможность осмыслить себя и свои действия, выразить с помощью слов свои переживания другим людям [1].

Речь ребенка – это процесс постепенный, нарастающий, формирующийся с возрастом ребенка, его развитием, поэтому если в раннем детском возрасте нарушения речи ребенка могут быть незаметны, то к старшему дошкольному возрасту родители начинают замечать недостатки речи детей.

С точки зрения речевых нарушений одним из наиболее распространенных нарушений является общее недоразвитие речи (ОНР). Изучая отклонения речевого развития у детей с нормальным слухом и интеллектом, профессор Р.Е. Левина впервые выделила и описала особую категорию детей с проявлениями системной несформированности всех языковых структур (фонетики, грамматики, лексики), которую и обозначила термином «общее недоразвитие речи» [2].

Дети с ОНР характеризуются низкой речевой активностью, нежеланием активно коммуницировать со сверстниками и взрослыми, наблюдается слабый интерес к речевым играм. Несформированность словообразовательных операций приводит, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой ограничивает когнитивные способности детей. Поэтому актуальность развития всех сторон речи, в том числе и лексической, в системе речевого формирования одна из главных задач в дошкольном периоде.

Развитие лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня значительно запаздывает от общепринятых (возрастных) критериев. У детей наблюдается ограниченность словарного запаса, трудности актуализации слов, недостаточное понимание поставленной задачи. Важно понимать, что чем раньше начнется целенаправленное коррекционное воздействие, тем успешнее будет происходить процесс формирования и овладения правильной, последовательной, грамотной и аргументированной речи ребенка [3].

Коррекция речи может осуществляться с помощью различных средств и подходов в логопедической работе. Так, например, для развития речи могут использоваться различные игры, развивающие задания – логические задания, применение конструирования в работе с детьми и т.п. Как правило традиционные логопедические занятия часто бывают занимательны, однако, они предполагают многократное повторение и заучивание, т.е. механическую работу ребенка. Важно найти те средства, методы и приемы, которые будут полезны и интересны ребенку. С помощью которых будет оказано дополнительное стимулирующее влияние на развитие словесного творчества, формирование выразительных средств речи, а также развитие умения опосредованно отражать окружающий мир, обогащать свой языковой опыт, углублять представления об окружающем.

Исходя из актуальности изучаемой проблемы, нами была разработана рабочая тетрадь как средство формирования лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Рабочая тетрадь по теме «Космос» – это практическое пособие, которое поможет в игровой форме освоить лексический материал и пополнить словарный запас ребенка. В пособии представлено 5 занятий с учетом тематического планирования по программе Н.В. Нищевой [4]. Каждое занятие сопровождается увлекательными заданиями и познавательным мультфильмом. Пособие адресовано учителям-логопедам, работающим с детьми с нарушениями речи. Также оно может быть полезно

и интересно для родителей, желающих активно участвовать в развитии речевых способностей своего ребенка.

Цель рабочей тетради по теме «Космос»: формирование лексической стороны речи, расширение номинативного, предикативного и атрибутивного словаря по теме «Космос».

Задачи рабочей тетради по теме «Космос»:

1. Формировать у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня представления о космосе, космонавтах их деятельности и т.д.

2. Совершенствовать у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня навыки актуализации словаря по заданной теме на основе развития лексической системности языка и расширения семантических полей.

Методы, которые применяются на занятиях с использованием рабочей тетради:

- проблемные (методы проблемного изложения);
- исследовательские (дети сами получают новые знания различными способами);
- практические (упражнения, задачи);
- словесные (рассказ, беседа, инструктаж, знакомство со справочной литературой, цифровыми источниками);
- наглядные (демонстрация мультимедийных материалов, презентаций, схем и т.д.);
- эвристические (частично-поисковые) – детям предоставляется большая возможность выбора вариантов;
- иллюстративно-объяснительные;
- представление результата своей деятельности (рисунки) в виде устного связного, развернутого рассказа (презентации).

Формы проверки результатов:

- наблюдение за дошкольниками в процессе работы.

Все подобранные материалы рабочей тетради соответствуют возрастным, психологическим и индивидуальным особенностям детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. При работе с тетрадью дети овладевают процессами словообразования и словоизменения, увеличивается объем пассивного и активного словаря, выстраивается лексическая связь и развивается грамматический строй речи, что в целом способствует речевому развитию ребенка дошкольного возраста. Подача материала выстроена от простого к сложному, каждое новое занятие затрагивает теоретический материал ранее пройденного.

Все занятия сопровождаются конспектом с подробным описанием и структурой. В конспекте представлены цель, задачи, оборудование, словарь слов, над которым идет лексическая работа, и ход занятия. Тем самым педагог или родитель всегда сможет воспроизвести учебный материал в игровой форме, доступной и интересной ребенку.

Прогнозируемые результаты использования рабочей тетради по лексической теме «Космос». У детей старшего дошкольного возраста развиты способности:

- описывать признаки предметов, слов и чисел;
- узнавать предметы по заданным признакам;
- определять различные и одинаковые свойства предметов, слов;
- выделять существенные признаки предметов;
- сравнивать предметы, слова, числа;
- определять последовательность событий;
- давать определения тем или иным понятиям;
- устанавливать причинно-следственные связи;
- высказывать суждения, делать выводы;
- производить простейший анализ и синтез.

Таким образом, речь дошкольника требует особого внимания, так как именно дошкольный возраст является периодом активного усвоения ребенком разговорного языка, становления развития всех сторон речи:

фонетической, лексической, грамматической. Ребенок, который хорошо владеет речью сможет в дальнейшем успешно излагать свои мысли. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития [1].

Можно сделать вывод о том, что систематическая, поэтапная, специально организованная коррекционная работа по формированию образно-выразительных средств речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня позволяет качественно и количественно изменить уровень их развития и речевого общения в целом. Использование наглядных материалов таких как, рабочая тетрадь позволяют наиболее эффективней и интересней выстроить работу с ребенком.

Список литературы

1. Гимадиева К.А. Методические подходы к развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 149–151. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8223/>

2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Электронный ресурс]. – М.: Просвещение, 1967. – URL: https://pedlib.ru/Books/4/0286/4_0286-53.shtml

3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Электронный ресурс]. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/5/0231/5_0231-1.shtml

4. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [Электронный ресурс]. – СПб., 2018. – 240 с. – URL: <https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/98-kompleksniye-programmy/478-programma-n-v-nishcheva>

Софронова И.В.

Научный руководитель: Лестова Н.Л.

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В условиях модернизации образования особенно актуальным становятся вопросы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Важным условием успешного включения детей с умственной отсталостью в образовательное пространство является максимальный учет их особых образовательных возможностей с опорой на различные организационные формы их дошкольного воспитания и обучения.

Эффективность коррекционной работы с такими детьми зависит от уровня общения и уровня сформированности коммуникативных навыков.

В своем исследовании под коммуникативными навыками мы понимаем способность детей управлять своим поведением, употреблять самые разумные приемы и способы действий в решении различных коммуникативных задач.

Формирование коммуникативных навыков личности, т.е. овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками, является целью образовательной области «Речевое развитие» основной образовательной программы ДОУ.

При социализации детей с нарушением интеллекта основной проблемой является отсутствие у них навыков межличностного общения в среде окружающих, несформированность потребности в таком общении, неадекватная самооценка, негативное восприятие других людей. Отсутствие средств общения, непонимание жизненных событий и ситуаций ведут к тому, что у детей с интеллектуальной

недостаточностью не возникает общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Преодоление трудностей в формировании коммуникативных способностей возможно при условии реализации грамотного и эффективного коррекционно-развивающего и воспитательно-образовательного процесса, включающего в себя методики и приемы работы, адаптированные для дошкольников с нарушением интеллекта [5].

Количество работ, посвященных исследованию общения детей с умственной отсталостью, невелико. В своей работе мы опирались на исследования Л.С. Выготского, Л.М. Шипициной, М.Е. Баблумовой.

Эффективность коррекционной работы с детьми с умственной отсталостью зависит от понимания особенностей протекания коммуникативной деятельности в целом, от уровня общения таких детей, степени компетентности в этой сфере, а именно уровня сформированности коммуникативных навыков.

С целью выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с легкой и умеренной умственной отсталостью нами был организован и проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с легкой и умеренной умственной отсталостью, посещающие группу компенсирующей направленности в МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 35» Индустриального района г. Перми. Обследование детей проводилось в индивидуальной форме.

На основе интерактивной методики «Матрица коммуникации», составленной доктором философии Орегонского университета здоровья и науки Charity Rowland, всесторонне оценивающей функциональные аспекты общения, мы определили уровень сформированности навыков общения каждого ребенка [2].

Так как матрица коммуникации оценивает только экспрессивную коммуникацию, не затрагивая понимание речи, импрессивную сторону

речи мы диагностировали на основе таблицы оценки навыков понимания языка Д.В. Жуковой [1].

Также на основе «Пи-шкал», разработанных Марком Бабером и Мэтью Лори, мы определили базовые основы коммуникации у детей с умственной отсталостью. Данные «Пи-шкалы» охватывают семь уровней развития коммуникативного поведения: от простого нахождения рядом с другим человеком и готовности это терпеть до самостоятельной инициации взаимодействия [3, 4].

Таким образом, выделив в качестве основания сформированность или несформированность базовых основ коммуникации, экспрессивной и импрессивной речи, мы выделили две группы учащихся.

У 4 детей отмечалось досимвольное поведение. Дети не сопровождали свою деятельность речевым общением. Коммуникативная функция речи не отмечалась. В качестве средств коммуникации использовались вокальные стереотипии, громкий крик, визг. Данные реакции в большинстве случаев можно связать с конкретным значением (выражение положительного или отрицательного отношения, требование). Эти дети были не способны взглядом выразить предпочтение, желание. Наблюдалась недифференцированность эмоциональных реакций. В результате дети не демонстрировали символическое, игровое поведение. Понимание обращенной речи также было ограничено. Представление о себе, своем окружении не удалось уточнить. По семиуровневой шкале взаимодействия дети мимолетно фокусировались на объекте или человеке, связанных с ситуацией, в дальнейшем не демонстрируя постоянное внимание в представленном интерактивном эпизоде.

Двое детей владели устной формой общения – словами и жестами. Однако такая форма общения не соответствует качественно и количественно норме речевого развития. Дети данной группы проявляли инициативу в общении со взрослыми, с детьми –

избирательно. Демонстрировали слушание, визуальный контакт, самостоятельно начинали проявлять активность. Понимание обращенной речи было ограничено бытовой тематикой. В общении присутствовал положительный настрой.

На этапе формирующего эксперимента нами разрабатывалось содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у дошкольников с легкой и умеренной умственной отсталостью на занятиях по развитию речи и в режимных моментах, проводимых педагогами-дефектологами.

Нами разработана коррекционно-развивающая программа работы учителя-дефектолога, в процессе реализации которой основной упор делается на приобретение практических коммуникативных навыков детьми старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. Программа включает в себя следующие содержательные направления:

1. Развитие понимания речи (фиксации взгляда на лице педагога, понимание обращенной речи, воспроизведение простых жестов, обозначающих себя, предметы и действия).

2. Формирование представлений о себе и своем социальном окружении:

– представлений о себе (о своем имени, о своей фамилии, формирование собственного социально-эмоционального опыта);

– представлений о семье (об отдельных членах семьи и особенностях их взаимоотношений с ребенком; формирование целостного образа семьи и ее значения для ребенка);

– представлений о мире вокруг ребенка (о социальном окружении ребенка, об адекватных формах поведения в ситуациях социального взаимодействия).

3. Формирование средств общения (обучение жестам, конкретным и абстрактным символам).

4. Обучение навыкам функциональной коммуникации (выражениям просьбы, требования, навыкам социальной ответной реакции, комментирования, сообщения и запроса информации, выражения эмоций и чувств).

Подводя итог, можно сказать, что главной целью в работе по формированию коммуникативных навыков детей с умственной отсталостью является их социальная адаптация и интеграция, причем овладение коммуникативными навыками является важнейшей составляющей в этом процессе.

Список литературы

1. Матрица общения. Путеводитель: Интерактивная матрица общения [Электронный ресурс] // Oregon Health & Science University. – URL: <https://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf>

2. Performance - P Scale – attainment targets for pupils with special educational needs [Электронный ресурс]. 2017. – С. 10. – URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/903590/Performance - P Scale - attainment targets for pupils with special educational needs June 2017.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/903590/Performance_-_P_Scale_-_attainment_targets_for_pupils_with_special_educational_needs_June_2017.pdf) (дата обращения: 10.05.2022).

3. Рязанова И.Л. Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование. – 2018. – № 5 (47). – URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/5844> (дата обращения: 10.05.2022).

4. Тулупова М.И. Формирование коммуникативных способностей у дошкольников с нарушением интеллекта. – [Б. м.], 2021. – С. 3–8

Стерляжникова А.С.

Научный руководитель: Прозументик О.В.

**РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ
В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ**

На современном этапе развития дошкольного образования особо значимым становится изучение проблемы эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, так как эмоциональное развитие опосредует становление личности ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.Д. Кошелева и др.).

Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с ЗПР характеризуется целым рядом особенностей. В исследованиях Н.В. Карпушкиной, Т.А. Орловой, И.В. Смолярчук, Т.А. Бирюковой, Т.М. Русиевой, О.В. Шишкиной и др. были выявлены следующие нарушения в развитии эмоциональной сферы детей с ЗПР: отставание в развитии эмоций, которое проявляется эмоциональной неустойчивостью, лабильностью. У детей наблюдается частая смена настроения, состояние беспокойства и тревожности, не наблюдается выраженных привязанностей и эмоциональных предпочтений кого-либо из сверстников, межличностные отношения неустойчивы. К особенностям эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР относят исследователи относят: бедность мимики, слабость и недифференцированность эмоций, недостаточная ориентация в коммуникации на эмоции и настроение сверстника трудности в развитии несформированность умения устанавливать причинно-следственные связи между эмоциональным состоянием и ситуацией, трудности в понимании графических образов эмоций,

своего эмоционального состояния и состояния окружающих, бедность эмоционального словаря.

Анализ исследований в данной области убеждают нас в необходимости уделять особое внимание развитию и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Поиск путей и средств для решения задач развития и коррекции эмоциональной сферы детей приводит исследователей и практиков к применению арт-терапевтических средств и технологий в коррекционно-образовательном процессе. Арт-терапия рассматривается как специализированная область психотерапии, основанная на искусстве как творческой деятельности. К основным видам арт-терапии относят: изотерапию, библиотерапию, музыкотерапию, куклотерапию и др. [5]. С Точки зрения А.А. Осиповой, показаниями для проведения арт-терапии являются: трудности эмоционального развития, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций, эмоциональная депривация и др. [4].

В последнее время в образовательной практике и помощи нормотипично развивающимся детям и детям с ОВЗ для развития и коррекции эмоциональной сферы применяется один из видов или методов арт-терапии – изотерапия, которая включает в себя рисуночную терапию, основанную на изобразительной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация).

Исследования Н.А. Ветлугиной, Н.П. Сакулиной, подтверждают положительное влияние искусства на эмоциональную сферу ребенка. Посредством арт-терапии происходит высвобождение и переработка негативных переживаний, совершенствуются способы выражения эмоций и обсуждения эмоциональных состояний. Это обогащает эмоциональную сферу ребенка, расширяет и углубляет его коммуникативные возможности [1].

Применение методов арт-терапии, в первую очередь изотерапии, в практике психолого-педагогического сопровождения незаменимо в случаях эмоциональных нарушений и коммуникативных трудностей детей с ЗПР [5], так как позволяет получить ценный диагностический материал, понять актуальное эмоциональное состояние ребенка и обеспечить эмоциональное отреагирование проблем. Изотерапия способствует распознаванию и пониманию эмоций и чувств, накоплению опыта положительных эмоций, различению оттенков настроения, развитию умения описывать изображенное эмоциональное состояние [2].

Значительная роль в эмоциональном развитии у ребенка дошкольного возраста принадлежит семье [3]. В условиях семьи складывается присущий только ей эмоционально-коммуникативный опыт и ценностных ориентаций: убеждения и идеалы, ценности, отношение к окружающим людям и к деятельности. Предпочитая ту или иную систему оценок и эталонов ценностей (материальных и духовных), семья в значительной степени определяет уровень и содержание эмоционального, нравственного и коммуникативного развития ребенка (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева, Л.А. Стрелкова и др.).

Исследования Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной, Н.Б. Халезовой, Т.С. Комаровой, Н.Я. Шибановой и др., посвященные специфике изобразительной деятельности и творчеству детей дошкольного возраста, показали, что без целенаправленного руководства, понимания и поощрения со стороны взрослых дети теряют интерес к изобразительной деятельности. Особое значение имеют положительные взаимоотношения родителя с ребенком как средство поддержания контакта и влияния на все разностороннее развитие ребенка. О.А. Карабанова отмечает, что способность любить и принимать особенности ребенка развивается у родителей в процессе совместной деятельности и общения.

Использование одного из видов арт-терапии – изотерапии в паре «родитель–ребенок» посредством общения через рисунок и другие продукты изобразительной деятельности совершенствует эмоциональное развитие ребенка с ЗПР. Изотерапия применяется также для развития коммуникации между ребенком и родителем путем использования ранних детско-родительских форм взаимодействия и механизмов, активизирующихся при совместных занятиях изобразительной деятельностью. С помощью изотерапии родители смогут полнее почувствовать и понять эмоциональный мир ребенка и выстроить поддерживающее эмоционально-насыщенное общение.

Проведение коррекционной работы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР во взаимодействии «родитель – ребенок» с применением изотерапии может быть ориентировано на распознавание и понимание своих и эмоций других людей; формирование умения выразить свои чувства и переживания посредством создания индивидуальных и совместных рисунков, их обсуждения и ориентации в общении на эмоциональные проявления друг друга. В ходе изотерапии открываются возможности для развития эстетических вкусов и оценок, коммуникативных умений и практики сотрудничества, доброжелательных отношений, позитивной самооценки.

Таким образом, включение родителей в процесс развития и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР позволит достичь более высоких результатов в этой области, так как семья в значительной степени определяет уровень и содержание социально-коммуникативного развития ребенка, частью которого является развитие его эмоциональной сферы. Применение изотерапии во взаимодействии ребенка и родителя может способствовать как развитию эмоциональной сферы, так и личности ребенка в целом.

Анализ исследований показал, что готовых к применению в практике научно обоснованных коррекционно-развивающих программ

и методик по изотерапии, применяемых для развития и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР во взаимодействии «ребенок – родитель» не представлено, что актуализирует проблему нашего исследования, которое заключается в поиске эффективных средств развития и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР.

В связи с этим *целью исследования* является теоретическое обоснование возможностей использования изотерапии в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР во взаимодействии «ребенок–родитель».

Объект исследования – развитие и коррекция эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – использование изотерапии в развитии и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста во взаимодействии «родитель – ребенок».

Контингент исследования – дети 6–7 лет с ЗПР.

Достижение поставленной цели обеспечивалось решением следующих задач исследования: изучить особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР; раскрыть теоретико-прикладные аспекты использования изотерапии в развитии и коррекции эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; выявить возможности изотерапии в развитии и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР во взаимодействии «ребенок – родитель»; определить параметральные характеристики, осуществить отбор и адаптацию диагностического инструментария и определить уровень эмоционального развития детей 6–7 лет с ЗПР; разработать проект психолого-педагогической работы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР посредством изотерапии во взаимодействии «ребенок–родитель»; обобщить результаты исследования.

На констатирующем этапе исследования мы провели диагностику эмоционального развития детей 6–7 лет дошкольного возраста с ЗПР, опираясь на следующие параметры: 1) восприятие и понимание ребенком эмоциональных состояний других людей, 2) распознавание и понимание ребенком собственного эмоционального состояния, 3) понимание связи между эмоциями, настроением человека и конкретной жизненной ситуацией; 4) владение эмоциональной лексикой.

В соответствии с данными параметрами нами были отобраны диагностические методики: диагностический комплекс В.М. Минаевой «Методика изучения эмоциональной сферы ребенка», А.Д. Кошелевой «Методика изучения эмоционального развития дошкольника», Г.А. Урунтаевой «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» и разработана уровневая характеристика развития эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР.

Анализ результатов изучения уровня эмоционального развития участников констатирующей части исследования показал, что четверо из десяти обследуемых детей имеют низкий уровень данной сферы: дети ориентируются в понимании простых эмоций (радость, грусть), демонстрируют понимание графического образа данных эмоций; понимание связи между эмоциями, настроением человека и конкретной жизненной ситуацией затруднено, эмоциональный словарь беден; имеются затруднения в понимании своих эмоций и назывании эмоций (страха, удивления, стыда); трудности вызывает интонационная выразительность. Полученные данные можно объяснить тем: что развитие эмоциональной сферы детей с ЗПР обусловлено их интеллектуальными особенностями, а также удалением недостаточного внимания данному процессу в практике психолого-педагогического сопровождения.

Опираясь на результаты констатирующей части исследования, нами был разработан проект «Рисуем вместе». В рамках данного

проекта создан альбом с одноименным названием для совместных занятий детей и родителей с применением изотерапии, ориентированный на решение задач развития и коррекции эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР.

Цель проекта – содействовать развитию и коррекции эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР посредством изотерапии во взаимодействии «родитель – ребенок».

В соответствии с целью нами были сформулированы задачи проекта: расширять и углублять представления об эмоциональных состояниях людей (радость, грусть, страх, гнев, удивление, стыд, горе, обида); формировать умение детей распознавать эмоции, точно называть эмоции, описывать различные эмоциональные состояния, понимать графические изображения эмоций, выражать эмоциональные состояния с помощью мимики, пантомимики, интонации; формировать умение выражать собственное эмоциональное состояние через рисунок; способствовать снятию эмоционального напряжения у детей, гармонизации эмоционального состояния и приобретению положительного эмоционального опыта в коммуникации с родителями; развивать воображение и творческие способности, мелкую моторику рук.

Вид проекта: психолого-педагогический.

Участники проекта: дети, родители, педагог-психолог, учитель-дефектолог, воспитатель.

Срок реализации проекта: 6 месяцев.

Форма проведения мероприятий с детьми: индивидуальное занятие ребенка с родителем, либо занятие в кругу семьи.

В реализации проекта участвуют педагог-психолог, учитель-дефектолог, воспитатель старшей группы. Педагог-психолог осуществляет диагностику уровня развития эмоциональной сферы детей с ЗПР, разрабатывает совместно с коллегами альбом «Рисуем вместе», проводит просветительские и обучающие встречи

с родителями по вопросам использования изотерапии в целях развития и коррекции эмоциональной сферы, знакомит родителей и детей с содержанием и способами выполнения заданий в альбоме. Учитель-дефектолог осуществляет консультирование педагога-психолога по вопросам особенностей развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, оказывает помощь в выборе методов и приемов для организации совместной творческой деятельности родителей и детей, применение которых позволяет наиболее точно и полно учитывать особенности детей с ЗПР. Воспитатель участвует в актуализации представлений детей об эмоциях людей (персонажей) и создании предметно-развивающей среды в группе в соответствии с темами альбома («Радость», «Грусть», «Цветные кляксы», «Спрятанные эмоции» и др.).

Средства, используемые в проекте: дидактический материал (альбом с иллюстрациями (графические изображения эмоций, пиктограммы, заготовки для занятий по рисованию); литературный материал (стихи, рассказы); материал для рисования и лепки (бумага, мелованный картон, карандаши, краски, трубочки, кисти, пластилин, стеки, доски для пластилина, восковые свечи, крупа и другие мелкие предметы (для украшения, баночки с водой), подносы с песком.

Проект реализуется в несколько этапов.

Подготовительный этап:

- сбор и обобщение научно-методической информации по теме проекта;
- отбор и структурирование задач и содержания работы с детьми;
- отбор и систематизация материалов для альбома (игровые задания, игры-этюды, картинки, литературные произведения, музыкальные произведения, пластилин, крупа, краски, карандаши, восковые свечи), обеспечивающие развитие и коррекцию эмоциональной сферы;

- разработка тематического плана занятий по изотерапии, направленных на развитие и коррекцию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

- создание альбома занятий по изотерапии;

- ознакомление родителей с особенностями эмоционального развития детей с ЗПР, возможностями изотерапии как средства развития и коррекции эмоциональной сферы ребенка и ролью родителей в этом процессе.

Основной этап:

- ознакомление родителей с содержанием альбома, демонстрация им опыта взаимодействия и проведения занятий с детьми

- проведение психолого-педагогической работы с детьми согласно тематическому плану занятий;

- оформление группы детского сада иллюстрациями по теме занятий.

Заключительный этап:

- рефлексия опыта участия родителей в изотерапевтическом процессе с целью развития и коррекции эмоциональной сферы детей;

- анализ результатов реализации проекта, корректировка содержания, подведение итогов;

- обобщение результатов реализации проекта и передача опыта педагогам ДОО психолого-педагогической работы в области развития и коррекции средствами изотерапии;

- презентация результатов реализации проекта педагогическому коллективу ДОО.

Ожидаемыми результатами реализации проекта является:

- дети имеют представления об эмоциональных состояниях людей (радость, грусть, страх, гнев, стыд, горе, обида; удивление); ситуациях, в которых люди испытывают различные эмоции;

– у детей сформированы следующие умения: распознавать и точно называть эмоции; описывать различные эмоциональные состояния; понимать графические изображения эмоций; выражать эмоциональные состояния с помощью мимики, пантомимики, интонации; выражать собственное эмоциональное состояние через рисунок;

– дети приобрели положительный эмоциональный во взаимодействии с родителями;

– у детей стабилизируется эмоциональное состояние, в частности, снижается/снимается эмоциональное напряжение;

– получили развитие воображение, творческие способности, мелкая моторика.

Перспективы развития проекта связаны с повышением компетентности родителей в вопросах развития и коррекции эмоциональной сферы ребенка посредством комплексного использования арт-терапевтических методов (например, включение элементов сказкотерапии и др.), разработкой рекомендаций в этой области, ориентированных на творческую со-деятельность родителей и детей.

Список литературы

1. Васина Е., Барыбина А. Арт-альбом для семейного консультирования. Взрослый. – СПб.: Речь, 2006. – 24 с.

2. Ковалец И.В. Азбука эмоций: практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 136 с.

3. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников. – М.: Академия, 2003. – 169 с.

4. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 510 с.

5. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.

Сторчаенко М.В.

Научный руководитель: Ворошнина О.Р.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Одним из обязательных условий развития жизненной компетенции обучающихся с интеллектуальными нарушениями является целенаправленная помощь ребенку в дифференциации и осмыслении его картины мира и ее временно-пространственной организации. Формирование представлений о времени вносит большой вклад в коррекцию личности и всю познавательную деятельность умственно отсталых учащихся. Следовательно, проблема развития временных представлений у детей с умственной отсталостью приобретает особую актуальность.

Современными экспериментальными исследованиями подтверждено, что процесс накопления знаний о предметах и явлениях окружающего мира, организованных во времени, запускается у детей с умственной отсталостью только к младшему школьному возрасту [1, 5]. Этому способствует коррекционно-педагогическая работа в дошкольный период, развитие речи, мышления, внимания. У детей с умеренной умственной отсталостью временные представления формируются еще позднее и сложнее [4]. Нередко ученики с умеренной умственной отсталостью даже в старших классах школы не имеют точных правильных временных представлений, не знают соотношения между ними, т.е. не обладают навыками, необходимыми для нормальной жизнедеятельности человека, так называемыми жизненными компетенциями. Поэтому для своевременной коррекции развития представлений и навыков ориентировки во времени очень важно

изучать у детей описываемой категории уровень сформированности временных представлений:

- о временах года и их основных признаках;
- последовательности времен года и связанных с этим изменениях в природе и действиях людей (детей);
- названиях частей суток и их последовательности;
- действиях, выполняемых в разные части суток;
- названиях и последовательности дней недели;
- названиях месяцев и о соотношении месяцев и времени года;
- мерах времени на часах.

Экспериментальная работа проводилась на базе казенного общеобразовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Урайская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Она включала констатирующий этап эксперимента.

Цель констатирующего этапа эксперимента: выявление уровня развития временных представлений у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Исследование проводилось в течение четырех месяцев, с января по апрель 2022 года. В соответствии с разработанной программой изучения актуального уровня сформированности временных представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью применялись следующие методы исследования:

- изучение документов: заключение ПМПК, характеристики, дневники наблюдений, направленные на анализ психолого-педагогических особенностей учащихся, определяющих специфику овладения учебными навыками, в том числе временных представлений;
- педагогическое наблюдение;
- анализ результатов практической деятельности ребенка (выполнение заданий, показ картинок).

В эксперименте приняли участие обучающиеся 3 класса в количестве 6 человек. Все дети имеют диагноз F71 (умственная отсталость умеренная). Возраст школьников 9–10 лет. Дети полностью мобильны и физически активны. Большинство из них (5 чел.) обнаруживают признаки социального развития, т.е. способны к установлению контактов, общению с другими детьми, взрослыми и участию в элементарных социальных занятиях. Уровни развития речи варьируют: два ребенка могут принимать участие в простых беседах, трое обладают речевым запасом, достаточным лишь для сообщения о своих основных потребностях, один ученик совсем не говорит. Все дети понимают простые инструкции, применяют мануальные знаки и другие средства альтернативной коммуникации, позволяющие в некоторой степени компенсировать недостаточность их речи. Развитие навыков самообслуживания и моторики сильно отстает от нормы. Школьные успехи также ограничены. Обучение ведется по 2 варианту учебного плана АООП.

С целью педагогического наблюдения за особенностями младших школьников с умеренной умственной отсталостью, спецификой развития их временных представлений, а также методикой учебных занятий, экспериментатором на протяжении трех месяцев посещались проводимые в классе уроки математики, окружающего мира, развития речи.

Для проведения оценки уровня сформированности временных представлений была использована методика, составленная по диагностическим материалам, разработанным Р.Ф. Галлямовой [2], О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой [3].

Инструментарий методики изучения временных представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью представлен в таблице.

Инструменты исследования временных представлений

№	Параметры	Показатели	Методы исследования	Материалы
1	Представления о частях суток	<ul style="list-style-type: none"> – Знание названия частей суток и их последовательности. – Умение определять часть суток по цикличности природных явлений. – Умение определять часть суток по деятельности человека 	Наблюдение. Выполнение заданий по инструкции. Опрос. Анализ серии сюжетных картинок	Картинки с изображением: <ul style="list-style-type: none"> – явлений природы, свойственных тому или иному времени суток; – деятельности человека в разное время суток; – одного и того же пейзажа в разное время суток
2	Представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»	Понимание последовательности понятий «вчера», «сегодня», «завтра». Умение определять какой был, будет день относительно своей деятельности	Наблюдение. Выполнение заданий по инструкции. Опрос. Анализ серии сюжетных картинок	Карточки со знаками-символами уроков или занятий, относящихся к тому или иному дню недели
3	Представления о понятиях «раньше», «между», «позже»	Понимание последовательности понятий «раньше», «между», «позже». Умение определять «раньше», «между», «позже» в распорядке дня. Умение определять «раньше», «между», «позже» в течение суток	Наблюдение. Выполнение заданий по инструкции. Опрос. Анализ серии сюжетных картинок	Картинки, изображающие действия людей в разное время суток – «Мой день»
4	Представления о днях недели	Знание названий дней недели. Знание последовательности дней недели. Умение определять «раньше», «позже», «после», «перед» в последовательности дней недели	Наблюдение. Выполнение заданий по инструкции. Опрос	Карточки с названиями дней недели

№	Параметры	Показатели	Методы исследования	Материалы
5	Представления о временах года	Знание времен года. Знание последовательности времен года. Умение определять «раньше», «позже», «после», «перед» в последовательности времен года. Умение определять время года по цикличности природных явлений	Наблюдение. Выполнение заданий по инструкции. Опрос. Анализ серии сюжетных картинок	Картинки с изображением: – времен года; – одного пейзажа в разное время года
6	Представления о месяцах	Знание названий календарных месяцев. Знание последовательности месяцев. Умение определять «раньше», «позже», «после», «перед» в последовательности календарных месяцев. Знание о том, какие месяцы составляют то или иное время года. Умение определять месяц по природным явлениям	Наблюдение. Выполнение заданий по инструкции. Опрос. Анализ серии сюжетных картинок	Картинки с изображением праздников. Карточки с изображением изменений в природе по месяцам
7	Определение времени по календарю	Умение определять дату по календарю	Наблюдение. Опрос. Выполнение заданий по инструкции	Календарь
8	Определение времени по механическим часам	Знание и различие мер времени (час, минута, секунда). Умение определять время с помощью часов. Владение «чувством времени»	Наблюдение. Опрос. Выполнение заданий по инструкции	Модель циферблата

Диагностика проводилась в четыре этапа. Реализация каждого этапа включала несколько заданий в каждой серии. Время ответов не ограничивалось, экспериментатором оказывалась помощь при возникновении затруднений у обучающихся.

При выполнении диагностических заданий по определению частей суток на картинках с изображением явлений природы все дети испытывали трудности с определением части суток «утро» и «вечер», так как не могли правильно соотнести данные части суток с характерными признаками природных явлений. В основном, школьники ориентируются на степень освещенности неба, не учитывая положения солнца. Также они путались в порядке частей суток. Достаточно хорошо ребята справились с заданием, где нужно было разложить все части карточек с изображением человека по порядку. Три ребенка (половина обследуемой группы) разложили карточки и назвали части суток правильно, что дает возможность сделать вывод, что они могут определять время суток, связывая это с каким-то видом деятельности, который постоянно повторяется в определенный отрезок суток.

У детей выявился большой пробел в знании дней недели. Школьники (3 чел.) даже после подсказки экзаменатора не смогли правильно и в нужной последовательности назвать дни недели. Половина из опрашиваемых вообще отказывались отвечать на вопросы, мотивируя незнанием (3 чел.).

Представления «Раньше – между – позже» неясные, путают употребление терминов, ждут подсказку педагога. Задание на выявление представления «Вчера – сегодня – завтра» вызвало сильные затруднения у трех школьников, трое справились с заданием лишь с наводящей помощью педагога. Ребята не понимали данные понятия временных отношений, не могли правильно определить последовательность между ними.

Хочется отметить, что ученики хорошо справились с заданием на представление о соотношении во времени событий личной жизни, разложив последовательно свои действия в распорядке дня; 3 человека выполнили задание самостоятельно, 3 с помощью экзаменатора. Вероятно, здесь сыграл роль навык работы с визуальным расписанием дня.

Обнаружилось, что большинство детей могут определить названия месяцев и времен года, только с помощью подсказки взрослого. Как правило, она заключалась в том, что детям подсказывали начало слов. Труднее всего им давалось узнавание на сюжетных картинках осени и весны, а также весны и лета, так как весна и осень «переходные» времена года и в них перемешаны сезонные признаки: «Здесь весна, потому что все зеленое и солнышко», «Тут осень, потому что идет дождь». Раскладывая картинки, испытуемые нарушали последовательность времен года: «Зима, лето, весна, осень», «Осень, лето, весна, зима» и тому подобное. Используя помощь экспериментатора, они исправляли ошибки. Некоторые месяцы, запомнились детьми по эмоциональному содержанию: декабрь – «новый год», сентябрь – «желтый лист», март – «мама». Летние месяцы ребята практически не называют, чаще одним словом «лето».

Ответы на вопросы показали у младших школьников с умеренной умственной отсталостью полную несформированность представлений о соотношении во времени событий и дат личной жизни: дети не знают количество полных лет, дату своего рождения, четыре ребенка не называют даже время года, когда они родились. Ребята не знают, сколько всего месяцев в году, не могут перечислить месяцы зимы, весны, лета, осени. Путают сезонное время проведения основных праздников. Все опрошенные дети не дифференцируют календарные месяцы по сезонным изменениям.

Задания на выявление умения определять время по календарю и часам вызвало сильные трудности у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Двум школьникам данные задания представились такими непонятными и сложными, что они отказались их выполнять даже с помощью педагога. Выявлены пробелы в сформированности представлений младших школьников о мерах времени (секунда, минута, час). Только один ребенок называет данные слова, но и он не понимает их значение, не умеет соотносить данные понятия с определением времени. Также дети не дифференцируют стрелки часов. Диагностика показала, что все обследуемые ребята не умеют правильно определять дату по календарю, время по часам.

Субъективные представления о времени отсутствуют. На вопрос определения длительности минуты во времени, ответы были крайне неопределенны, давались наугад.

Таким образом, представления детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью о времени являются поверхностными, фрагментарными и несистематизированными.

Оценка уровня развития временных представлений у учащихся 3 класса КОУ «Урайская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» показывает:

- у 4 человек из обследованной группы уровень представлений о времени ниже нормы;
- очень низкий уровень временных представлений наблюдается у 2 младших школьников;
- уровень, соответствующий норме развития представлений о времени, в данной группе школьников не диагностирован (0 чел.).

Результатами диагностики было установлено, что у обучающихся имеется большое количество ошибок при усвоении временных понятий.

Особенно нарушены те знания и представления, которые наиболее тесно связаны с процессом мышления: большинству трудно овладеть обобщенным термином, построить изучаемую последовательность и взаимосвязь отдельных ее компонентов. Младшие школьники не могут самостоятельно называть последовательно все дни недели, календарные месяцы. При определении дней недели и времени суток обучающиеся с нарушением интеллекта в основном опираются на опыт своей повседневной деятельности. Представления о временах года связаны с выделением характерных признаков, наиболее значимыми из которых для них является состояние растительности. Детям описываемой категории трудно дается понимание закономерности, с которой сменяются времена года и части суток. Ими не выделяются и не осознаются существенные признаки, характерные для того или иного периода. Ребята не знают свой возраст, не соотносят во времени события и даты личной жизни. Не умеют пользоваться механическими часами.

Итоги констатирующего исследования также позволили сделать вывод о том, что трудности формирования временных представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью обусловлены не только нарушениями в их познавательной деятельности, абстрактностью и относительностью категории времени, но и несовершенством организации учебно-воспитательного процесса, методики обучения. Причинами сложившегося положения являются: отсутствие комплексного характера коррекционно-педагогической работы, специальных условий, обеспечивающих формирование представлений о времени, почти полное отсутствие пропедевтической работы по накоплению первоначальных временных представлений, однообразию используемых средств наглядности, ограничение приемов работы, а также недостаточное внимание к организации практической деятельности учащихся.

Таким образом, анализ актуального уровня развития временных представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью определил необходимость проведения коррекционно-педагогической работы по следующим направлениям:

1) организация для учащихся специальной коррекционно-развивающей среды;

2) создание специально организованного обучения в процессе практической деятельности учащихся.

Итоги данной работы найдут свое отражение в формирующем этапе экспериментального исследования.

Список литературы

1. Архипова С.В. Формирование временных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 2006. – 214 с.

2. Галлямова Р.Ф. Методика исследования развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – URL:

https://infourok.ru/metodika_issledovaniya_razvitiya_vremennyh_predstavleniy_u_detey_starshogo_doshkolnogo-557441.htm

3. Иншакова О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. – М.: В. Секачев, 2006. – 80 с.

4. Финкельштейн И.Н. Представления и понятия о времени у детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 1998. – 294 с.

5. Эк В.В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 2005. – 214 с.

Суханова Ю.А.

Научный руководитель: Скрипова Ю.Ю.

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Проблема повышения уровня правовой культуры личности становится все более актуальной в педагогике и юриспруденции. Исследование вопросов, связанных с формированием правовой культуры, позволит создать педагогические технологии, способные решать существующие проблемы в области правового воспитания обучающихся. Знание собственных прав и свобод, способность ими воспользоваться, сохранить, конкретное осознание целостности свободы и ответственности составляет основу правовой воспитанности личности.

На современном этапе становления гражданско-правового государства правовое воспитание становится приоритетом образовательной политики. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает личностные результаты освоения программы начального общего образования, которые «должны отражать готовность обучающихся руководствоваться ценностями и приобретение первоначального опыта деятельности на их основе, в том числе в части гражданско-патриотического воспитания» [4]. У младших школьников должны быть сформированы «первоначальные представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений» [4].

Актуальность проблемы исследования обусловлена важностью правового воспитания подрастающего поколения на современном этапе развития общества. Знание собственных прав и свобод, способность ими

воспользоваться, сохранить, конкретное осознание целостности свободы и ответственности составляет основу правовой воспитанности личности.

Правовое воспитание представляет собой целенаправленное воспитательное воздействие на личность ребенка, в процессе которого происходит формирование правосознания, выработка правовых установок, овладение навыками и привычками принятого в обществе поведения [2]. Суть правового воспитания заключается в формировании правового сознания и поведения гражданина, воспитании осознанного восприятия законов и уважительного отношения к ним.

Задачи правового воспитания заключаются в том, чтобы довести до «сознания учеников требования правовых норм, добиться того, чтобы эти требования приобрели для них личностный смысл, получили внутреннюю санкцию, стали руководством в повседневном поведении» [3].

Спецификой правового воспитания младших школьников является формирование элементов правовой культуры (знакомство детей с основами российского законодательства, конституционного строя, с их правами и обязанностями) и чувства гражданской ответственности и патриотизма [1]. Знание правовых норм позволяет ребенку определить, что «можно», а что «нельзя», каким образом надо поступать в той или иной жизненной ситуации. В итоге, эти знания должны оказывать младшему школьнику помощь в самостоятельном выборе способов поведения.

Актуальность проблемы правового воспитания младших школьников подтверждается результатами анкетирования учителей начальных классов г. Перми и Пермского края. В анкетировании приняли участие педагоги, имеющие разный педагогический стаж: до 5 лет осуществления образовательной деятельности – 7 человек, 5–10 лет – 8 человек и учителя, работающие более 20 лет, – 2 человека.

Все опрошенные педагоги на вопрос «На Ваш взгляд, актуальна ли проблема правового воспитания младших школьников?» ответили

положительно, тем самым подтвердили актуальность осуществления правового воспитания младших школьников.

Опрошенные педагоги отмечают, что в большей степени младшие школьники должны обладать знаниями о наступлении ответственности за свои поступки и знаниями о правах и обязанностях обучающихся (16 человек). Немаловажными являются знания о том, как надо поступать в той или иной жизненной ситуации с правовой точки зрения (13 человек), а также знания основ российского законодательства и конституционного строя РФ (8 человек).

Большинство опрошенных учителей начальных классов осуществляют правовое воспитание младших школьников (14 человек), лишь 3 педагога не реализуют данный вид воспитательной деятельности.

Наиболее распространенной формой воспитательной деятельности, применяемой педагогами, осуществляющими правовое воспитание младших школьников, является беседа, в том числе беседы на встрече с представителями правоохранительных органов. Вместе с этой формой учителя проводят классные часы, дискуссии, игровые формы работы с младшими школьниками, например, интеллектуальные игры.

Часть педагогов, не реализующих данный вид воспитательной деятельности, предпочли не указывать причины, другие отметили нехватку учебных часов, а также отсутствие необходимых знаний.

Респонденты отмечают, что для осуществления правового воспитания младших школьников, учителям необходимо обладать знаниями правовых норм актуального законодательства Российской Федерации (15 человек), наиболее важным является знание возрастных особенностей младших школьников при разработке занятий правовой направленности (17 человек), также один респондент отметил значимость учебного плана.

Опрошенные педагоги по-разному оценивают свою готовность к осуществлению правового воспитания младших школьников: от двух баллов до десяти, в среднем – 7 баллов.

Большинство респондентов (16 человек) хотели бы осуществлять правовое воспитание младших школьников, и лишь один педагог не мотивирован на реализацию данного вида воспитательной деятельности.

Таким образом, результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что учителя начальных классов понимают значимость правового воспитания школьников на современном этапе развития общества, осуществляют данный вид воспитательной деятельности в различных формах, а также отмечают знания, которыми должны обладать педагоги для осуществления правового воспитания учащихся и необходимые правовые знания самих младших школьников.

Список литературы

1. Атагимова Э.И., Фёдоров И.Н. Нравственно-правовое воспитание и правовое просвещение в современной школе: проблемы и пути решения // Мониторинг правоприменения. – 2016. – № 3 (20). – С. 70–76.

2. Ган Н.Ю. Преимущество правового воспитания детей дошкольного и начального общего образования // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – № 7. – С. 8–12.

3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 06.05.2022).

Толкушенкова А.Н.

Научный руководитель: Шабалина О.В.

РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК ПРЕДМЕТНЫЙ И МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Стремительно меняющиеся условия существования современного общества предполагают быстрый отбор и усвоение информации. Уже в начальной школе дети погружены в информационные потоки и вынуждены учиться анализировать и структурировать поступающие данные. Поэтому проблема эффективности и качества работы с текстом остается актуальной.

Е.Ю. Игнатьева и С.В. Дмитриева отмечают, что «текст традиционно является универсальным педагогическим средством, используемым на всех предметах школьного цикла (Т.М. Дридзе, Л.П. Доблаев, Д.Д. Зуев, Я.А. Микк, А.М. Сохор и др.)» [1]. В начальных классах ученики особенно часто работают с текстами на уроках русского языка, литературного чтения и окружающего мира. Поэтому текст может рассматриваться как средство развития предметных компетенций младших школьников и как средство формирования универсальных учебных действий (метапредметных результатов). Младшие школьники извлекают информацию, анализируют, интерпретируют чужие тексты, учатся ясно и доказательно излагать собственные мысли, создавать свои тексты. При этом формируются такие метапредметные результаты, как: «универсальные познавательные учебные действия (базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работу с информацией); анализ и создание текстовой информации в соответствии с учебной задачей; создание устных и письменных текстов (описание, рассуждение, повествование)» [6].

Рассмотрим особенности работы с текстом на уроках русского языка и литературного чтения. В Федеральном государственном

образовательном стандарте начального общего образования показано, что результаты освоения предмета «Русский язык» связаны с освоением видов речевой деятельности: 1) чтение: «понимание содержания предлагаемого текста; интерпретация и обобщение содержащейся в тексте информации; анализ содержания, языковых особенностей и структуры текста» – и 2) письмо: «написание под диктовку в соответствии с изученными правилами; написание подробного изложения; создание небольших текстов (сочинений) по соответствующей возрасту тематике» [6]. Результаты изучения младшими школьниками предмета «Литературное чтение» должны отражать «первоначальное представление о многообразии жанров художественных произведений; осознанное использование при анализе текста изученных литературных понятий: автор; литературный герой; образ; характер; тема; идея; заголовок и содержание; композиция; сюжет; смысловые части; средства художественной выразительности (сравнение, эпитет, олицетворение) и др.» [6]. Опора на эти понятия позволит младшему школьнику анализировать и интерпретировать художественные произведения разных авторов, а также создавать собственные тексты.

Таким образом, анализ материалов ФГОС НОО позволяет убедиться, что младший школьник должен уметь «воспринимать» текст и «создавать» новые тексты в соответствии с учебной задачей.

По мнению М.Р. Львова, **восприятие текстов** младшими школьниками происходит с двух позиций: с «внутренней» точки зрения, т.е. «через собственно-нажитый опыт» и с «внешней» точки зрения, через «понимание художественного мира как «выдумки», не содержащей интерпретацию фактов реальной действительности» [3]. Следовательно, главной задачей педагога становится обучение детей, направленное на гармоничное понимание внешней структуры произведения, законов построения текста, развитие литературного

творчества, а также опора на внутренний опыт учеников. В этих условиях у младших школьников формируется умение выражать собственное мнение о прочитанном произведении, умение выразить собственные мысли, догадки и фантазии в форме текста.

Важно отметить, что «полноценное восприятие художественного произведения состоит из системы частных умений, ориентированных на осмысление разных сторон художественного текста». В поле зрения педагога должны находиться «все компоненты текста (от названия до ключевых понятий) и средства визуализации (схемы, рисунки)» [1].

Кратко опишем основные средства обучения младшего школьника восприятию текста: школьный анализ и смысловое чтение.

Школьный анализ текста способствует развитию читательских умений младшего школьника, расширению словарного запаса терминологическими и эмоционально-ценностными понятиями. В.Г. Маранцман отмечал, что «задачей школьного анализа является практическое, читательское освоение художественного произведения. Целью школьного анализа является создание читательской интерпретации произведения и соотнесение ее с научным исследованием текста» [4].

Со школьным анализом тесно связано смысловое чтение, так как после анализа у младших школьников происходит понимание целостной структуры текста. По мнению О.Г. Коник, целью смыслового чтения является «максимально точное и полное понимание содержания текста, осмысление всех деталей и практическое усвоение информации» [2].

Самостоятельное построение собственных текстов и развитие связной письменной речи учеников также является ключевой задачей начальной школы. При этом на практике младшие школьники должны научиться произвольно строить высказывания на определенную тему. М.С. Соловейчик отмечает, что для создания собственных текстов ученики должны овладеть тремя группами умений: 1) планированием

содержания высказывания (темы и основной мысли, хода развития мысли); 2) реализацией плана, т.е. формулированием мыслей с учетом требований культуры речи (норм литературного языка и коммуникативной целесообразности); 3) контролю за своей речью и совершенствованием текста [5].

Для развития умений создавать письменный текст в начальной школе применяются: творческие диктанты, сочинения и изложения различных видов. Специфика работы с данными средствами «создания текста» различна и подробно описана (М.П. Воюшина, М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик), но цель у них едина: развитие связной речи и творческого потенциала учащихся, понимание сути излагаемого, его содержания и смысла, умений выражать собственную оценку описываемых событий; верный выбор средств языка; логическое и грамотное построение высказываний [3].

Комплексным средством обучения младших школьников восприятию и созданию текста можно назвать творческие работы. М.Р. Львов рассматривает несколько видов творческих работ на уроке:

1) словесное рисование картин («что будет нарисовано?» – содержание; «как расположим объекты на картине?» – композиция; «какие краски используем для картины, для персонажа?» – цветовое решение);

2) творческий пересказ (передача содержания с какими-либо изменениями: дополнение текста началом событий, продолжение текста, изменение лица рассказчика и др.);

3) драматизация по следам прочитанного (чтение по ролям, постановка живых картин, инсценирование и др.);

4) создание диафильмов;

5) написание сценариев и др. [3].

Творческие работы могут быть организованы учителем как в рамках урока, так и во внеурочной деятельности.

Таким образом, текст в начальной школе понимается не только как объект учебно-познавательной деятельности, но и как универсальное педагогическое средство развития предметных и метапредметных компетенций учеников. Предметы «Литературное чтение» и «Русский язык» обладают большим потенциалом для обучения младших школьников работать с текстом. Методические материалы позволяют сделать вывод, что в практике работы учителя начальных классов используют методы, приемы и средства, направленные на обучение младших школьников восприятию и созданию текста.

Список литературы

1. Игнатьева Е.Ю., Дмитриева С.В. Метапредметный потенциал учебного текста: актуализация в основной школе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 162–172.

2. Коник О.Г. Основы формирования навыков смыслового чтения у младших школьников в процессе изучения народных сказок // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 233–236.

3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений /. – М.: Академия, 2007. – 464 с.

4. Маранцман В.Г. Методика преподавания литературы: учеб. для пед. вузов: в 2 ч. Ч. 1. / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, 1994. – 288 с.

5. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1997. – 383 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // ФГОС. – 2021. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 20.12.2021).

Толстикова Т.Н.

Научный руководитель: Шабалина О.В.

РАБОТА С ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Наглядность – это один из ведущих принципов обучения в начальной школе. На уроках литературного чтения наглядные изображения становятся основой для анализа произведений, развития речи, развития воображения и творческих способностей учеников.

При изучении литературных произведений большим потенциалом обладают иллюстрации. Иллюстрация, будучи дополнительным наглядным изображением в тексте издания, является одновременно и живописной интерпретацией литературного текста [2]. Она может заменять, дополнять или украшать основной текст издания.

Согласно классификации Д.Д. Зуева, все иллюстрации в школьных учебниках можно поделить на ведущие, равнозначные и обслуживающие. Ведущие иллюстрации самостоятельно раскрывают суть учебного материала. Равнозначные иллюстрации дополняют основной текст и служат для наиболее эффективного усвоения содержания учебного материала. Обслуживающие иллюстрации конкретизируют и эмоционально усиливают содержание текста, способствуя их наиболее эффективному восприятию и усвоению в процессе учения [2]. Анализ учебников по литературному чтению показал, что них наиболее часто встречаются обслуживающие иллюстрации.

При анализе двух систем учебников «Перспектива» (автор Л.Ф. Климанова) и «Школа России» (авторы Л.Ф. Климанова

и В.Г. Горецкий) было выявлено общее количество иллюстраций в учебниках по литературному чтению. Результаты представлены в таблице.

Иллюстрации в учебниках по литературному чтению для 3-го класса

	«Перспектива»	«Школа России»
Количество иллюстраций	141	162
Доля заданий к иллюстрациям	34 %	9 %

В таблице наглядно показано, что в учебники по литературному чтению для 3 класса включено большое количество иллюстраций. Количество иллюстраций в учебниках «Перспектива» (141 ил.) несколько меньше, чем в учебниках «Школа России» (162 ил.). Однако иллюстраций, обеспеченных заданиями в учебниках Л.Ф. Климановой больше, чем в учебниках Л.Ф. Климановой и В.Г. Горецкого. Иллюстрации, к которым есть задания, составляют в системе учебников «Перспектива» – 34 %, а в системе учебников «Школа России» – только 9 %.

Отметим, что в учебниках встречаются разные по задачам иллюстрации: вводные иллюстрации, иллюстрации к художественным текстам, репродукции картин. Вводные иллюстрации открывают новый раздел учебника и, как правило, представлены фотографиями, на которых изображены обложки книг и портреты авторов, а также дети с книгами, библиотеки. К данному виду иллюстраций заданий в учебниках нет. Иллюстрации к художественным текстам составляют основной объем всех иллюстраций в учебниках. Задания к ним представлены в учебниках. Но, как видно из таблицы, доля таких заданий невелика. Репродукции картин в учебниках по литературному чтению представлены единично.

Работа с иллюстрацией позволяет педагогу вызывать у учеников интерес к произведениям искусства, привлекать особое внимание к ним. Для этого учитель использует разнообразные приемы. Чаще всего на уроках применяются такие приемы, как рассматривание иллюстраций и беседа с детьми.

В процессе рассматривания иллюстраций ребенок интересуется, что на них изображено, узнает знакомые предметы и явления. В процессе рассматривания учителю целесообразно направлять внимание детей не только на содержание изображенного, но и на форму выражения образов, на средства изображения, которые обеспечивают выразительность образа.

Беседа с детьми помогает наиболее глубокому пониманию событий, которые изображены на иллюстрации. Цель беседы – помочь учащимся осознать образный язык искусства, сформировать умение анализировать иллюстрацию как произведение искусства. Беседа начинается после самостоятельного рассматривания иллюстрации с короткого сообщения учителя об иллюстрации. Это сообщение побуждает детей внимательнее рассматривать изображение, замечать то, что они сами не увидели при первичном восприятии. Дальнейшая беседа детализирует восприятие картины, побуждая детей не только к узнаванию объектов или героев картины, но и к установлению времени и места действия, причинно-следственных связей [1]. Приведем примеры вопросов для беседы из учебников по литературному чтению.

– Рассмотрите рисунок. Расскажите, что вы видите. Обратите внимание на то, как одевались русские люди в старину (УМК «Школа России», ч. 1, с. 56).

– Рассмотрите картину более внимательно: что изображено на ней; как расположены герои или предметы (композиция); обратите внимание на цвета, краски (УМК «Перспектива», ч. 1, с. 154).

Большим развивающим потенциалом обладают приемы соотнесения сюжета иллюстрации и фрагмента текста (например: Рассмотрите иллюстрацию. К какому эпизоду сказки можно ее отнести?), а также соотнесение образов, созданных на иллюстрации и в тексте (например: Рассмотрите репродукцию картины И. Шишкина. Совпадает ли она по настроению со стихотворением «На севере диком...». Обоснуй свое мнение (УМК «Школа России», ч. 2, с. 144).

Данные приемы чаще всего предлагаются авторами учебников для работы с иллюстрациями.

Таким образом, использование иллюстративного материала на уроках литературного чтения помогает младшему школьнику лучше осмыслить художественное произведение, интерпретировать иллюстрации и текст, учиться размышлять, восприятие иллюстраций и произведений живописи способствует эстетическому воспитанию младшего школьника.

Список литературы

1. Мамедова С.Р. Пейзажная картина как средство развития описательной речи детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – URL: https://magisterjournal.ru/docs/VM92_4.pdf#page=56

2. Рывчин В.И. Проблема типологии иллюстративного материала // Проблемы школьного учебника. – М., 1978. – Вып. 6.

Толстова Е.В.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

В течение последних лет в отечественной педагогике и психологии наблюдается повышенный интерес к проблеме перехода ребенка – дошкольника из детского сада в школу и тесно связанному с этим понятию готовности к школьному обучению. Значение степени подготовленности, или так называемой «школьной зрелости» трудно переоценить, так как именно эффективная подготовка детей к школе определяет успешность дальнейшего развития личности, повышение уровня обучения.

Проблема подготовки детей к обучению в школе получила отражение в зарубежной педагогике, представителями которой являются: Д.В. Аткинсон, Н. Армстронг, Э.К. Беллер, А. Керн, С. Стребель, Д.Э. Эванс и др., и в трудах отечественных ученых и педагогов практиков: Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.

Целевые ориентиры в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Физическое развитие и формирование культуры здоровья.

- У ребенка развита крупная и мелкая моторика.
- Сформирована потребность в двигательной активности.
- Сформированы первичные установки ценности здоровья и здорового образа жизни.
- Знает и соблюдает правила личной гигиены и безопасного поведения.

Актуальность индивидуализации физического воспитания и развития дошкольников подчеркивается направленностью ФГОС ДО, где сказано, что в стандарте учитываются: индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Стандарт направлен на решение ряда задач, в числе которых:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья).

За последнее 10-летие в Российской Федерации значительно ухудшилось состояние здоровья детей дошкольного возраста. По результатам всероссийской диспансеризации детей только 32,1 % признаны здоровыми (I группа здоровья), 51,7 % имеют функциональные отклонения (II группа здоровья), 16,2 % – хронические заболевания. Результаты выборочных научных исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время не более 10 % детей 5–7 лет можно считать абсолютно здоровыми.

Под физической готовностью к обучению в школе понимается важнейшая комплексная характеристика личности ребенка старшего дошкольного возраста, облегчающая процесс адаптации первоклассника к школе, являющаяся залогом его успешного обучения и включающая в себя следующие компоненты: положительные показатели состояния здоровья; гармоничное физическое развитие;

развитие функциональных систем соответственно возрасту; высокий уровень физической подготовленности в целом и мелкой моторики, в частности, а также высокий уровень самообслуживания и овладения культурно-гигиеническими навыками.

Особенности физической подготовленности детей выступают основой реализации индивидуального подхода в процессе занятий физическими упражнениями. Особенно ярко выделяются дошкольники с высокими и низкими показателями физической подготовленности.

Дети с высокими показателями физической подготовленности отличаются быстротой и уверенностью действий, в случае неудачи не отступают от цели, а прилагают максимум усилий для достижения намеченного результата, умеют самостоятельно принимать решения, находить целесообразный способ действий. При выполнении упражнений они проявляют активность и самостоятельность, умение слушать педагога, выполнять его указания и поручения.

Дошкольники с низкими показателями физической подготовленности не прилагают усилий, чтобы качественно выполнить физическое упражнение. В ситуациях, требующих решительности, энергичности действий, проявляют медлительность, недостаточную уверенность, неспособность преодолеть чувство страха. Им свойственно состояние угнетенности в связи с неудачами, неумение подавлять в себе отдельные желания. Только в достаточно простой обстановке дети обнаруживают определенную активность, которая по мере возникновения новых трудностей уступает место более привычным формам поведения (пассивность, безразличие).

К моменту поступления в школу у ребенка должна быть развита способность переносить статические нагрузки, сформулировано умение самостоятельно и творчески использовать накопленный арсенал

двигательных средств. Двигательная деятельность должна стать естественной потребностью практически каждого ребенка независимо от уровня его индивидуальной двигательной активности. Несмотря на то, что дети сильно различаются по типам подвижности и особенностям характера, у каждого из них необходимо формировать интерес к урокам физической культуры, желание участвовать в играх, проявлять активность на занятиях.

Одним из показателей хорошей физической подготовки к школе является высокая работоспособность. Она связана с множеством биологических, социальных, гигиенических и других факторов, поэтому при ее развитии надо учитывать возраст детей, состояние их здоровья, уровень познавательных способностей и т.д.

Умственная работоспособность дошкольников на занятиях проявляется прежде всего в желании самостоятельно работать, в умении сохранять внимание и не отвлекаться в течение 25 минут занятия, в высокой активности и хорошем усвоении программного материала, в отсутствии выраженного утомления после занятия. Для детей дошкольного возраста характерен большой диапазон работоспособности. Например, выполняя специальные задания, дошкольники с высокой работоспособностью проявляют большую настойчивость и собранность, что позволяет им качественно и результативно справляться со значительным объемом работы в соответствии с учебными требованиями.

Перед поступлением в школу у ребенка важно развить желание учиться, пробудить интерес к знаниям, к самостоятельной деятельности. Заинтересованный содержанием материала и умеющий работать дошкольник без особого труда выдержит продолжительность занятия, активно будет участвовать в образовательном процессе.

Тюкалова Я.К.

Научный руководитель: Прозументик О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (6–7 ЛЕТ) С ЗПР

Проблема изучения специфики эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) является актуальной в современном образовании, поскольку любой дефект сопровождается нарушениями в развитии эмоциональной сферы и изменениями эмоционального состояния ребенка.

В исследованиях Власовой Т.А., Певзнер М.С., Усановой А.П. и других ученых были выявлены такие нарушения в развитии эмоций детей с ЗПР как: отставание в эмоциональном развитии, наиболее выраженными проявлениями, которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций, беспокойство и тревожность. Эмпирически было выявлено, что у детей с ЗПР внешне переживания недостаточно представлены, редко проявляются эмоциональные привязанности и предпочтения кого-либо из сверстников, межличностные отношения носят неустойчивый характер, наблюдается бедность мимики, слабость и недифференцированность эмоций, установление связей между настроением и ситуацией затруднено. В целом исследования показали, что незрелость личности ребенка с ЗПР кроется в недоразвитии его эмоциональной сферы и ее специфических особенностях [2].

Эмоциональную сферу детей развивают множество средств: общение, музыка, игра, художественная литература, мультфильмы и др. В ходе анализа теоретико-прикладной литературы по проблеме

исследования наше внимание привлекли арт-терапевтические технологии, применяемые для развития и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР [1, 4]. В учебной и большей части прикладной литературе отмечается положительное влияние сказкотерапии на развитие различных аспектов личностного развития, в том числе эмоциональной сферы детей. Изучению возможностей применения сказкотерапии в работе с детьми посвящены работы Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Т.М. Грабенко, О.В. Хухлаевой, О.Е. Хухлаева, Е.С. Мосиной, Л.А. Литвинцевой, Р.М. Ткач, О.Н. Капшук, И.Е. Кулинцовой, Е.В. Чех. Одним из средств, способствующих эмоциональному развитию детей с ЗПР, является сказкотерапия. В ее основе лежит сказка как культурно-историческое явление и вид литературного искусства [3].

В настоящее время сказкотерапия как направление оказания помощи детям активно развивается, разрабатываются техники и методы использования сказок в коррекционно-развивающей работе (проигрывание и рисование, сочинение иного конца сказочной истории и др.), с помощью которых возможно решить достаточно большой круг проблем, в том числе трудностей, имеющих в эмоциональном развитии детей с ЗПР [5, 6].

Сказка обладает огромным воспитательным, развивающим психокоррекционным потенциалом [1, 3, 5, 6]. В сказке содержится опыт человечества, показаны разнообразные ситуации взаимодействия героев, в которых отражены способы взаимодействия, в том числе эмоционального реагирования героев. Идентификация со сказочными героями оказывает влияние на развитие у детей ориентации в эмоциональном состоянии персонажей во взаимосвязи с действиями других участников сказки. Сказка способствует развитию эмпатии и воспитания эмоционально-

ценностного отношения к сказочным событиям и поступкам героев. Она помогает распознавать и понимать собственные эмоции и чувства, различать оттенки настроения, накапливать положительный эмоциональный опыт. Использование сказкотерапии в коррекционно-образовательном процессе детского сада позволяет стабилизировать эмоциональное состояние ребенка, обеспечивает ориентацию в эмоциональных проявлениях героев, способствует формированию и обогащению эмоционального словаря, а также освоению способов проявления эмоций и их регуляции.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил выявить следующее противоречие: между признанием потенциала сказкотерапии в развитии и коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР и недостаточной разработанностью прикладных аспектов применения сказкотерапии в психолого-педагогической практике. Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования, заключающуюся в поиске путей совершенствования процесса развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сказкотерапии.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка тематического плана по использованию сказкотерапии в процессе эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с ЗПР. В качестве объекта исследования выступает развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Предметом исследования является применение сказкотерапии как средства развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Достижение поставленной цели обеспечивалось решением следующих задач исследования.

1. Осуществить анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Раскрыть теоретико-прикладные аспекты использования сказкотерапии в процессе эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3. Осуществить разработку параметральных характеристик и подбор диагностических методик, направленных на выявление уровня эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

4. Проанализировать результаты изучения уровня эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

5. Разработать тематический план по использованию сказкотерапии в процессе эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с ЗПР.

6. Обобщить результаты исследования.

Для исследования нами были определены показатели эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР: распознавание и понимание ребенком собственного эмоционального состояния; восприятие и понимание ребенком эмоциональных состояний других людей (героев); владение эмоциональной лексикой; понимание связи между эмоциями, настроением человека и конкретной жизненной ситуацией. В соответствии с выделенными показателями был осуществлен поиск и отбор диагностических методик, направленных на выявление уровня эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР: «Методика изучения эмоциональной сферы ребенка» В.М. Минаевой, «Методика изучения эмоционального развития дошкольника» А.Д. Кошелевой, «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Перми. В исследовании принимали участие девять детей 6–7 лет с ЗПР. Анализ эмпирических данных, полученных в ходе констатирующей части исследования, позволил нам обнаружить, что дети 6–7 лет с ЗПР, участвующие в диагностической процедуре, находятся на среднем и низком уровнях эмоционального развития. Так дети испытывают затруднения в узнавании и дифференциации эмоций (удивление, интерес, стыд, злоба и т.д.), в распознавании и понимании своих эмоциональных состояний и других людей (героев), дети испытывают трудности в назывании и выражении своих эмоций, они не склонны к проявлению эмпатии (сочувствовать, сопереживать, сорадоваться). На основе обнаруженных трудностей в эмоциональном развитии детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и с опорой на выявленные на этапе анализа литературы возможности сказкотерапии нами был разработан тематический план психолого-педагогической работы «Эмоции в мире сказок».

Цель планирования: развитие эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР средствами сказкотерапии. В соответствии с целью определялись задачи:

1. Формировать и обогащать представления детей об эмоциональных состояниях людей (радость, грусть, страх, гнев, удивление, стыд, горе, обида).

2. Содействовать формированию у детей умений: распознавать эмоции; точно называть их, описывать различные эмоциональные состояния; понимать графические изображения эмоций; ориентироваться и учитывать в общении эмоциональные состояния свои и других людей; выражать эмоции состояния с помощью мимики, пантомимики, интонации; понимать связь эмоционального состояния

и происходящими событиями, поступками, отношениями сказочных героев.

3. Развивать у детей способность к эмпатии.

4. Способствовать снятию эмоционального напряжения у детей, стабилизации эмоционального состояния и приобретению положительного эмоционального опыта в коммуникации со сверстниками.

5. Развивать воображение и творческие способности.

Разработанный тематический план включает групповые занятия по сказкотерапии, способствующих развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Он включает в себя 21 занятие. Каждое занятие состоит из 3 частей (вводной, основной и заключительной). Все составляющие занятия связаны между собой единой темой.

При отборе и разработке содержания и материалов для занятий мы опирались на следующие прикладные работы: С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста», Минаевой В.М. «Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры», Р.М. Ткач «Сказкотерапия детских проблем», О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев «Лабиринт души: Терапевтические сказки» и др.

В процессе применения сказкотерапии нами предполагается использование разнообразных методов психолого-педагогической работы с детьми: рассматривание картинок, иллюстраций и фотографий; чтение сказок (полностью и/ или фрагментов), беседы об эмоциональном состоянии героев и событий, вызывающих их; инсценирование сказок; сочинение новых сюжетов и другого конца известных сказок; просмотр и обсуждение мультфильмов по сюжетам

сказок (полностью и/или фрагментов); рисование эмоций, которые испытывают герои сказок; дидактические игры; психогимнастические этюды.

Мы предполагаем, что реализация данного тематического плана будет способствовать развитию эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР: у детей обогатятся представления о различных эмоциональных состояниях (радость, грусть, страх, гнев, удивление, стыд, горе, обида), они научатся понимать графические изображения эмоций, выражать свои эмоции и распознавать эмоции других, описывать различные эмоциональные состояния словами, выражать эмоциональные состояния с помощью мимики и пантомимики; осознавать зависимость эмоционального состояния от ситуации взаимодействия и общения; проявлять эмпатию.

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. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 164 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2004. – 310 с.

4. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.

5. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1998. – 158 с.

6. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 118 с.

Урюпина Т.А.

Научный руководитель: Капустина Н.Г.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ

Ежегодно в дошкольных учреждениях наблюдается рост детей с тяжелыми нарушениями речи, часто в сочетании с соматическими, психическими и неврологическими нарушениями. Плохо развитая речь ограничивает коммуникативные, интеллектуальные и познавательные возможности детей.

Одной из наиболее часто встречающихся форм нарушения речи является общее недоразвитие речи (ОНР). Проанализировав литературу по логопедии, можно подчеркнуть, что ОНР – это нарушение речи, характерным признаком которого является позднее начало речевого развития, бедный или низкий словарный запас (активный и пассивный), многочисленные дефекты звукопроизношения, грубые аграмматизмы в речи, нарушение фонематического слуха и восприятия. При этом интеллект и нормальный слух ребенка может быть сохраненным.

При ОНР у детей нарушены все речевые компоненты: лексико-грамматические категории, связная речь, фонетико-фонематические представления. Важно построить коррекционную работу таким образом, чтобы удалось развить у ребенка все речевые функции. Усвоение речи происходит не только в процессе коррекционной работы учителя-логопеда и других специалистов, но и в быденном общении детей друг с другом. Дети дошкольного возраста активно усваивают речь по подражанию.

Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская называли главным направлением при коррекции ОНР формирование лексико-грамматической стороны речи [2]. Это доминантное направление в речевом развитии, поскольку без накопления словаря и формирования

элементарных грамматических форм, сложно переходить, например, к развитию связной речи.

Логопедическое исследование проводилось на базе МБДОУ № 56 «Искорка» г. Сургута. Обследование проходило в 2 этапа (начало и конец учебного года) с применением следующих методик: Т.А. Ткаченко «Комплексное обследование дошкольника 3–6 лет», О.А. Романович, Е.П. Кольцова «Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 3–4 лет, 5–6 лет». В исследовании приняли участие 15 детей группы компенсирующей направленности «Ромашка» 3–5-летнего возраста со следующими диагнозами: ОНР I, ОНР I–II, ОНР II, ОНР II–III.

Первичная диагностика на начало учебного года показала следующие результаты по формированию лексико-грамматических категорий: на низком уровне (80 % – 12 детей), у 3 детей (20 %) – средний уровень. Объем активного и пассивного словаря у детей недостаточен, ниже возрастной нормы. Многим детям недоступно понимание обращенной речи, затруднено выполнение сложных инструкций.

Были получены низкие результаты и по другим компонентам речи (развитие связной речи, развитие языкового анализа, развитие лексической системы и навыков словообразования, развитие фонематического слуха).

Методика развития речи у детей дошкольного возраста направлена на формирование уровней языка (в первую очередь, фонемного и морфемного уровней). Формирование лексико-грамматической стороны речи включает в себя: синтаксис, морфологию, словообразование, словоизменение. В разновозрастной группе сложность для учителя-логопеда представляет не только планирование, проведение группового занятия, но и содержание занятия, методические приемы, дидактический материал.

Для формирования и развития лексико-грамматической стороны речи у детей среднего и старшего дошкольного возраста учитель-логопед в коррекционной работе должен использовать различные

педагогические средства и методики, которые будут иметь отличия в зависимости от возраста ребенка. Например, речевые игры занимают первостепенное место для освоения ребенком морфологической части языка и словообразования; для формирования словосочетаний и предложных конструкций большое значение имеет создание положительной мотивации, которая способствует появлению развернутых высказываний. Формирование лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста должно проходить постепенно, соблюдая последовательные этапы [4].

На начальных этапах активизация речевых высказываний носит общий характер. Если у детей с ОНР I уровнем речевого развития уровень пассивного словаря на низком уровне, то в первую очередь учителю-логопеду необходимо начинать коррекционную работу по развитию понимания речи, при этом накапливать элементарный активный словарь. Если же уровень пассивного словаря в рамках возрастной нормы, в данном случае задача коррекционной работы – вызывание любых звукоречевых проявлений [3].

Ребенку в возрасте 4–5 лет важно, чтобы педагог уделял достаточно внимания поощрению и оценке словообразования и словотворчества ребенка; в возрасте 5–6 лет педагог уже обращает внимание на развитие элементарного анализа структуры предложения, на формирование грамматически правильной речи ребенка; в 6–7 лет – задача педагога привести ребенка к элементарному осознанию правильных грамматических связей между словами, словосочетаниями. В 6–7 лет ребенок способен проявлять самостоятельное речевое творчество, способен строить распространенные предложения, использовать сложные предложно-падежные конструкции [2].

В логопедической работе по формированию лексико-грамматической стороны речи и развитию связной речи педагог подбирает задания, игры и упражнения с опорой на лексическую тему недели. По каждой лексической теме в учреждении работают все

специалисты. Особенно важной является совместная, согласованная, ежедневная и практическая работа учителя-логопеда и воспитателя, так как задачи ставятся одни: детальная проработка нового тематического материала, активизация и закрепление активного словаря, формирование грамматических категорий.

Для того чтобы повысить интерес ребенка к занятиям, педагогу необходимо подбирать яркий, доступный, понятный мультимедийный и увлекательный материал, повышать эмоционально-положительную атмосферу каждого занятия. Необходимо учитывать тот факт, что дети среднего дошкольного возраста инициативны, достаточно любознательны, во многих вопросах навязчивы, при ответах на вопросы педагога часто ошибаются, так как проявляют поспешность [1].

При развитии речи активно использовались методы наглядного моделирования (схемы, пиктограммы, символы и другие средства наглядного моделирования). Особенно эффективны данные методы при изучении предлогов. Сначала отрабатываются предлоги с ярко выраженным, конкретным значением (в, на, под), а позднее – остальные. Пиктограммы и модели широко применяются при выполнении заданий на словообразование и словоизменение. Продуктивным является использование наглядных моделей при построении предложений различных типов. Схемы использовали при составлении рассказа-описания.

За 9 месяцев коррекционной работы в разновозрастной группе для детей с ОНР, можно отметить положительную динамику у детей в формировании всех речевых компонентов. На конец учебного года были получены следующие результаты: формирование грамматического строя речи: 10 детей (66,7 %) – средний уровень, 5 детей (33,3 %) – низкий; развитие связной речи: 9 детей (60 %) – средний уровень, 6 (40 %) – низкий; развитие лексической системы и навыков словообразования: 10 детей (66,7 %) – средний уровень, 5 детей

(33,3 %) – низкий; развитие фонематического слуха: 5 детей (33,3 %) – средний уровень, 10 детей (66,7 %) – низкий.

Объем активного и пассивного словаря увеличился, у детей старшего дошкольного возраста в речи появились наречия, синонимы, характерно использование простых предлогов; детям с ОНР I стало доступно понимание речи, ребята могут выполнять простые инструкции, при помощи педагога могут составлять простые предложения.

На сегодняшний день коррекционная работа продолжается и уже намечены задачи на следующий учебный год, так как у детей разновозрастной группы наблюдаются аграмматизмы при согласовании существительных с числительными и прилагательными, в употреблении существительных в различных падежах. Эти задачи решаются в ходе индивидуальных занятий учителя-логопеда и воспитателей группы.

Большое количество ошибок наблюдается при использовании ребенком простых и сложных предлогов. Наблюдается достаточно низкий уровень развития фонематического слуха. Поэтому разрабатываются новые методы и приемы для успешной коррекционной работы по преодолению данных нарушений.

Список литературы

1. Богатырева А.В. Формирование лексико-грамматических категорий у детей с общим недоразвитием речи // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – № 3 (13). – С. 67–69.

2. Жукова Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учеб. пособие. – Екатеринбург: Литур, 2004. – 317 с.

3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Литера, 2001. – 150 с.

4. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом: пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 5. – С. 125–144.

Федосеева Д.Ю.

Научный руководитель: Захарова В.А.

**ПРОГРАММА КРАТКОСРОЧНОГО КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДЕЙСТВИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ
(В АСПЕКТЕ ПЛАНИРОВАНИЯ МАРШРУТА)**

Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО) представлен портрет выпускника, который определяет формирование совокупности универсальных учебных действий в контексте личностно-ориентированной парадигмы. Младший школьник должен обладать следующими личностными характеристиками: владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности, умеющий принимать, сохранять цели исследовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку в соответствии с поставленной задачей; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки; умеющий обосновывать свою позицию [4].

Согласно ФГОС НОО обязательным метапредметным результатом в начальной школе является развитие умения планирования, так как это необходимо для достижения высоких образовательных результатов, поскольку способствует упорядочиванию и систематизации детьми учебных действий, своевременному прогнозированию возможных трудностей и путей их преодоления.

В ходе исследования был проведено анкетирование педагогических работников в начальной школе. В исследовании приняли участие 79 учителей с различным стажем работы. Ответы на вопрос «Что оказалось самым сложным в аспекте формирования регулятивных умений у младших школьников в условиях дистанционного

образования?» показали, что 18 (28 %) педагогов отметили сложность планирования.

Оценка динамики умения планировать способы решения учебной задачи, проведенная в рамках проекта «Кластер качества ПГГПУ» (умение намечать операции, с помощью которых можно получить результат; выстраивать их последовательность) показала положительную динамику во 2-х и 3-х классах после дистанционного обучения, отрицательную в 4-х классах:

– во 2 классе: в 2018–2019 г. – 73 %, в 2019–2020 г. – 69 %, в 2020–2021 г. – 66 %;

– в 3 классе: в 2018–2019 г. – 45 %, в 2019–2020 г. – 45 %, в 2020–2021 г. – 53 %;

– в 4 классе: в 2018–2019 г. – 77 %, в 2019–2020 г. – 59 %, в 2020–2021 г. – 46 % [3].

Данные анкетирования педагогов и диагностики умений планирования у учеников начальной школы говорят об актуальности проблемы формирования умений планирования в современной системе образования. Соответственно, нами была поставлена цель – разработка и пилотная проверка курса внеурочной деятельности, направленного на формирование действия планирования у младших школьников.

Сформулирована гипотеза исследования: возможна разработка программы краткосрочного курса внеурочной деятельности, направленного на формирование у младших школьников действия планирования (в аспекте планирования маршрута).

Анализ литературных источников показал, что формирование у младших школьников умения планировать действия рассматривается как важное направление при формировании регулятивных УУД [1].

Отметим недостаточное количество использования в практике дидактического материала, который способствует повышению уровня формирования действия планирования у младших школьников.

Формирование действия планирования у младших школьников предполагает:

– активное введение в учебный процесс разнообразных заданий, целенаправленных на умение определять план действий; действовать по плану, решая проблему; оценивать результат действия;

– работу с различными видами планов (готовый план, план с недостающими или избыточными действиями) [5].

Данные приемы представлены в разработанном краткосрочном курсе внеурочной деятельности «Маршрут».

Краткосрочные курсы как форма организации внеурочной деятельности предназначены для решения локальных, точно сформулированных образовательных задач. Такие курсы становятся мощным механизмом достижения новых образовательных результатов.

Краткосрочные курсы по выбору (КСК) – это обязательные курсы по выбору обучающихся на ступени основного общего образования из вариативной части учебного плана образовательного учреждения, обеспечивающие пространство личного образовательного выбора обучающегося.

Краткосрочные курсы являются элементом основной образовательной программы основной школы, входят в компонент образовательного учреждения учебного плана.

Цель данного краткосрочного курса: формирование умения планировать свою деятельность через разработку маршрута от дома до школы.

В одной из школ города Перми была проведена пилотная проверка разработанного краткосрочного курса внеурочной деятельности «Маршрут». В качестве стартовой диагностики был проведен опрос младших школьников, учащимся были предложены вопросы, оформленные в виде схемы, похожей на маршрут. За каждый ответ да, дети получают 1 балл, за нет – 0 баллов. В процессе диагностики определена сформированность действия планирования относительно планирования своих действий при совершении маршрута от дома до школы по баллам. Получены следующие результаты: большинство учеников показали средний результат, т.е. набрали 4 балла из возможных шести.

Затем была разработана программа внеурочной деятельности, которая включает в себя 7 занятий. Два из которых предполагают стартовую и итоговую диагностику.

На каждом занятии детям предложена различная работа с планом, направленная на достижение планируемых результатов, которые соотнесены с соответствующими результатами из ФГОС НОО 2021 года.

На занятии «Виды маршрута» дети работают по заданному плану и у них формируется умение планировать действия по решению учебной задачи для получения результата. На занятии «Дорожные знаки» выполняется работа на основе деформированного плана, формируется умение планировать действия, ориентируясь на знаки дорожного движения. На 4 занятии составление плана работы по выбору: самостоятельно, в парах или группе, формируется умение планировать действия, ориентируясь на правила дорожного движения. Далее формируется умение планировать действия при составлении маршрута по ориентирам, где ученики самостоятельно составляют маршрут с помощью ориентиров по схеме. На занятии «Безопасный маршрут от

дома до школы» по образцу плана дети создают безопасного маршрута от дома до школы, формируется умение планировать действия при составлении маршрута от дома до школы.

Итоговая диагностика показала, что у учащихся повысился уровень сформированности действия планирования. Все ученики набрали наивысший балл.

Гипотеза подтвердилась, как показало наше исследование, возможна разработка программы краткосрочного курса внеурочной деятельности, направленного на формирование у младших школьников действия планирования (в аспекте планирования маршрута).

Список литературы

1. Дубовская Н.А. Планирование учебных действий младшего школьника в процессе учебной деятельности. – 2015. – № 6. – С. 327–329.

2. Мельникова С.Н. Модель организации внеурочной деятельности [Электронный ресурс] // Внеурочная деятельность – 2013. – URL: <http://old.imcluga.ru/dmdocuments/fa4.pdf> (дата обращения: 19.05.2022).

3. Егоров К.Б., Захарова В.А. Как организовать себя: опыт независимой оценки регулятивных умений в дистанционном учении и преподавании [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2021. – Вып. 3 (37). – С. 186–196. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46104123>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2015. – 41 с.

5. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000. – 224 с.

Федосеева Н.В.

Научный руководитель: Ильина И.Ю.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ребенок не рождается с готовой способностью мыслить. Именно с дошкольного возраста начинается формирование и развитие критического мышления. Это тот период, когда ребенок начинает задавать вопросы. Ребенок становится любознательным. К тому времени, когда у ребенка уже сформировано наглядно-образное мышление, позволяющее производить действия в уме, необходимо развивать критическое мышление. Критическое мышление не подразумевает необоснованную критику или негативную оценку чужих мыслей, это взвешенный подход к любым высказываниям, умение не воспринимать ничего за правду без доказательств, быть открытыми к новым идеям и методам.

В настоящее время исследование феномена критического мышления является актуальным для развития психологии, педагогики, филологии и социологии, так как мысль неотрывно связана с речью, которая в свою очередь является основным механизмом мышления. Кроме этого, критичное сознание подразумевает развивать определенные навыки, которые позволяют преодолевать стереотипы, искать правильные решения в той или иной социальной и лингвокультурной ситуации. А также изучение критического мышления необходимо в контексте того, что английский язык, являющийся глобальным *lingua franca*, сегодня является лингвосоциокультурной доминантой. В большинстве своем идея об использовании критического мышления в педагогических целях была вызвана изменениями в системе образования.

Разные авторы по-разному описывают критическое мышление – как метод, методы, технологию, особую социальную практику, философию или идеологию. Одним из первых, кто попытался истолковать сущность критического мышления, является Дж. Дьюи, где в своих суждениях ученый опирался на свою собственную идею о рефлексивном мышлении. В книге «Педагогика и психология мышления» Дьюи разграничивает обыденное, «некритическое», мышление и рефлексивное: «Если возникшая мысль сразу принимается, то перед нами некритическое мышление, минимум рефлексии». Согласно Дьюи, рефлексивное мышление – это «активное и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения в свете тех оснований, на которых оно покоится, и анализ выводов, к которым оно приводит» [1].

Д. Халперн определяет критическое мышление как направленное мышление. Оно отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата [4].

Н.Ю. Туласынова подчеркивает, что критическое мышление – это «сложное интегративное качество личности, совокупность мотивационного, познавательного, деятельностного, рефлексивного компонентов, обеспечивающих процессы его самопознания, самообразования, самореализации». Среди ключевых навыков, необходимых для развития критического мышления, выделяют способность к анализу и синтезу, интерпретации, выводам; оно также опирается на логику, ценностные установки и навыки оценки [2].

Несмотря на достаточную научную, но недостаточную методическую разработанность проблемы развития критического мышления у детей дошкольного возраста, очевидными остаются следующие противоречия: между требованиями нормативных документов и материалами для развития критического мышления детей

в ДОУ, недостаточным исполнением педагогами этих требований в процессе организованной и свободной деятельности детей; между глубоко разработанной в педагогической науке проблематикой развития критического мышления дошкольного возраста и не достаточной методической компетентностью педагогов ДОУ в данных вопросах; между развивающим потенциалом стимульного материала и не достаточным его использованием в процессе развития критического мышления детей дошкольного возраста в ДОУ.

Выявленные противоречия определили проблему исследования, состоящую в поиске путей совершенствования, и оптимизации работы в ДОО по развитию критического мышления детей дошкольного возраста посредством использования инновационной деятельности.

С целью оценки педагогических условий, созданных для развития критического мышления детей в дошкольном образовательном учреждении, нами будут изучены следующие направления:

- выявление проблем у детей дошкольного возраста в развитии критического мышления;
- уровень осведомленности педагогов в вопросах развития критического мышления;
- выявление осведомленности и потребностей родителей в педагогической помощи в вопросах развития критического мышления детей;
- анализ состояния развивающей предметно-пространственной среды в возрастных группах дошкольного возраста.

В качестве диагностического инструментария будут представлены результаты метода анкетирования:

- «Оценка готовности педагога к участию к инновационной деятельности»;
- «Уровень осведомленности педагогов в вопросах развития критического мышления»;

– «Мониторинг уровня сформированности критического мышления у детей дошкольного возраста»;

– «Уровень осведомленности и потребностей родителей в педагогической помощи в вопросах развития критического мышления детей»;

– проведение анализа развивающей предметно-пространственной среды на наличие стимульного материала для развития критического мышления.

Из всего вышесказанного следует, что актуальность работы по развитию критического мышления детей дошкольного возраста выстраивается на основе оценочных суждений.

Таким образом, практическая значимость исследования заключается в разработке инновационного педагогического проекта и методических разработок по развитию критического мышления у детей дошкольного возраста, которые впоследствии могут быть использованы в рамках образовательного процесса дошкольных учреждений для осуществления целенаправленной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика. – М.: Совершенство, 2010. – 243 с.

2. Туласынова Н.Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2010.

3. Урлапова В.П. О критическом мышлении и его развитии у детей [Электронный ресурс] // Русская классическая школа. – URL: <https://russianclassicalschool.ru/methods/psihologiya-obrazovaniya/item/1284-v-p-urlapova-o-kriticheskom-myshlenii-i-ego-razvitii-u-detej.html>

4. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 503 с.

Хасанова В.К.

Научный руководитель: Хохрякова Ю.М.

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

В современный период в условиях всемерной цифровизации образования особое внимание уделяется изучению образовательного потенциала мультипликационных фильмов и условий его реализации в педагогической практике. Обращаясь к мультфильмам с ярко выраженным познавательным содержанием, исследователи (Л.В. Горина, А.Ф. Лалетина, А.А. Каткова и др.) раскрывают возможности их использования как средства обогащения и уточнения представлений детей об окружающем мире, развития любознательности, учебной мотивации, осознания воспитанниками ценности знаний в повседневной жизни. Но в советский период таких мультфильмов было создано очень мало (например, «Козленок, который считал до десяти» (1968), три выпуска «Наш друг Пишичитай» (1978–1980)). Многие из них адресовались детям школьного возраста («Остров ошибок» (1955), «В стране невыученных уроков» (1969), «Коля, Оля и Архимед» (1972), «Ивашка из дворца пионеров» (1981) и др.).

За последние 30 лет ситуация принципиально изменилась: было выпущено множество мультипликационных сериалов, непосредственно ориентированных на решение задач формирования у детей естественно-научных и математических представлений, что позволяет считать их дидактическими. Это сериалы как отечественного производства («Барбоскины», «Смешарики», «Фиксики» и др.), так и зарубежные, дублированные на русском языке («Волшебный школьный автобус», «Веселые паровозики из Чаггингтона» и др.). В некоторых из них создатели стремятся визуализировать явления

и процессы, происходящие в окружающем мире, но скрытые или труднодоступные для непосредственного наблюдения детьми. Другие мультфильмы отличаются выраженной интерактивностью и включают непосредственные обращения к зрителю, приемы управления его вниманием (например, «Даша-путешественница»). В большинстве же дидактических мультфильмов уточняются, обогащаются и обобщаются имеющиеся у детей представления. Например, в мультфильме «Об измерительных приборах» из сериала «Фиксики» (ЗАО «Аэроплан», 2013) продолжительностью всего 60 секунд Игрек рассказывает о том, зачем нужны такие приборы, как: линейка, шумомер, часы, спидометр, штангенциркуль, счетчик электроэнергии.

Существующие цифровые технологии позволяют педагогам создавать подобные дидактические мультфильмы самостоятельно и вовлекать в этот процесс детей, начиная с младшего дошкольного возраста. Так, в программе STEM-образования (авторы Т.В. Волосовец, В.А. Маркова, С.А. Аверин) предусмотрен модуль «Мультистудия “Я творю мир”» и даны рекомендации по созданию с воспитанниками мультфильмов различной тематики, в том числе математических (например, «Красивая математика» с использованием «даров Фрёбеля») [1].

Резкое увеличение количества дидактических мультфильмов в сочетании с технической простотой их создания обостряет проблему определения их места в целостном образовательном процессе и в решении конкретных дидактических задач (в частности, задач формирования у детей представлений о величине и измерительной деятельности), а также установлении их взаимосвязи с другими, ранее применяемыми педагогическими средствами.

Особенности формирования у детей дошкольного возраста измерительной деятельности были подробно раскрыты в исследованиях Н.Г. Белоус, А.В. Белошистой, Р.Л. Березиной, К.А. Киричек, Е.А. Конобеевой В.К. Котырло, З.Е. Лебедевой и др. Ученые доказали,

что вне специального обучения представления воспитанников о средствах и процессе измерения оказываются неточными, а измерительные действия совершаются ими с ошибками, приводя к получению неверных результатов. Авторы определили последовательность этапов обучения дошкольников измерению. Сначала дети учатся сравнивать величину предметов непосредственно, прикладывая их друг другу, затем используют мерку-посредник, равную одному из них. После этого дети измеряют величину предмета одновременно несколькими одинаковыми мерками, получая числовой результат. Далее измерение осуществляется одной меркой, но при этом ребенок имеет возможность зафиксировать каждую меру отдельно, выстраивая условную предметную модель процесса измерения. Освоив умение одновременно осуществлять передвижение мерки и счет, ребенок учится сопоставлению результатов измерения объектов с помощью разных мер, что приводит к формированию представлений о функциях – зависимостях между величиной объекта, мерой и результатом измерения. И только после этого осуществляется ознакомление детей с общепринятыми мерами измерения и измерительными инструментами.

Установленная этапность обучения дошкольников измерению нашла отражение в различных учебно-методических пособиях (А.В. Белошистой, Л.В. Ворониной, А.М. Леушиной, З.А. Михайловой, Е.И. Щербаковой и др.) и соответственно в массовой педагогической практике. Однако сравнительный анализ программ дошкольного образования свидетельствует об отсутствии в них единства в определении круга задач обучения измерению предметов воспитанников той или иной группы. Так, авторы программы «Развитие» (Т.И. Ерофеева, Т.В. Лаврентьева и др.) считают, что уже 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 [2]. Между тем в наиболее распространенной в дошкольных учреждениях программе «От рождения до школы» задача обучения опосредованному сравнению с помощью мерки, равной одному из сопоставляемых предметов, ставится лишь в старшей группе, а формирование «первоначальных измерительных умений» предусматривается в подготовительной к школе группе [3].

Расхождение в сроках начала обучения измерению, обозначенных в различных источниках, актуализировало проведение диагностического обследования воспитанников старшей группы МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 210» (г. Пермь), по результатам которого было установлено, что 40 % детей находятся на низком уровне, обнаруживая отсутствие умений, которые согласно как исследованиям ученых, так и содержанию программы «От рождения до школы», реализуемой в данном учреждении, формируются у детей в средней и старшей группе. В то же время большинство воспитанников (60 %) могут самостоятельно или с небольшой помощью взрослого осуществлять непосредственное и опосредованное сравнение величин предметов, измерять величину с помощью нескольких одинаковых мерок, но они не освоили технику линейного измерения предметов с помощью одной мерки. Некоторые из них затрудняются обозначать результаты сравнения величины предметов в речи, используя прилагательные в основной форме, а не в сравнительной. Вместе с тем многие дети понимают сущность числовых результатов измерения и на их основе могут при помощи взрослого сравнивать величину двух объектов, устанавливая прямые и обратные функциональные зависимости между величиной условных мерок, измеряемых предметов и получаемыми числовыми результатами.

С учетом наличествующего уровня сформированности у воспитанников измерительной деятельности и вышеуказанных этапов ее формирования в ходе нашего исследования было разработано и технически создано пять дидактических мультфильмов. В основу каждого из них были положены образы популярных в настоящее время мультипликационных персонажей, которые разрешали ту или иную значимую для них жизненную проблемную ситуацию, осуществляя опосредованное сравнение и линейное измерение величины объектов.

Созданные мультфильмы являлись структурирующими элементами разработанного плана образовательной деятельности, в котором их просмотры сочетались с беседами, дидактическими упражнениями и играми, проводимыми с подгруппами детей и индивидуально.

Первый мультфильм условно называется «Смешарики», поскольку в нем используются персонажи из этого сериала (Ёжик и Крош), которые попадают в проблемную ситуацию, требующую от них определения и опосредованного сравнения длины предметов (они решили построить пирс, чтобы было удобнее рыбачить, но им не хватило одной доски; поскольку все доски уже прикручены, нельзя взять одну из них, чтобы подобрать такую же в гараже у Пина). Решая проблему, они используют веревку в качестве условной мерки, равной длине доски. Просмотр данного мультфильма и его последующее обсуждение способствовали осознанию дошкольниками сущности условной мерки и способа изготовления мерки-посредника, равной длине измеряемого предмета. В последующие дни детям предлагалось создавать условные мерки, равные по длине различным предметам (деталям конструктора, книгам, коробкам и т.д.), с чем все воспитанники успешно справились, проявляя инициативу, самостоятельно предлагая новые предметы в качестве мерок или объектов измерения.

В содержании второго мультфильма («Фиксики») была представлена проблемная ситуация, связанная с необходимостью сравнения высоты построенных персонажами (Симкой и Ноликом) башен, находящихся в разных домах. Выходом из этой ситуации становилось осуществление героями опосредованного сопоставления высоты объектов с помощью изготовления двух условных мерок, равных им по величине, и их последующего приложения. После просмотра мультфильма детям предлагалось объединиться в пары и сравнить высоту стульев, находящихся в разных комнатах. Почти все воспитанники смогли не только изготовить условные мерки и сравнить их длину, но и объяснить, почему на основе прикладывания мерок можно узнать, какой из стульев выше/ниже. С детьми, испытывающими затруднения и проявляющими низкую активность, подобные упражнения проводились индивидуально в последующие дни.

В третьем мультфильме («Мимимишки») персонажи Тучка и Кеша выясняют, у кого из них шире окна в доме и длиннее забор, используя в качестве условных мерок кирпичи и доски. Поскольку выбранная мерка оказывается меньше измеряемого предмета, они выкладывают в ряд несколько одинаковых мерок (кирпичей) и в дальнейшем сосчитывают их. Просмотр такого мультфильма и последующая беседа способствовали осознанию детьми того, что в качестве условной меры можно брать различные предметы, а предложенные дидактические упражнения обеспечили совершенствование умений детей измерять предметы с помощью нескольких одинаковых мерок.

В четвертом мультфильме («Барбоскины») Гена и Дружок несколько раз пытались измерить коробку шоколадками, все время получая разные числовые результаты. В ходе просмотра мультфильма педагог неоднократно останавливал видеозапись, предлагая детям определять причины данных расхождений. Это позволило воспитанникам осознать необходимость правильного выполнения всех

операций линейного измерения (прикладывать мерку к краю предмета, делать отметку, перекладывать мерку ровно к отметке, вести подсчет мерок), что в дальнейшем они отобразили в совместно созданной карте «Измеряем правильно».

В последующие дни детям предлагалось осуществлять линейное измерение объектов (ленточек) в ходе специально созданной дидактической игры «Приберемся в шкафу». Измерив с помощью имеющейся мерки ту или иную ленту, прикрепленную к полочке «шкафа», изображенного на картонном листе, ребенок выбирал конверт с соответствующей цифрой. При правильном измерении карточка в конверте соответствовала изображению на полке «шкафа», и игрок получал возможность взять ее себе. Выигрывал тот, кому удавалось быстрее собрать все вещи в свой «шкаф».

В пятом мультфильме («Три кота») котята выбирают подарочные пакеты, равные трем меркам, и затем обнаруживают, что пакеты оказались разного размера. Обсуждая его содержание, педагог помогает детям установить прямую функциональную зависимость между величиной измеряемого объекта (пакета), длиной условных мерок и полученными результатами измерения. В мультфильме «38 попугаев» (реж. И. Уфимцев, киностудия «Союзмультфильм», 1976), просмотр которого также был включен в план, демонстрируется обратная зависимость (чем больше мерка, тем меньше числовой результат).

Наблюдение за поведением воспитанников старшей группы в ходе апробации разработанного плана свидетельствовало, что динамичные и понятные сюжеты мультфильмов оказывали позитивное влияние на деятельность детей, побуждая их к осуществлению опосредованного сравнения и измерения предметов в соответствии со способами, демонстрируемыми мультипликационными персонажами. Дети проявляли высокую степень заинтересованности, принимали активное

участие в образовательной деятельности, а после окончания занятий стремились продолжить общение по содержанию мультфильма и практической деятельности, обсуждая, чем можно было заменить условную мерку, что можно еще измерить. Воспитанники проявляли инициативу, предлагая новые предметы для измерения и сравнения. Все дети освоили умения изготавливать условные мерки, равные по величине тому или иному предмету, и осуществлять с их помощью опосредованное сравнение объектов, находить предметы, которые могут быть использованы в качестве условных мер. Дети осознали сущность линейного измерения объектов и освоили последовательность его операций.

Отмеченная позитивная динамика позволяет сделать вывод о целесообразности использования созданных дидактических мультфильмов в процессе формирования измерительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Волосовец Т.В., Маркова В.А. Аверин С.А. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с.

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

3. 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.

Храмцова Л.М.

Научный руководитель: Калугин А.Ю.

ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ РАЗНОУРОВНЕВЫХ СВОЙСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ ЛОНГИТЮДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Индивидуальность – понятие, отличающее конкретного человека от других людей совокупностью характерных особенностей и свойств. Множественность отношений, в которых существует человек, принадлежность его как к социальным, так и к биологическим системам определяет существование различных иерархических уровней интеграции его индивидуальных свойств [3].

Также на формирование индивидуальности влияет возраст, так В.С. Мерлин указывает на возрастное развитие индивидуальности, которое заключается в возникновении новых связей между индивидуальными свойствами, возникающими в процессе активной деятельности в зависимости от ее общественного значения [4].

Наиболее активно индивидуальность формируется в подростковом возрасте, где перед человеком встают задачи формирования доверия к мировоззренческой картине мира, обретения самостоятельности, инициативных начинаний, формулировки отдаленных жизненных целей и, в конечном счете, принятия на себя ответственности за свои действия.

Обзор научной литературы позволил выделить, что исследования интегральной индивидуальности были направлены на изучение становления и взаимосвязей отдельных уровней индивидуальности в различных возрастах, исключая возможность рассмотрения динамики развития индивидуальности. Также подростковый возраст, как один из важных этапов личностного

развития, в рамках теории интегральной индивидуальности изучен недостаточно. Таким образом, наша работа, направленная на выявление динамики взаимосвязей разноуровневых свойств индивидуальности подростков, является актуальной.

Цель исследования: изучить динамику взаимосвязи разноуровневых свойств индивидуальности подростков.

Гипотезы исследования:

1. Появляются значимые различия в разноуровневых свойствах индивидуальности у подростков от первого замера ко второму. Так, вероятно, свойства темперамента должны остаться относительно стабильными, в то время как черты и ценностно-смысловая сфера личности, скорее всего, изменятся, так как подростковый возраст – период активного развития мировоззрения и самооценки.

2. Появляются различия во взаимосвязях разноуровневых свойств индивидуальности в подростковом возрасте (в лонгитюдном исследовании).

В первом этапе лонгитюдного исследования приняли участие ученики 5 класса МАОУ «СОШ "Мастерград"» г. Перми. Общая выборка составила 51 человек (51 % мальчики) в возрасте 11–12 лет ($M = 11,55$; $SD = 0,5$). Во втором этапе исследования приняли участие ученики этой же выборки уже в возрасте 12–13 лет. Второй замер был осуществлен через год после первого.

Психодиагностический инструментарий:

1. Опросник структуры темперамента (Д-ОСТ) В.М. Русалова (2012).

2. Опросник Big Five Inventory-2 (BFI-2) К.Дж. Сото и О.П. Джона (Soto, John, 2017), в адаптации С.А. Щебетенко, А.Ю. Калугина, А.М. Мишкевич (Shchebetenko et al., 2020; Калугин и др., 2021).

3. Ценностный опросник Ш. Шварца, в адаптации В.Н. Карандашева (2004).

Для проверки полученных данных на нормальность распределения использовались средства описательной статистики и критерий Шапиро – Уилка. Результаты анализа показали ненормальное распределение по большинству шкал. На основании этих результатов было принято решение об использовании непараметрических критериев математической статистики.

Обработка данных осуществлялась методами математической статистики с использованием сравнительного анализа двух зависимых выборок по T -критерию Вилкоксона и корреляционного анализа Спирмена.

Результаты исследования обрабатывались на персональном компьютере с помощью программного пакета «STATISTICA 13.0».

С целью проверки гипотезы о существовании относительной динамики развития разноуровневых свойств индивидуальности подростков мы использовали T -критерий Вилкоксона для сравнительного анализа свойств темперамента, личности и показателей ценностно-смысловой сферы подростков. Были выделены следующие статистически значимые различия: Эргичность ($T = 671$; $p = 0,039$), Пластичность ($T = 616,5$; $p = 0,038$), Доброжелательность ($T = 832,5$; $p = 0,029$), Доброта (Л) ($T = 692,5$; $p = 0,048$).

Мы можем заметить, что больше всего изменения коснулись свойств темперамента – эргичность и пластичность, свойство личности – доброжелательность и индивидуальной профильной ценности – доброта.

Возможно, снижение выраженности свойств темперамента Эргичность и Пластичность связано со сменой ведущей деятельности с обучения на общение со сверстниками, а также с гетерохронностью и неравномерностью интеллектуального и личностного развития детей,

что выражается в различном темпе и времени созревания психических функций и свойств, что и влияет на способность переключаться с одного вида деятельности на другой [1, 5].

Снижение выраженности свойства личности Доброжелательности и индивидуальной ценности Доброта может быть связано со вступлением в подростковый кризис, проявляющимся стремлением к самовыражению, самоутверждению, демонстрацией независимости, конфликтами с родителями, педагогами [2].

С целью проверки гипотезы о существовании динамики взаимосвязей разноуровневых свойств индивидуальности подростков мы использовали корреляционный анализ Спирмена. Были выделены следующие наиболее значимые взаимосвязи первого замера.

– Свойство темперамента Эргичность положительно взаимосвязано с чертами личности Экстраверсия ($r = 0,47$; $p < 0,001$) и Добросовестность ($r = 0,67$; $p < 0,001$).

– Свойство темперамента Социальная эргичность положительно взаимосвязано с чертами личности Экстраверсия ($r = 0,69$; $p < 0,001$), Доброжелательность ($r = 0,63$; $p < 0,001$) и отрицательно взаимосвязано с чертой личности Негативная эмоциональность ($r = -0,49$; $p < 0,001$). Также данное свойство темперамента положительно взаимосвязано с личной ценностью Достижение ($r = 0,51$; $p < 0,001$).

– Свойство темперамента Темп положительно взаимосвязано с чертами личности Экстраверсия ($r = 0,58$; $p < 0,001$), Добросовестность ($r = 0,49$; $p < 0,001$). Также данное свойство темперамента положительно взаимосвязано с личной ценностью Достижение ($r = 0,47$; $p < 0,001$).

– Свойство темперамента Социальный темп положительно взаимосвязано с чертой личности Экстраверсия ($r = 0,49$; $p < 0,001$) и с личной ценностью Самостоятельность ($r = 0,44$; $p < 0,001$).

– Свойство темперамента Пластичность положительно взаимосвязано с чертами личности Добросовестность ($r = 0,54$; $p < 0,001$) и Открытость опыту ($r = 0,48$; $p < 0,001$).

– Свойство темперамента Эмоциональность положительно взаимосвязано с чертой личности Негативная эмоциональность ($r = 0,51$; $p < 0,001$).

– Черта личности Экстраверсия положительно взаимосвязана с личными ценностями Достижение ($r = 0,47$; $p < 0,001$) и Стимуляция ($r = 0,49$; $p < 0,001$).

– Черта личности Открытость опыту положительно взаимосвязана с личными ценностями Стимуляция ($r = 0,46$; $p < 0,001$) и Конформность ($r = 0,47$; $p < 0,001$).

– Черта личности Добросовестность положительно взаимосвязана с личной ценностью Конформность ($r = 0,55$; $p < 0,001$).

Были выделены следующие наиболее значимые взаимосвязи во втором замере.

– Свойство темперамента Эргичность положительно взаимосвязано с чертой личности Открытость опыту ($r = 0,47$; $p < 0,001$) и личными ценностями Достижение ($r = 0,51$; $p < 0,001$), Стимуляция ($r = 0,63$; $p < 0,001$) и Доброта ($r = 0,55$; $p < 0,001$).

– Свойство темперамента Социальная эргичность положительно взаимосвязано с чертой личности Экстраверсия ($r = 0,47$; $p < 0,001$).

– Свойство темперамента Темп положительно взаимосвязано с чертой личности Доброжелательность ($r = 0,49$; $p < 0,001$) и личной ценностью Доброта ($r = 0,55$; $p < 0,001$).

– Свойство темперамента Эмоциональность положительно взаимосвязано с чертой личности Негативная эмоциональность ($r = 0,47$; $p < 0,001$).

– Черта личности Открытость опыту положительно взаимосвязана с личными ценностями Стимуляция ($r = 0,46$; $p < 0,001$), Самостоятельность ($r = 0,51$; $p < 0,001$), Универсализм ($r = 0,47$; $p < 0,001$) и Безопасность ($r = 0,50$; $p < 0,001$).

– Черта личности Добросовестность положительно взаимосвязана с личными ценностями Универсализм ($r = 0,47$; $p < 0,001$) и Безопасность ($r = 0,46$; $p < 0,001$).

Мы можем заметить динамику снижения значимости и редуцирование некоторых взаимосвязей между свойствами темперамента и свойствами личности, при этом мы наблюдаем повышение значимости и появление новых взаимосвязей между свойствами темперамента и ценностно-смысловой сферой, а также между свойствами личности и ценностно-смысловой сферой. Возможно такие результаты свидетельствуют об активном становлении мировоззрения подростков, которое зависит как от психических особенностей личности, так и от социального опыта взаимодействия с окружающими.

Таким образом, в исследовании была выявлена динамика разноуровневых свойств индивидуальности, где наблюдалось снижение выраженности свойств темперамента – Эргичность и Пластичность, свойства личности – Доброжелательность, индивидуальной ценности – Доброта. Первая гипотеза подтвердилась частично: значимые различия между замерами были обнаружены, но темперамент не демонстрировал большую устойчивость к изменениям, а личностные характеристики не показывали большей пластичности к изменениям.

В ходе сравнения корреляционного анализа взаимосвязей разноуровневых свойств индивидуальности была выявлена динамика

снижения значимости взаимосвязей свойств темперамента и свойств личности, а также динамика повышения значимости и появления новых взаимосвязей свойств темперамента и индивидуальных ценностей, а также свойств личности и ценностно-смысловой сферой подростков. Вторая гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы

1. Будрина Е.Г. Специфика интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения // Экспериментальная психология. – 2010. – Т. 3, № 1. – С. 115–130.

2. Голубков Г.В., Лычагина Я.А. Причины возникновения кризиса в подростковом возрасте // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 5-1(33). – С. 327–331.

3. Жилина Е.В. Психогенетические исследования разноуровневых свойств индивидуальности в контексте теории интегральной индивидуальности // Труды Дальневосточного государственного технического университета. – 2007. – № 147. – С. 214–218.

4. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.

5. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. – 608 с.

Частухина А.П.

Научный руководитель: Наумов А.А.

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Известно, что у детей с интеллектуальными нарушениями вся деятельность формируется с отклонениями и задержками. Поэтому важной задачей является с раннего детства начинать формировать развитие игры, как ведущего вида деятельности ребенка.

По причине низкой познавательной активности, поздним овладением двигательными функциями, задержкой в речевом развитии, а также в эмоциональном общении со взрослым, происходит недоразвитие игровой деятельности в раннем возрасте.

Несмотря на все эти причины, дети с интеллектуальными нарушениями проходят те же стадии развития, что и нормально развивающиеся дети. Поэтому мы задались вопросом о развитии сюжетно-ролевой игры у детей с интеллектуальными нарушениями.

Интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида [1]. Изучение нарушений интеллектуальной деятельности (умственной отсталости, задержки психического развития) является в настоящее время одним из наиболее интенсивно разрабатываемых направлений. Проблема умственной отсталости в настоящее время приобретает все большую актуальность. Количество детей с интеллектуальными нарушениями по разным причинам возрастает с каждым годом.

Умственная отсталость (олигофрения) – группа различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям непрогредиентных патологических состояний, общим признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3 лет) общего

психического недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей [2].

Игровая деятельность – это особый вид человеческой деятельности (активности), в процессе которой создаются и развертываются условные формы взаимосвязи объекта и субъекта [3]. Ж. Пиаже считал игру творческой деятельностью, которая позволяет субъекту игровой деятельности успешно адаптироваться к изменяющимся условиям существования. При этом в игре происходит опережающее развитие. В мире игры дети учатся адаптироваться в мире взрослых одновременно, трансформируя его на свой лад. С точки зрения Л.С. Выготского, игра есть «воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний»

Раскрыв, основные понятия, используемые в данной статье, вы сможете наиболее полно понять ее содержание.

Для проведения исследования нами были взяты пять детей старшего дошкольного возраста – 6–8 лет, имеющих, по решению ПМПК, умственную отсталость. По результатам исследования было четко выявлено недоразвитие речи, а у некоторых детей, в связи с сопутствующими заболеваниями, наблюдалось полное отсутствие речи. Для коммуникации дети использовали звуки, жесты и простые односложные слова «да», «нет», а также в редких случаях присутствовали односоставные предложения.

Нами была выбрана методика исследования беседа для изучения предпочтений детей в игре, однако, ответы были однообразными и неразвернутыми по причине недоразвития речи детей. Данный метод включал в себя, следующие вопросы:

1. Любишь ли ты играть?
2. Какие твои любимые игры, назови, пожалуйста?
3. Нравятся ли тебе игры, в которые ты играешь с ребятами в детском саду?
4. Нравятся ли тебе игры, в которые ты играешь дома?

5. Во что ты играешь дома?
6. Кем ты чаще всего бываешь в игре, какую роль исполняешь?
7. Кем бы ты хотел быть еще?
8. У тебя есть любимые игрушки? С какими игрушками ты любишь играть, покажи, пожалуйста? (картинки)
9. Ты сам придумываешь игры или тебе кто-то помогает? Как ты это делаешь, расскажи?

Взяв во внимание данный факт, нам пришлось ввести систему оценки ответов, которая представляет из себя следующее:

- есть ответ – 1 балл
- нет ответа – 0 баллов

По результатам, мы видим, что дети коммуникабельны, они без проблем отвечают на простые вопросы, не требующие развернутого ответа (рис. 1).

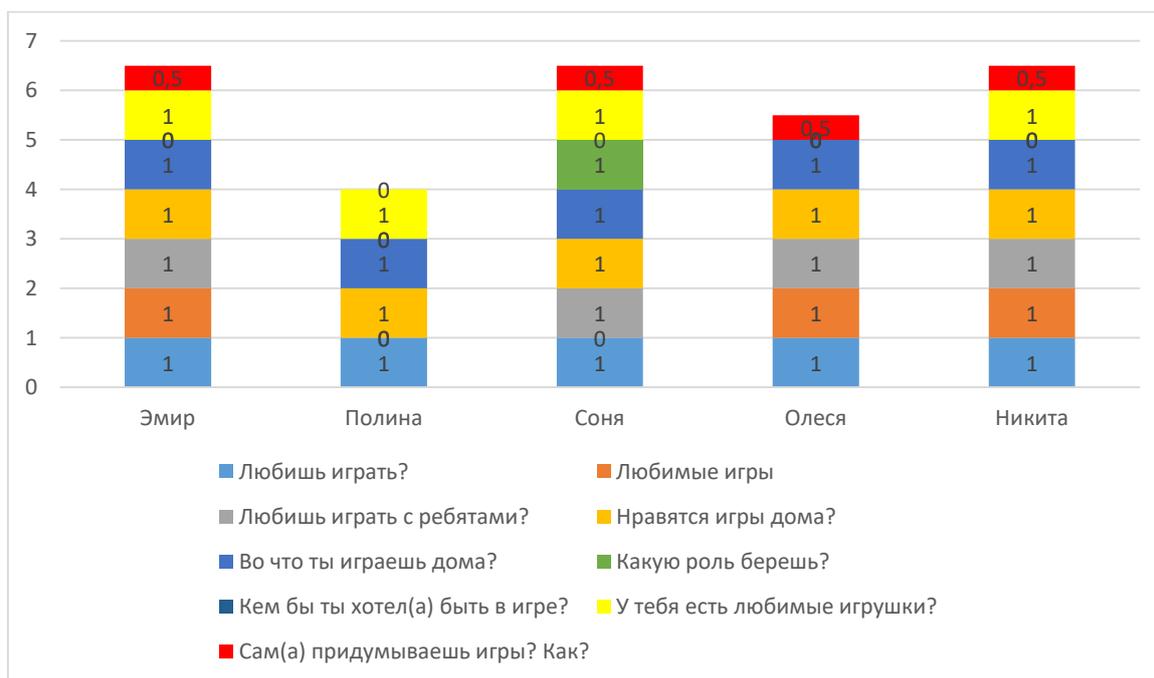


Рис. 1. Беседа по выявлению предпочтений детей в игре

Методика «Выбор игры» С.В. Недаленко, совершенно не оправдала себя, у ребят нет понятия выбора. По этой причине, мы упростили задачу детям, решив показывать картинку и связывать ее

с игрой. Но даже в этом случае дети не могли определиться и выбор за них приходилось делать педагогу. Данный метод показал несформированность у детей самостоятельного выбора.

Также нам было интересно, насколько дети с умственной отсталостью интересуются игрушками. Используя методику «Диагностика игры детей» Н.Ф. Комарова, мы собрали данные и выяснили, что наибольшую заинтересованность дети проявляют:

- к машинкам (30 %);
- куклам (20 %);
- конструктору (20 %) (рис. 2).

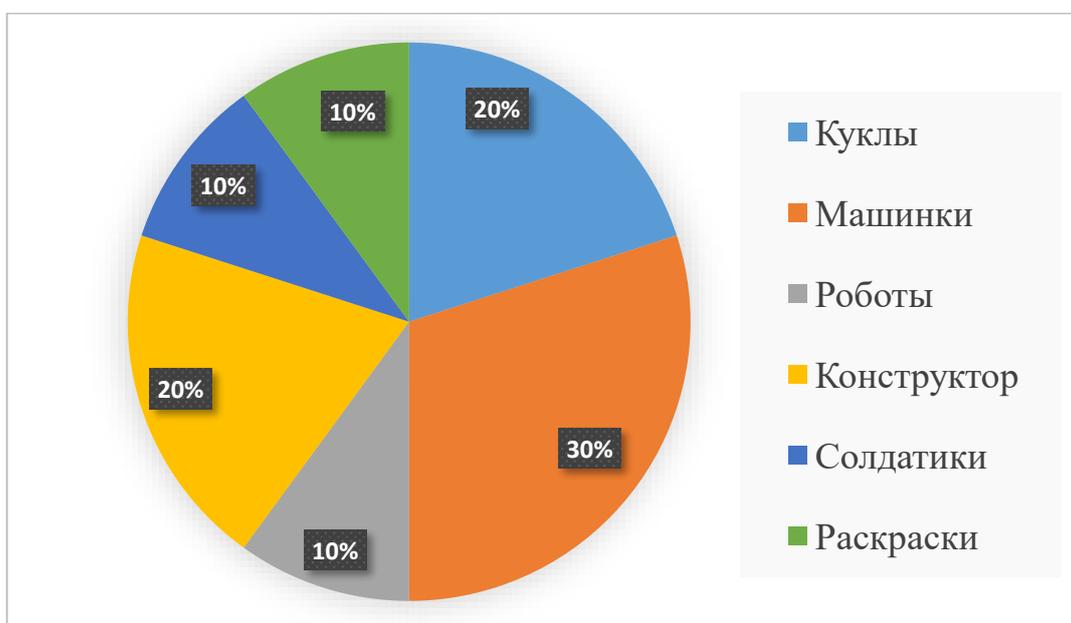


Рис. 2. Уровень заинтересованности игрушками

Таким, образом, мы можем выделить следующие особенности сюжетно-ролевых игр дошкольников с интеллектуальными нарушениями:

- слабое сопровождение самостоятельной игры речью;
- действия с игрушками носят стихийный характер;
- низкая способность согласовать свои действия с другими детьми;
- слабый уровень проявления творчества в игре.

В ходе проведенного нами констатирующего исследования были выявлены следующие особенности сюжетно-ролевой игры у дошкольников с нарушением интеллекта: игра не вызывает интереса, игра не носит продолжительного характера; в процессе игры эти дошкольники действуют с игрушками молча, лишь изредка произнося слова, обозначающие названия некоторых предметов и действий; у них нет ролевого диалога, планирования своей деятельности.

Для решения поставленных в нашем исследовании дальнейших задач нами будет разработана система сюжетно ролевых игр «Больница». Данная система будет выстроена с учетом всех особенностей игровой деятельности изучаемой категории детей. Задания будут выстраиваться по степени возрастания трудностей в сюжетно-ролевой деятельности. Постепенно в игру будут вводиться игрушки-заменители, планируем вовлекать детей в освоение игрового пространства, чтобы происходила смена ролевого поведения.

Таким образом, мы можем говорить о важности изучения нами данного вопроса. В процессе нашего исследования были решены все поставленные перед нашей работой задачи, была подтверждена гипотеза и была достигнута цель исследования.

Список литературы

1. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
2. Шалимов В.Ф., Новикова Г.Р. Клиника интеллектуальных нарушений. – М., 2011. – 208 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1999. – С. 141.

Черво С.В.

Научный руководитель: Вакуленко О.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Время, как индивидуальное, так и социальное, характеризует и отличает человека от других видов. Люди используют время в качестве ориентира для своей социальной деятельности и для построения своей истории. Время служит, по сути, средством ориентации в социальной вселенной и регулятором социального сосуществования.

Дискуссии о восприятии времени не ограничиваются одной отдельной культурой или наукой. Несколько областей знания внесли свой вклад в лучшее понимание и более широкое обсуждение этой темы. Некоторые из них заслуживают упоминания: физика с ньютоновской теорией тяготения и теорией относительности Эйнштейна; математика с точки зрения валидации, когда время рассматривается как движение и количественная оценка; психология с исследованиями, сосредоточенными на временных расстройствах; социальные науки с концепциями социального и культурного времени; биология, особенно с хронобиологическими исследованиями, которые оценивают важность времени для живых организмов. Наблюдая за определенными постоянными и циклическими биологическими явлениями, хронобиология делит время на биологические ритмы, описывая и количественно оценивая такие ритмы. Биологические ритмы можно определить как регулярные колебания биологических параметров и изменения, связанные с развитием.

В современном обществе время стандартизировано как линейная прогрессия, измеряемая часами и календарем, что доминирует в нашей

повседневной жизни. Однако в примитивных культурах и древних цивилизациях время измерялось в соответствии с циклическими природными явлениями. Социальная природа времени в конечном итоге работает как набор отношений, которые устанавливают порядок и ритмический рисунок для социальных событий.

Восприятие времени тесно связано с внешними изменениями. В результате временные интервалы, в которых происходит меньше изменений, воспринимаются как менее интенсивные, чем интервалы, в которых происходит больше изменений. В случае с детьми восприятие времени тесно связано с их собственным развитием, заставляя их иметь дело с культурными, социальными и личными временными рамками. Хотя культурные сроки, как правило, быстро устанавливаются в жизни детей, они часто проявляют желание всегда быть в нужное время (существенный фактор для улучшения их концепции времени) [3].

«Мы пойдем через двадцать минут!» Для взрослого человека это предложение абсолютно ясно, потому что взрослый понимает, что за это время можно, например, сложить одежду и убрать посуду. Для ребенка трех лет это все равно что говорить *«по-китайски»*. На самом деле, они понимают только одно: «Мы пойдем». Для них время – очень туманное понятие.

Такие конкретные выражения, как «завтра», «через неделю», «через три месяца», не имеют для детей никакого смысла. Они знают только, что эти выражения относятся к будущему или, точнее, что они произойдут *«после»*, а не *«до»*. Слова «после обеда», «когда папа вернется с работы» и «перед сном» будут для ребенка гораздо более точными, чем дни недели и даты.

Действительно, только после 4–5 лет дети начинают по-настоящему интересоваться понятиями времени, часов и продолжительности. Они начинают пытаться понять эти понятия по-своему, но только в первом

классе (в возрасте около 6 лет) детям будет удобно работать с настоящим, прошлым, будущим, днями недели и расписанием.

Даже если понятие времени остается для детей неясным, педагоги и родители могут помочь детям дошкольного возраста понять временные рамки с помощью некоторых методов, которые предназначены для их возраста. В возрасте одного-двух лет дети воспринимают свой детский мир, ассоциируя его с физиологическими ориентирами (еда, сон, и т.д.). Постепенно они учатся словам «скоро» и «подожди».

Ближайшее будущее и прошлое становятся более понятными для детей старше 3 лет. Они могут различать «до» и «после» в четких инструкциях («Надень носки раньше, чем ботинки» или «Мы пойдем в библиотеку, а после этого пойдем в супермаркет»).

К 4 годам они используют такие слова, как «до», «после», «день», «ночь», «утро», «вчера», «прямо сейчас», «позже», «через мгновение» и т.д., но продолжительность остается неопределенной, если взрослые не основывают ее на реальности, которую они понимают. Сказать, «Мы уйдем после мультфильма», будет гораздо логичнее и понятнее, чем «мы уйдем через 15 минут». Аналогично, «Мы поужинаем, когда папа вернется с работы» будет легче понять, чем «Мы поедем в 5:00». Ориентиры помогают детям определять местоположение событий в течение дня. Привыкшие к ритуалу или расписанию, установленному, например, в детском саду, дети чувствуют себя спокойнее, когда знают, что будет после того, что они делают в данный момент. Это придает детям понятную последовательность действий.

Примерно в возрасте 4 лет дети часто просят часы, возможно, потому что они видели, как ими пользуются их родители или другие взрослые. Они знают или чувствуют, что время влияет на нашу жизнь и формирует ее. Взрослые говорят: «Быстрее, мы опоздаем!» и «Вставай, пора!», но взрослые должны быть осторожны, чтобы не заикливаться на представлении о времени, как у взрослых.

Когда дети начинают ходить в школу, представления о времени развиваются быстрыми темпами. Школьники овладевают различиями в понятиях «время года», «дни недели», «месяц», понимают продолжительность минуты, часа, знают месяцы года и даты. В возрасте от 6 до 8 лет дошкольники могут понимать время на часах со стрелками. Цифровые часы показывают время, в то время как другие часы позволяют им читать и расшифровывать его. Существует множество методов, с помощью которых можно помочь дошкольникам усвоить временные эталоны.

Можно использовать одни и те же эталоны и связывать их с действием, которое знает ребенок: «Утром ты встаешь и завтракаешь», «Мы обедаем в полдень», «После обеда мы пойдем в библиотеку», «Сегодня вечером, когда твой папа вернется с работы...», «Завтра, после сна, ты пойдешь в детский сад» и т.д. Также существует множество песен для изучения дней недели и месяцев года.

По нашему мнению, важным средством формирования и освоения временных эталонов является метод моделирования. Моделирование представляет собой освоение явлений и процессов с помощью создания и изучения моделей. Поэтому мы считаем, что изучение влияния моделирования на формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста представляет особый интерес [1].

По мнению Л.А. Венгера, моделирование – это вид символической рисуночной деятельности, позволяющий исследовать не конкретный объект, а его модель; источником этого процесса является моделирующий характер деятельности ребенка. В деятельности старших дошкольников реальный объект может быть заменен другим объектом, образом, знаком [2].

Изучив теоретические аспекты проблемы формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста, мы разработали практическую часть исследования. Целью опытно-экспериментальной работы было изучение состояния работы ДОО по проблеме.

В связи с целью экспериментально-исследовательской работы были поставлены следующие задачи:

- проанализировать систему работы по взаимодействию детского сада и семьи с точки зрения формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста;

- осуществить подбор диагностических методов для выявления уровней сформированности представлений о времени у старших дошкольников;

- определить критерии, уровни и показатели сформированности временных представлений у детей дошкольного возраста;

- определить отношение учителей и родителей к исследуемой проблеме.

Базой экспериментального исследования стал МКДОУ детский сад «Сказка» с. Звериноголовского Курганской области. Экспериментальную и контрольную группы составили дети старшего дошкольного возраста (30 человек). В исследовании также приняли участие родители (30 человек) и 10 педагогов из центра ЕСЕ.

В результате диагностики стартового уровня было выявлено, что в группе «Степашка» преобладает низкий уровень темпоральных представлений. Диагностика исходного уровня усвоения темпоральных представлений показала, что в группе «Машенька» преобладает средний уровень.

Результаты проведенного исследования по определению уровней сформированности временных представлений у детей в исследуемых

группах показали, что существует необходимость в специально организованной работе:

- со старшими дошкольниками по формированию временных представлений;

- с родителями по обеспечению педагогической поддержки осуществления данного процесса.

На формирующем участвовали только дети экспериментальной группы «Степашка», а также родители и педагоги. В группе «Машенька» дети обучались по существующей методике ДОО. На формирующем этапе эксперимента с контрольной группой не было организовано никакой специальной работы.

Основной целью формирующего этапа было внедрение в педагогический процесс ДОО комплекса мер, способствующих эффективному формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста при взаимодействии детского сада и семьи. Поставлены следующие задачи:

- разработать комплекс мероприятий по формированию временных представлений;

- провести апробацию разработанного комплекса мероприятий по освоению временных эталонов у старших дошкольников.

Деятельность по освоению временных эталонов у детей старшего дошкольного возраста включала в себя три направления:

- работа с педагогами;

- работа с детьми;

- работа с родителями детей, принявших участие в опытно-экспериментальной работе.

Использование метода моделирования в работе по освоению временных эталонов осуществлялось в непосредственно образовательной деятельности (НОД), а также в свободной деятельности. Все мероприятия проводились в игровой форме.

На занятиях с дошкольниками использовались игровые занятия и упражнения, связанных единым захватывающим и проблемным сюжетом. Игры и упражнения допускают вариативность.

Занятия по освоению дошкольниками временных эталонов проводились 1 раз в неделю, длительностью 25 минут в соответствии с возрастными и психологическими особенностями детей данного возраста.

Все мероприятия, проведенные с дошкольниками, включали использование разнообразных моделей: предметных, объемных, круговых, спиральных и др.

В ходе целенаправленной работы за детьми велось наблюдение и без специальных диагностик было заметно, как у детей при использовании моделей формируется понимание столь сложных свойств времени, как текучесть и необратимость. Таким образом, дети ежедневно знакомились со сложными временными категориями.

В рамках разработанных мероприятий была проведена работа с родителями и педагогами. Так, например, сначала с родителями была проведена анкета «Время в вашей семье». Цель: проанализировать позицию родителей по отношению к формированию временных представлений детей в условиях семьи. С родителями проведена консультация на тему: «Как научить ребенка понимать время», из которой родители узнали о методах и приемах формирования временных представлений детей.

Семинар для педагогов «Моделирование и временные представления» с целью повышения компетентности педагогов по вопросу формирования временных представлений посредством моделирования.

Повторные диагностики показали, что разработанный комплекс мероприятий по формированию временных представлений у детей

старшего дошкольного возраста способствовал высокому уровню группы «Степашка».

По мнению воспитателей экспериментальной группы, воспитательная работа оказала значительное влияние на формирование представлений дошкольников о времени, что проявилось в понимании детьми «смысла времени», осознании его важности в жизни людей и необратимости времени.

Родители дошкольников из экспериментальной группы также отметили улучшение представлений детей о времени, поскольку они стали больше ориентироваться во времени. Это проявилось в разговорах с их детьми.

Таким образом, можно сказать, что проведенная работа по развитию у старших дошкольников временных эталонов была результативной, что нашло отражение в повышении познавательного интереса родителей к педагогической науке, повышении уровня сформированности временных представлений у детей, активном сотрудничестве всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Ефименко Н.Л. Педагогические условия развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2017. – Т. 39. – С. 4136–4140. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/971154.htm>

2. Ефименко Н.Л., Шаталова Е.В. Моделирование как одно из средств развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – № 29. – С. 568–570.

3. Звонова Е.В. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста // Вестник Российского нового университета. – 2011. – № 1. – С. 113–118.

Чухрова Е.В.,

Научный руководитель: Прозументик О.В.

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМАГОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Отечественные и зарубежные психологи отмечают, что общение играет важную роль в социализации личности ребенка. Одним из приоритетов начального общего образования на сегодняшний день является развитие личности посредством формирования универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных, личностных и коммуникативных. Особую значимость в процессе обучения и внеучебного взаимодействия обучающихся имеют коммуникативные способности, центральной составляющей которых являются коммуникативные умения. Сформированные у детей младшего школьного возраста коммуникативные умения обеспечивают возможность слушать и слышать учителя, вступать в диалог, принимать участие в коллективном обсуждении проблем, взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

Специфические особенности коммуникации и социализации детей, имеющих нарушения в развитии, впервые были представлены в трудах Л.С. Выготского. По его мнению, важнейшим фактором развития ребенка является общение. Подчеркивая в своих работах мысль о единстве закономерностей нормального и аномального развития, он отмечал, что физический или психический дефект у ребенка создает почву для возникновения препятствий в развитии общения с окружающими и установлении широких социальных связей,

что является неблагоприятным фактором прежде всего личностного развития ребенка [3].

Анализ фундаментальных работ и исследований Г.М. Андреевой, Л.Р. Муниязровой, С.В. Проняевой, А.А. Максимовой, Н.Г. Казанского, Т.С. Назарова, С.В. Черновой и др., в которых изучаются проблема общения и коммуникативной деятельности позволил нам определиться с позицией в понимании сущности такого явления как коммуникативные умения. Под коммуникативными умениями мы понимаем осознанные коммуникативные действия (основанные на коммуникативных потребностях, представлениях об общении и имеющимся коммуникативном опыте), применяемые в различных ситуациях общения и взаимодействия людей.

Теоретические основы в области становления коммуникативной деятельности детей отражены в работах А.А. Бодалёва, М.И. Лисиной, А.В. Мудрика, В.Д. Ширшова и др. Исследователи характеризуют коммуникативные умения с точки зрения деятельностного подхода, в частности, с позиции социальной направленности умений общаться: выбрать нужную интонацию и жесты, разбираться в настроении людей, сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию партнера по общению и т.д.

Непосредственно проблемой формирования коммуникативных умений у детей дошкольного и младшего школьного возраста занимались Е.А. Воронич, Н.С. Глуханюк, Л.Р. Мунирова, С.В. Проняева, О.С. Степина, Е.Г. Савина, О.В. Трофимова и др. В работах ученых актуализировался научный взгляд на коммуникативные умения как осознанные коммуникативные действия детей, помогающие строить свое поведение и управлять им в соответствии с задачами общения. На основе сторон (функций) общения, выделенных Б.Ф. Ломовым,

в структуре коммуникативных умений выделяют три группы: информационно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные.

В настоящее время имеется ряд исследований, посвященных особенностям общения детей с ОВЗ, в частности, детей с задержкой психического развития. Ученые отмечают, что у детей с ЗПР существенно ослаблены «социальные возможности личности», фиксируют низкую потребность в общении, что нередко сочетается с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждение, избегание, конфликтность.

А.С. Сагитова, О.С. Стёпина, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, С.Н. Чаплинская выделяют ряд общих особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с ЗПР. Так, исследователи отмечают, что процесс коммуникативного развития и освоения коммуникативных умений обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР осложнен: дети испытывают трудности в принятии и передаче информации собеседнику, не готовы взаимодействовать в ситуации совместного планирования, ориентироваться на партнера и самостоятельно решать конфликтные ситуации; способность к пониманию эмоционального состояния другого человека снижена, затрудняются в выделении личностных характеристик партнера по общению; медленно образуются и закрепляются речевые формы, снижена речевая и коммуникативная активность. В отличие от своих нормотипичных сверстников, младшие школьники с ЗПР, больше всего ценят в одноклассниках сочувствие, сопереживание и безопасность общения. В товарищеских отношениях для них не имеет значения устойчивость взаимоотношений, у них не возникает желания сохранять длительное общение, заниматься с другом общим делом. Вместе с тем,

согласно О.С. Стёпиной, в исследованиях и специальной литературе недостаточно раскрыты такие важные вопросы, как структура и содержание коммуникативных умений, показатели и критерии их сформированной у детей с ЗПР [4].

Выявленные исследователями трудности в общении у детей младшего школьного возраста с ЗПР обусловлены особенностями психического развития данной категории детей и недостаточным вниманием воспитывающих взрослых к проблеме развития /формирования коммуникативной деятельности, коммуникативных способностей и коммуникативных умений. В этой связи изучение данной проблемы приобретает теоретический и практический интерес.

На сегодняшний день современная специальная психология и педагогика находится в поиске эффективных средств коррекции и развития личностной сферы детей с ОВЗ и все больше ориентируется на использование искусства в процессе их обучения и воспитания. Создаются технологий психолого-педагогической коррекции, основанные на терапии различными видами искусства, разрабатываются эффективные психокоррекционные программы, которые направлены на помощь детям с ОВЗ в коммуникативном развитии и успешной социализации в обществе.

Интегративные процессы, происходящие в обществе, искусстве, привели к возникновению смежных отраслей знаний: педагогической психологии, арт-педагогике, арт-терапии и др. На важную роль искусства в воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии указывали зарубежные психологи и педагоги Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли, а также отечественные психологи и врачи А.И. Грабов, В.П. Кащенко. В своей культурно-исторической концепции

Л.С. Выготский писал, что для развития личности ребенка необходимы специально созданные культурные формы, в частности, различные виды искусства.

В теоретико-прикладных работах отечественных (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, О.А. Карабанова, А.И. Копытин, И.Ю. Левченко, Л.Д. Лебедева, Е.Е. Свистовская) и зарубежных авторов (В. Ловенфельд, Ф. Кейн, М. Эссекс, К. Фростиг, К. Уэлсби), связанных с изучением возможностей терапии искусством, показывают ее эффективность и перспективность применения в области развития и коррекции различных сфер личности как взрослого, так и ребенка.

В настоящее время в практике специального образования нередко используется арт-терапия, которая рассматривается как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в психокоррекционной практике – как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в символической форме, позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческой активности осуществить коррекцию психосоматических и психоэмоциональных процессов, личностных проявлений ребенка. Арт-терапия включает в себя ряд направлений: музыкотерапия, танцевальная терапия, изотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, театротерапия, имаготерапия и др. Имаготерапия является одним из интереснейших и мало разработанных направлений арт-терапии, применяемых в практике решения задач развития и коррекции коммуникативной сферы детей [1].

Название «имаготерапия» уходит корнями в латинское слово «*imago*» – образ. Под имаготерапией понимают лечение образами, преимущественно позитивными. Она определяется возможностью

выбора положительного образа и использование его как лечебного, коррекционного и развивающего инструмента. Суть имаготерапии как средства и метода – это театрализация психотерапевтического процесса [2]. Примечательно, что специалисты рассматривают имаготерапию как вариант поведенческой терапии, так и как разновидность терапии театром.

Применением положительного образа в психотерапевтической практике за рубежом занимались К.Г. Юнг (метод воображения), Р.А. Джонсон (метод активного воображения), Дж. Хиллман (архетипическая психология), Р. Дезуалье (направленное фантазирование), Дж. Шорр (психоимагитивная терапия), И.Е. Вольперт (имаготерапия), С. Кратохвил (направленное воображение), А. Менегетти (имагогика), Х. Лейнер (кататимно-имагинативная психотерапия, или символдрама). В нашей стране использование имаготерапии нашло отражение в работах Я.Л. Обухова (символдрама), М.Р. Гинзбурга (эриксоновский гипноз), И.В. Вачкова и Т.Д. Зенкевич-Евстегнеевой (сказкотерапия).

Некоторые авторы рассматривают имаготерапию как самостоятельное направление к арт-терапии, другие – ставят имаготерапию на одну ступень с театротерапией. Как новое явление имаготерапия нуждается в теоретическом осмыслении и обоснование практики ее применения в работе со взрослыми и детьми. Основой имаготерапии является терапевтическая деятельность, облеченная в форму театрального искусства, использующая при этом такие инструменты как, двигательная и речевая импровизация, вхождение в роль, имитация, импровизация и др. В этой связи можно определить возможности имаготерапии для развития коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР: «примерить» на себя множество

новых положительных Я-образов; обучаться коммуникативному реагированию в различных жизненных ситуациях; развивать речь как инструмент общения; расширить спектр коммуникативных умений, корректировать и обогащать эмоциональный и коммуникативный опыт детей и т.д.

В практике психолого-педагогического сопровождения нормотипично развивающихся детей и детей с ЗПР этот инструмент общения, как мы полагаем, имеет специфику применения. Анализ исследований в области использования имаготерапии как арт-технологии свидетельствует о том, что потенциал и особенности ее использования в коррекционно-образовательном процессе начальной общеобразовательной школы и в условиях дополнительного инклюзивного образования не изучены, следовательно, не раскрыты и в прикладном плане.

Вместе с тем инклюзивное дополнительное образование имеет большие возможности для развития и оказания помощи детям с ЗПР в преодолении коммуникативных трудностей. Инклюзивная образовательная среда в дополнительном образовании детей обладает преимуществами перед основным общим образованием, а именно, в ней допускаются различные варианты продвижения ребенка в «ситуацию успеха» в любом виде деятельности, оно не ограничено рамками классно-урочной системы и государственными образовательными стандартами. Данная среда может способствовать разностороннему развитию ребенка, в том числе коммуникативному. Педагоги-психологи, арт-терапевты и педагоги основного общего и дополнительного образования используют имаготерапию фрагментарно и в сочетании с другими арт-терапевтическими средствами. Вместе с тем мы обнаружили, что в настоящее время

отсутствуют научно обоснованные рекомендации и разработки в данной области.

Анализ литературы позволил выявить противоречие между потенциалом имаготерапии и недостаточной разработанностью теоретико-прикладных аспектов ее применения в условиях инклюзивного дополнительного образования в процессе формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР в среде инклюзивного дополнительного образования. На основе противоречий нами была сформулирована проблема исследования: поиск эффективных путей и средств коммуникативного развития детей младшего школьного возраста с ЗПР. В качестве средств, способствующих формированию коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР может выступать арт-технология – имаготерапия.

Цель исследования – теоретическое обоснование возможностей использования имаготерапии в формировании коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного дополнительного образования. Объектом исследования является процесс формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Предмет исследования – возможности использования имаготерапии для формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного дополнительного образования.

Для достижения поставленной цели нами были сформулированы следующие задачи исследования:

- Обосновать актуальность проблемы исследования.

– Раскрыть особенности развития коммуникативной сферы и формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

– Изучить потенциал имаготерапии для решения задач в области формирования коммуникативных умений детей с ЗПР в условиях инклюзивного дополнительного образования.

– Обобщить результаты исследования.

Перспективы исследования заключаются в определении параметральных характеристик в области объекта исследования, отборе диагностических методов и методик для определения уровня сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР, разработка коррекционно-развивающей программы, предназначенной для реализации в условиях инклюзивного дополнительного образования.

Список литературы

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном и инклюзивном образовании: учеб. для вузов / под ред. Е.А. Медведевой. – М.: Юрайт, 2022. – 274 с.

2. Вольперт И.Е. Имаготерапия как метод реабилитации при неврозах и психических заболеваниях (к вопросу о теоретических основаниях имаготерапии) // Вестник психотерапии. – 2000. – № 7 (12). – С. 141–147.

3. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: в 6 т.: Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

4. Степина О.С. Коммуникативные умения младших школьников с ЗПР // Специальное образование. – Екатеринбург. УрГПУ; Ин-т спец. образования. – 2007. – № 8. – С. 52–59.

Шарифова Г.А.

Научный руководитель: Иванова Е.В.

ЭТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА КАК МЕТОД НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современных школах все больше учителей акцентируют свое внимание на нравственном воспитании школьников.

Мы считаем, что нравственное воспитание – это процесс целенаправленного влияния на развитие личности со стороны общественных институтов с целью формирования ее нравственных качеств для подготовки к самостоятельной жизни в обществе. Воспитывая ребенка, взрослые помогают ему приспособиться к окружающей среде. Также воспитатель не должен забывать, что является примером для воспитанника, и очень важно не только объяснить ребенку какие-то правила, но и прежде всего самому придерживаться их.

Младший школьный возраст является сенситивным для развития нравственности. В этот период проявляется чувствительность нервной системы и доминирование эмоциональной сферы в восприятии мира. Поэтому именно в этом возрасте важно привить ребенку нравственные качества (доброту, честность, отзывчивость и др.), которые помогут ему в его дальнейшей жизни в обществе.

Для воспитания в ребенке данных качеств используются различные методы. Одним из таких методов является этическая беседа. По классификации Г.И. Щукиной, этическая беседа относится к методам формирования сознания личности [2].

Сама по себе беседа предполагает обмен мнениями и чувствами и строится на диалоговом общении.

Она отличается от других методов формирования сознания личности именно тем, что во время беседы воспитатель выслушивает

и учитывает мнения всех участников. Отношения строятся на принципах сотрудничества и равенства всех участников беседы.

Рассматривая различные определения, мы пришли к выводу, что этическая беседа – это метод последовательного обсуждения нравственных, этических, моральных проблем воспитателем и воспитанником. Результатом этической беседы становится формирование у детей нравственных понятий, ценностей, оценок и представлений, а также взглядов и убеждений, т.е. нравственное сознание.

Этические беседы легко могут встраиваться в урочную или внеурочную деятельность. Этическая беседа тщательно готовится учителем. При подготовке такой беседы продумывается ее содержание, система вопросов, способы создания доверительной обстановки. Однако практика школьной жизни показывает, что этические беседы не всегда могут быть подготовлены. В классе часто возникают ситуации, которые требуют безотлагательного обсуждения. В этом случае времени на подготовку беседы у учителя может не быть. Тогда он опирается на свой жизненный опыт и педагогическое мастерство.

Выделяют следующие условия эффективности этической беседы при проведении младшим школьникам:

1. Беседа должна носить проблемный характер. Учитель стремится задавать такие вопросы, которые будут стимулировать воспитанников на поиск ответов, борьбу взглядов и мнений.

2. Ответы детей не должны быть заранее подготовлены. Школьники должны высказывать свои мысли и доказывать свою точку зрения. Учитель может высказать свое мнение, если не согласен с мнением воспитанников, при этом обязательно аргументировав свой ответ.

3. Тема беседы должна быть близка эмоциональному опыту учеников.

4. Все желающие могут высказаться, нужно создать и сохранить атмосферу справедливости и равенства.

5. Беседа не должна превращаться в лекцию. Только высказанные мнения или сомнения позволят учителю направить обучающихся к правильному пониманию сущности вопроса.

Этическая беседа подразумевает собой общение по определенному списку вопросов, которые предполагают анализ и рефлексия. Ребенок не может быть развитым нравственно, потому что ему посоветовали быть таким, он должен сам прийти к этому, сделать собственные умозаключения, почему в данной ситуации надо поступать так, а не иначе.

Проведение этических бесед включает в себя:

1. Подготовительный этап
2. Проведение беседы
3. Организацию и оценку повседневной деятельности и отношений детей на основе усвоенных нравственных норм и правил [4].

Опыт проведения этических бесед показывает, что целесообразно проводить их во внеурочное время дважды в месяц. Подготовка к каждой беседе занимает 7–8 дней. Продолжительность беседы не должна превышать 25–30 минут в 1–2 классах, 35–40 минут в 3–4 классах [4].

Подготовительный этап – более продолжительный и включает в себя совместную деятельность учителя и учащихся.

Существуют множество методов подготовки к беседе, которые рекомендованы опытными преподавателями для формирования нравственных представлений:

а) тема беседы должна предлагаться учащимися заранее. Устанавливается список литературы, готовятся ситуации, вопросы, над которыми следует подумать;

б) необязательным, но часто необходимым, является предоставление индивидуальных заданий, так как это психологически настраивает учащихся на самоанализ поведения, и они убеждаются в необходимости его улучшения;

в) организация групповой работы. Проведение беседы требует большого мастерства от учителя. Главным требованием является обеспечение активности учащихся в процессе самой беседы. Необходимым для учителя является построение урока таким образом, чтобы, проведя беседу, он задавал вопросы и приводил наглядные примеры, делал небольшие, но емкие и вразумительные замечания, направлял и уточнял высказывания детей [3].

Последовательность задаваемых вопросов должна подвести школьников к выведению морального правила, которому надо следовать и использовать в тех или иных ситуациях.

Возможны различные варианты последовательности проведения этических бесед. Мы придерживаемся следующих:

- определение темы беседы и возбуждение у школьников интереса к восприятию и усвоению материала;

- обоснование актуальности, значимости обсуждаемой темы;

- раскрытие темы беседы на примере жизни и деятельности выдающихся людей, а также на материале окружающей жизни;

- анализ положения дел в классе в связи с обсуждаемой проблемой и определение конкретных задач (советов, рекомендаций) по улучшению работы и поведению учащихся;

- обобщение итогов беседы и краткий опрос учащихся по основным положениям изложенного материала [1].

Анализируя поведение детей, лучше уделять внимание положительным фактам, а об отрицательных примерах следует говорить так, чтобы у школьников появилось желание их ликвидировать.

Нами было проведено анкетирование учителей начальных классов по проблеме исследования. В анкетировании приняли участие 38 учителей начальных классов г. Перми. Анализ полученных результатов показал, что бóльшая часть опрошенных учителей имеют стаж работы от 1 до 5 лет, что составило 55,3 %. Были также педагоги, имеющие большой опыт работы в школе, более 26 лет, что составило 31,6 %.

На вопрос «Используете ли Вы в своей профессиональной деятельности методы нравственного воспитания?» 37 опрошенных ответили «да» и только один учитель ответил «нет».

Далее педагогам было предложено назвать методы нравственного воспитания, которые учителя используют в своей профессиональной деятельности. Проанализировав ответы, мы пришли к выводу, что большинство учителей предпочитают метод беседы, особенно этическую беседу. Данный метод указали 26 человек из 38 опрошенных. Не менее популярными были также методы поощрения (указали 12 человек) и примера (указали 12 человек).

Кроме того, в ходе нашего исследования мы выявили, что с методом этической беседы знакомы 37 учителей, а используют в своей практике данный метод 36 педагогов начальных классов из 38 опрошенных.

Таким образом, в результате анкетирования педагогов были получены данные, анализ которых позволил заключить, что этическая беседа действительно занимает важное место в школьной практике

и является весьма популярным методом среди учителей начальных классов.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что проблема нравственного воспитания младших школьников остается актуальной в современной образовательной теории и практике. Этическая беседа помогает формированию нравственного сознания ребенка. В ходе проведения этической беседы происходит углубление и упрочение нравственных понятий, ценностей и установок.

Список литературы

1. Акчулпанова Р.К. Этическая беседа как метод воспитания школьников – 2014. [Электронный ресурс]. – URL: <https://docplayer.com/32723604-Eticheskaya-beseda-kak-metod-vozpitaniya-shkolnikov.html> (дата обращения: 17.04.2022).

2. Классное руководство / под ред. В.П. Сергеевой. – М.: Академия, 2014. – 300 с.

3. Кондрашкина А.А., Арасланова А.А. Этическая беседа в начальной школе: сущность, многообразие видов [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум: материалы XI Междунар. студенч. науч. конф. – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018015874> (дата обращения: 15.05.2022).

4. Николаева Л.А. Этическая беседа как средство нравственного воспитания младших школьников [Электронный ресурс]. – 2005. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/212516> (дата обращения: 03.04.2022).

5. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 365 с.

Шкарина К.А.

Научный руководитель: Наумов А.А.

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

В настоящее время число детей, рождающихся с церебральными патологиями, растет, при этом первое место в структуре детской инвалидности по неврологического типу занимает в детский церебральный паралич (ДЦП). Термином «церебральные параличи» объединяются синдромы, которые возникают в результате повреждения мозга на ранних этапах онтогенеза и проявляются неспособностью сохранять нормальную позу и выполнять произвольные движения [1]. Значительное место во всех исследованиях отводится нарушению пространственных представлений, которые связаны с недостаточной сформированностью высших корковых функций. В первую очередь у детей с ДЦП поражается двигательный анализатор, в результате чего происходит слабое осознание своего двигательного опыта.

Пространственные представления для детей с ДЦП являются важным звеном для ориентировки в «большом пространстве». Так как у детей с ДЦП не происходит полноценного представления о восприятии и произвольной регуляции движениями, а также они плохо осознают позицию собственного «Я» в пространстве – появляются проблемы в ориентировке в системе координат, в которой точкой отчета является сам ребенок. Поэтому необходимо создавать ориентировку в различных видах деятельности, например, в познавательно-исследовательской, изобразительной, музыкальной, игровой [2, 3].

Для изучения и оценки уровня формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП проводилась диагностическая работа с использованием методики В.А. Кручинина [4].

Целью данной методики является:

– определение уровня умения ориентироваться в направлениях пространства при различных системах отсчета (по «схеме тела», т.е. относительно собственного тела, предметов других людей и при смене позиций наблюдения);

– определение уровня умения ориентироваться между предметами, а также различать пространственные отношения между ними;

– определение уровня умения определять удаленность и местонахождение предметов, объектов.

В данной методике 3 блока по 3 задания в каждом, итого 9 заданий. Детям необходимо указать рукой левое, правое, верхнее, нижнее, заднее, переднее направление; указать те же направления относительно впереди стоящего лицом человека; повернуться налево, направо, кругом, лицом, спиной, боком (левым и правым), к окну (к двери); указать свое положение среди предметов и местонахождение предмета относительно собственного тела с использованием предлогов и наречий. Обработка данных и оценка каждого задания однобалльная: 1 балл – задание выполнено правильно (в соответствии с инструкцией); 0,5 балла – частично выполнено (не полностью или с незначительными ошибками); 0 баллов – не выполнено (либо имелись грубые ошибки, либо ребенок совсем не справился с заданием). Баллы суммируются, и выявляется уровень сформированности пространственных представлений: низкий,

средний, высокий. Низкий уровень – менее 5 баллов, Средний уровень – 5–6 баллов, Высокий уровень – 7–9 баллов.

На основании полученных результатов преобладает низкий уровень развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ДЦП. У 4 из 5 детей выявился низкий уровень сформированности пространственных представлений, у 1 из 5 средний уровень и высокий уровень ни у кого.

В заключение можно сказать, что на основании результатов диагностической работы задача формирования пространственных представлений детей с ДЦП является одной из ключевых, поскольку расширение возможностей управлять своим телом способствует психическому развитию ребенка в целом. Решение этой задачи возможно только в условиях целенаправленной коррекционной работы и поэтапного обучения.

Список литературы

1. Астахов В.А. Детский церебральный паралич: понятие, этиология, симптомы // Здоровье. – 2000. – С. 18–25

2. Иполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. – М.: Просвещение, 1993. – 64 с.

3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006.

4. Кручинин В.А. Особенности развития пространственной ориентировки у слепых детей // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 59–63.

Шляпникова А.А.

Научный руководитель: Терещенко М.Н.

АГРЕССИВНОСТЬ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В последние десятилетия проблема детской агрессивности приобрела высокую социальную значимость и научную актуальность. Этот факт подтверждается многочисленностью исследований, посвященных изучению агрессивности. В данной статье рассматривается проблема агрессивности детей дошкольного возраста. Обозначаются ключевые понятия, определяются причины проявления детской агрессии, ее виды, а также описаны характерные черты, присущие агрессивному настроенному ребенку. Представлена диагностика на основе анализа агрессивности среди детей дошкольного возраста. При учете выделенных нами методов коррекции можно правильно организовать образовательный процесс и снизить уровень детской агрессивности.

В настоящее время очень остро стоит проблема детской агрессивности в современном мире. Раньше этой проблеме не уделяли должного внимания, а сейчас это одна из самых актуальных проблем на сегодняшний день. Многочисленные наблюдения и исследования показывают, что модель агрессивного поведения, сложившаяся в детстве, является приоритетной и в старшем возрасте. Это связано с тем, что именно в раннем возрасте закладываются нормы и правила поведения, а также основы этики и модели отношения к себе и другим людям. Если вовремя не скорректировать детскую агрессивность, в будущем могут возникнуть проблемы с коммуникацией уже у взрослого человека.

Повышенная агрессивность – одна из частых проблем детского коллектива. Существует множество теоретических обоснований

возникновения агрессии, ее природы и факторов, влияющих на ее проявление.

Агрессивность – свойство личности, заключающееся в предрасположенности к поведению, целью которого является причинение вреда окружающему.

Агрессия – это любой вид поведения, приносящий вред другому; это любое действие, имеющее целью причинение вреда другому.

Изучением теоретических и практических аспектов агрессивности занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Проблема преодоления детской агрессивности поднималась у таких ученых как: Л. Миллер, З. Фрейд, Д. Майерс, Р.С. Хоманс, А.А. Реан, К. Бютнер.

Все чаще в садиках встречаются агрессивные дети. Внутренний мир агрессивных детей включает достаточно большое количество деструктивных эмоций, с которыми они не в силах справиться самостоятельно, поэтому им жизненно необходимо внимание и понимание со стороны взрослых. Неоценимое влияние на формирование и развитие личности оказывает игра, которая способствует созданию благоприятных отношений между детьми в группе, помогает снимать напряженность, повышает самооценку, уверенность в себе в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.

В дошкольном возрасте коррекция агрессивности занимает важное место, так как в этом возрасте формируется норма поведения у дошкольников и своевременное вмешательство специалистов может значительно повлиять на ее ослабление и устранение.

Существует несколько определенных факторов возникновения детской агрессивности.

Первым фактором выступает семья. Если в семье есть проявление агрессивного поведения, то у ребенка будет сформировано неправильное представление о нормальном поведении. Следовательно,

ребенок будет перенимать на себя модель поведения, которая закрепились в семье.

Вторым фактором выступает положение в обществе. Если ребенка не принимают первоначально сверстники в свой круг общения, у ребенка может возникнуть враждебность по отношению к ним.

Третьим фактором выступают средства массовой информации, которые учат детей агрессивным реакциям не только на реальных примерах, но и на символических, демонстрируемых по телевидению, Интернету.

Четвертым фактором могут быть компьютерные игры. В современном обществе существует множество различных компьютерных игр, где присутствует насилие и жестокость. Дети перестают понимать, где реальность, а где вымышленный мир и перенимают жестокую модель поведения, выражая агрессию во внешнем мире.

Существует множество видов классификаций агрессии. Рассмотрим некоторые из них:

1. Прямая или косвенная. Прямая агрессия, направленная непосредственно на человека, косвенная – является реакцией в виде действия, направленного на кого-то (недобрые шутки, несправедливые сплетни) или в виде бесконтрольных действий (взрывы ярости, швыряние вещей, битье кулаками по стене или столу и т.д.).

2. Физическая и вербальная. При проявлении физической агрессии используется физическая сила против другой личности или объекта. При вербальной агрессии отрицательные эмоции проявляются не в виде физической силы, а в виде ругани, крика, визга и так далее.

3. Защитная или провоцирующая. Защитная агрессия является «ответом» на чьи-то агрессивные действия. Провоцирующая агрессия – осознанная провокация, инициатива проявления агрессии, «первая атака».

4. Здоровая (обоснованная) и необоснованная (деструктивная). Здоровая агрессия может быть вызвана рядом факторов, т.е. является обоснованной, возникшей из-за весомой причины, а необоснованная может возникнуть просто так, не имея должных причин для нее.

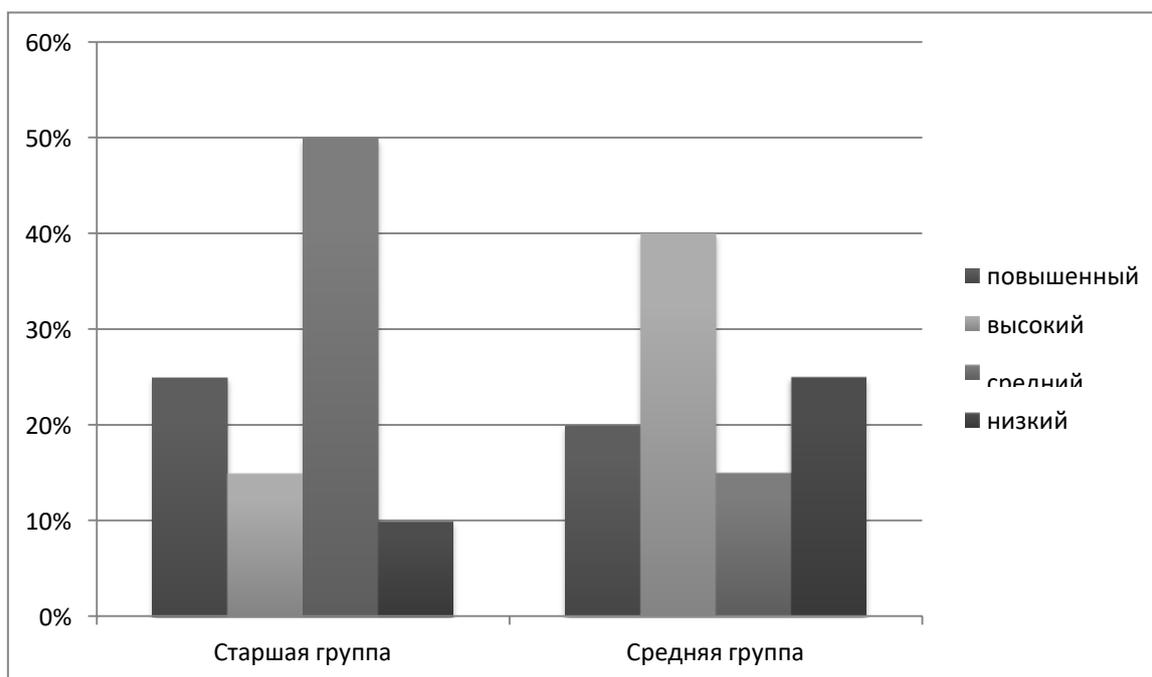
5. Враждебная и инструментальная. «Враждебная» агрессия вызвана гневом и ее цель – причинить вред, а «инструментальная» возникает тогда, когда она нужна как средство для достижения какой-либо цели.

Проявление агрессии у детей может быть выражено:

- в многочисленные отпоры;
- выражение негативных эмоций (злость, ненависть, ярость, обида);
- критические замечания;
- высказывания мыслей агрессивного содержания;
- оскорбления;
- негативные отзывы;
- нападение на сверстников;
- самоагрессия;
- жестокое обращение к животным;
- вандализм.

Для наглядного примера повышенного уровня детской агрессивности, среди детей старшего и среднего дошкольного возраста была проведена диагностика. Рассмотрим результаты рисуночного теста «Несуществующее животное», проводившегося среди старшей и средней групп «Детского сада № 350» г. Челябинска. В эксперименте принимало участие 20 детей: 10 детей из старшей дошкольной группы и 10 детей из средней дошкольной группы. В ходе анализа было выявлено, что у детей старшей группы повышенный уровень агрессивности составляет 25 %, высокий 15 %, средний 50 %,

низкий 10 %. Дети средней группы менее агрессивны, поскольку повышенная агрессивность только у 20 % детей, высокая у 40 % детей, средняя у 15 % детей, низкая у 25 % детей (рисунок).



Оценка уровня агрессивности по методике «Несуществующее животное»

Для коррекции агрессивного поведения детей существует несколько определенных методов.

Музыкотерапия. Эффективное средство развития личности ребенка, коррекции его поведения. Подбор музыкальных произведений осуществляется на основе темпа и лада. Быстрая, ритмичная музыка передает оттенки гнева, волнения и тревоги, мажорная мелодия создает спокойствие, умиротворение, а быстрая мажорная музыка пробуждает веселье, радость и торжество. Рекомендуется использовать запись звуков природы.

Сказкотерапия. Литературные произведения (сказки, былины, рассказы, басни и др.) воспринимаются ребенком не как вымысел, а как особая реальность. В процессе чтения, слушания произведения дети примеряют на себя роли героев сказок, учатся понимать свои и чужие

чувства. То есть усиливается способность ребенка анализировать и контролировать свои эмоциональные реакции, поведение.

Рисование. Необходимо использовать различные способы рисования: пальцами, ладошками, ступнями. С помощью этого метода коррекционной работы ребенок учится не сколько рисовать, а сколько преодолевать недостатки в поведении, учится управлять ими.

Коррекционная работа будет более продуктивна, если параллельно вести работу со взрослыми – родителями и педагогами. Исходя из выявленных причин, будет дано несколько рекомендаций по работе с детьми для взрослых:

- больше проводить время с детьми;
- относиться к детям с пониманием, оказывать им поддержку;
- ознакомление со специальной литературой по данной теме;
- проявлять дружелюбие по отношению к детям.

Самое важное – создать правильную модель семьи, в которой отсутствовали бы негативные примеры агрессивного поведения и демонстрировались бы образцы доброжелательного отношения между людьми.

Лучшим гарантом адекватного поведения и хорошего самообладания у детей является умение родителей владеть собой.

Таким образом, можно сделать вывод, что детская агрессивность является важной проблемой в современном мире, которая на прямую зависит от семьи, положения в обществе и средств массовой информации. Своевременная коррекция агрессивности необходима в любом дошкольном учреждении и предполагается, что подобные мероприятия положительно влияют на поведение детей.

Щербакова А.Е.

Научный руководитель: Лестова Н.Л.

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ
ПРОГРАММЫ КРАТКОСРОЧНОЙ ПРАКТИКИ «СИТИ-ФЕРМЕР 2.0»
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3 КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье изучен новый формат внеурочной деятельности и предпрофильной подготовки школьников с ОВЗ с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), описан ход экспериментального внедрения программы краткосрочной практики «Сити-фермер 2.0» в систему работы с обучающимися 2–3 классов в рамках внеурочной деятельности.

Современные методы обучения школьников стремительно совершенствуются, применяются новые методики, разрабатываются программы для комплексного развития обучающихся. Но проблема поиска новых методов обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) стала актуальной и даже острой задачей системы образования относительно недавно.

Целью обучения детей с нарушениями интеллекта является снижение зависимости ребенка от посторонней помощи, стимулирование его активности, адаптации к окружающей и социальной среде. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), далее – ФГОС УО прежде всего необходимо усилить мотивацию этих детей к познанию окружающего мира, продемонстрировать им, что школьные занятия – это не получение отвлеченных от жизни знаний, а наоборот –

необходимая подготовка к жизни, ее узнавание, поиск полезной информации и навыки ее применения в реальной жизни.

Для детей с УО школа должна стать не источником информации, а учить ориентироваться в информационном пространстве и добывать нужную информацию самостоятельно. Учитель играет направляющую роль.

«Сити-фермер 2.0» – это комплексная программа ранней профилизации для детей и подростков по выращиванию растений методом гидропоники, целью которой является популяризация современных аграрных профессий [1].

Гидропоника – это альтернативный метод выращивания растений, без использования посадочного грунта. Растения высаживаются в специальное гидропонное оборудование и растут только на воде.

Научно доказано, что именно занятия садоводством имеют большое влияние на все зоны развития ребенка. Взаимодействие с растениями расслабляет тело, повышает настроение, успокаивает.

На основе указанной выше комплексной программы нами была разработана программа краткосрочной практики «Сити-фермер 2.0» для обучающихся 2–3 классов с умственной отсталостью для применения в рамках внеурочной деятельности (далее – Программа).

Основой ФГОС УО выступает системно-деятельностный подход, который предполагает:

- применение активных форм познания: наблюдение, опыты, учебный диалог и пр.;
- соотношение результатов деятельности с поставленной целью, определять свое знание и незнание и др.;
- создание условий для развития рефлексии – способности осознавать и оценивать свои мысли и действия как бы со стороны [2].

Программа выполняет эти требования и может служить средством развития обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Занятия носят прикладной характер и осуществляются учителем или воспитателем на базе общеобразовательной организации в рамках внеурочной деятельности.

Педагогический эксперимент по реализации Программы был проведен с 9 учащимися 2–3 классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях МАОУ «Школа № 18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» города Перми, с апреля по май 2022 года.

Оборудование для реализации программы:

- проращиватели для микрорзелени,
- семена,
- лейки с водой,
- пульверизаторы,
- опорные карточки.

Содержание занятий мы построили следующим образом.

Во время проведения первого занятия обучающиеся рассаживаются вокруг демонстрационного стола, на котором расположено все необходимое для гидропонного выращивания растений.

Знакомство с учениками осуществляется во время вводной беседы, учитель должен вызвать у детей интерес к предстоящей деятельности. Для концентрации произвольного внимания учеников был использован комплект опорных карточек, которые визуализируют основные понятия вводной части занятия и демонстрируют алгоритм действий в процессе практической работы.

Основная часть урока посвящается непосредственно проектной практической деятельности. Посадка растений в проращиватели и выполнение иных работ способствуют формированию у детей с нарушениями интеллекта умений и навыков социально-бытового и трудового характера.

Важно обратить внимание детей на то, что такой метод посадки не займет много времени, урожай появится очень быстро, и группа сможет попробовать вкус данной культуры буквально через 5–7 дней.

Через неделю проводится заключительное занятие в рамках Программы, так как через 7 дней микрозелень готова к употреблению. Желание ребенка рассмотреть и попробовать на вкус пророщенную микрозелень можно считать благоприятным результатом занятия. На заключительном занятии ученикам предлагается произвести срез молодых проростков. После сбора урожая юным сити-фермерам было предложено приготовить блюдо с добавлением микрозелени, которую школьники самостоятельно вырастили на подоконнике. Простейший рецепт бутерброда с микрозеленью стал не только полезным перекусом, но и началом осваивания элементарных навыков приготовления пищи. Важно обратить внимание обучающихся на полезные свойства микрозелени овощных культур и их благоприятное воздействие на организм человека. Таким образом, была решена еще одна важная задача – пропаганда культуры полезного питания и здорового образа жизни. К концу урока ребята выполняли творческое задание – рисунок овоща, который они предпочитают употреблять в пищу.

Необходимо добавить, что на занятиях по сити-фермерству педагог сможет создавать условия для эффективной деловой коммуникации обучающихся, ученики класса в равной мере будут

вовлечены в коллективную деятельность, каждый школьник, по мере своих способностей, сможет быть включен в общий учебно-воспитательный процесс. Посев микрозелени в специальное гидропонное оборудование дает возможность ученикам получить очень быстрый, видимый результат собственной трудовой деятельности, позволяет изучать корневую систему растения.

Реализация Программы позволяет правильно организовать практическую деятельность по растениеводству для школьников с умственной отсталостью, создает условия для коррекции внимания, памяти, мышления, речи детей с нарушениями интеллекта. Работа с водой, семенами и проращивателями способствует развитию мелкой моторики, координации движений, развивает все органы чувств.

Список литературы

1. Программа ранней профилизации и предпрофильной подготовки детей и подростков в сфере агрономических производств «Сити-фермер 2.0» [Электронный ресурс] / разработ.: Группа компаний «Здоровья клад»; авт. АНО ДПО «Зеленые технологии» // Официальный сайт. – Пермь, 2018. – URL: <https://прошкола.пф/#rec279530126>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. Утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 и от 19 декабря 2014 г. № 1599. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>

Южанина А.С.

Научный руководитель: Лестова Н.Л.

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Одной из актуальных проблем современного образования является проблема обучения, воспитания, развития и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в сложном меняющемся мире. Особые сложности возникают при работе с детьми с умственной отсталостью, так как данное нарушение сопровождается недоразвитием всех компонентов познавательной и личностной эмоциональной сфер ребенка [1].

Нарушения эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллектуального развития может проявляться в расстройствах поведения, настроения, расторможенности. Повышение возбудимости наблюдается при тревожном синдроме, страхе, эйфории, а снижение сопровождается неадекватностью эмоциональных проявлений и апатией. Непосредственно вызывающими негативные эмоциональные проявления причинами часто становятся неудачи ребенка в какой-либо деятельности, трудности социализации, негативное отношение со стороны окружающих сверстников или взрослых. Под эмоциональным нарушением обычно понимают отрицательное эмоционально самочувствие ребенка. В неблагоприятных условиях у ребенка укрепляются негативные эмоциональные состояния, и развивается отрицательно отношение к разным сторонам жизни и к людям [2].

Особенности развития эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью изучались Л.С. Выготским, Е.П. Кистеневой, С.Я. Рубинштейн и др. [3].

Музыкотерапия является одним из древнейших способов коррекции эмоциональных состояний людей. Ее можно применять в работе с разными людьми, независимо от их возраста, состояния здоровья и наличия музыкальных способностей, в том числе данный вид терапии эффективно используется в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [2].

О лечебном воздействии музыки на состояние человека говорится еще в трудах Аристотеля, Пифагора, Платона и др. Применение музыкальной терапии обосновано в работах А. Менегетти, Э. Жак-Далькроза, В.И. Петрушина, С.В. Шушарджана.

Цель нашего исследования состояла в изучении и применении теоретических и прикладных аспектов использования средств музыкотерапии для развития и коррекции эмоциональных состояний старших дошкольников с легкой умственной отсталостью. Мы предполагаем, что использование технологии музыкотерапии позволит уменьшить проявления отрицательного эмоционального состояния детей, создавая предпосылки для повышения уровня их эмоционального благополучия.

Констатирующее исследование проводилось на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Перми и было направлено на изучение особенностей эмоциональной сферы старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями. В нем принимали участие 5 старших дошкольников 6–7 лет.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: мимический тест К.Э. Изарда; методика И.Б. Дермановой «Сюжетные картинки»; методика Г.В. Фадиной «Наличие у детей понимания своего эмоционального состояния»; опрос для родителей «Уровень тревожности» Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко.

Выявлено, что у детей 6–7 лет преобладает низкий уровень развития эмоциональной идентификации, повышенный уровень тревожности.

С целью коррекции эмоционального беспокойства у детей с интеллектуальными нарушениями средствами музыкотерапии нами была разработана специальная программа. Она включила в себя разные активные формы музыкотерапии: слушание музыки, свободный танец под музыку, игру на музыкальных инструментах. В программе использованы игры и упражнения, описанные в работах И.С. Константиновой, Е.Н. Котышевой, Б.Дж. Оуфилда, К. Фопеля, а также классическая и русская народная музыка, произведения советских авторов. Программа состоит из четырех блоков, каждый из которых имеет свои цели и задачи:

1. Музыкальная шкатулка. Цель – знакомство детей с шедеврами музыкальной культуры, формирования желания слушать музыку.

2. Веселый оркестр. Цель – формирование элементарной музыкальной деятельности.

3. Каждый день с музыкой. Цель – создание психологического комфорта в группе с помощью музыки.

4. Вечера любителей музыки. Цель – воспитание интереса к музыке вокруг нас у родителей и детей.

Тематический план программы представлен в таблице.

Тематический план программы

Название блока	Кол-во занятий в день/неделю/мес.	Кол-во занятий в год
Музыкальная шкатулка	1 раз/неделю	34
Веселый оркестр	2 раза/месяц	18
Каждый день с музыкой	1 раз/день	170
Вечера любителей музыки	1 раз/месяц	9

Предполагаем, что данные занятия будут способствовать улучшению эмоционального состояния детей, снижению уровня тревожности, улучшению настроения, а также и развитию познавательной сферы детей с нарушением интеллекта, развитию навыков общения и социализации в обществе.

Список литературы

1. Карелина И.О. Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 1-2.

2. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика. М.: Композитор, 2012. – 162 с.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

С УЛЫБКОЙ О ГЛАВНОМ

Дорогие друзья, в любой ситуации, которая кажется порой неразрешимой, достаточно «включить» чувство юмора для того, чтобы жизнь засияла новыми красками и одарила вас счастьем и позитивом. Умение посмеяться над собой – участь счастливых и сильных людей, отличающихся высоким уровнем эмоционального и социального интеллекта, позитивной социализацией. В данном разделе представлены фрагменты, извлекаемые из дивных контекстов ваших и наших высказываний, бережно хранимые преподавателями кафедры дошкольной педагогики и психологии в течение многих лет. Мы выражаем надежду, что эти перлы смогут поднять ваше настроение и внесут эмоциональный комфорт в процесс обучения. «Учиться надо весело, чтоб хорошо учиться» – оптимистичный девиз, который поможет сохранить Вам радость общения, продлит счастье постижения основополагающих принципов педагогической науки

Надеемся, что данная рубрика станет традиционной и с вашей помощью обогатится новым содержанием.

Григорьева Ю.С.

ЮМОРИСТИЧЕСКИЕ ПЕРЛЫ СТУДЕНТОВ (ИЗ ВЫСКАЗЫВАНИЙ СТУДЕНТОВ)

- ✚ Она выучилась, как и отец, – на артистку
- ✚ Перед детским садом лежит задача
- ✚ Григорьевич советует использовать игры
- ✚ Диагностический инструментарь
- ✚ Проект «Собираемся на ...»
- ✚ Андрей стал дубом, Даша стала дятлом (театрализованная игра)

✚ Проект «Моя подружка Царевна Лягушка»

✚ План совместной деятельности – попасть в лес через нору лисы

✚ Тема занятия «Друзья в небе»

✚ Риск реализации проекта – заикливание педагога на проектной деятельности

✚ Анкетирование родителей. Вопрос: Что Вам нравится и что огорчает в поведении ребенка? Ответ: Развита не по годам/не хочет какать в горшок.

✚ Риски проекта: нежелание детей исполнять некоторые роли в театрализованной постановке. Пути решения: смена пола.

✚ Дети под музыку крутят хоровод.

✚ Появился сердитый ёж. Педагог рассказывает стих, в котором говорится о том, что нужно лечь и встать.

✚ Воспитатель читает стихотворение из песни

✚ Пишу и писала думать правильно или нет я взяла тему (из письма научному руководителю)

✚ Нормативная база в ВКР: «Концепция духовно-нравственной эволюции и воспитания подданного РФ»

✚ Программы комплексного и парциального образования

✚ Дети должны знать, по какому дереву можно сразу определить Россию

✚ Бабушки и дедушки, отцы и матери должны продемонстрировать детям самопожертвование погибших и живых народов

✚ Педагогическая деятельность планируется в соответствии с народным календарем

✚ Иван Павлович Подласов

✚ Результаты проекта: изготовленные бусы дети смогут подарить родственникам на празднике по поводу завершения проекта

✚ Использование мнемо-таблиц да поможет детям правильно выстраивать свою речь

✚ Риски проекта – Непонимание администрацией необходимости проведения данного мероприятия

✚ Занятие по ознакомлению с окружающим «Я – камень»

✚ На данном этапе необходимо собрать заинтересованных в реализации проекта лиц в одном месте

✚ Мораль басни звучит весьма трепетно и душераздирающе

✚ Нужно рассказать детям сказку, проникнутую мыслью – ребенок будет взволнован и потрясен ею

✚ Сейчас мы сделаем так, что плохих слов вообще не будет

✚ Осуществленный анализ позволил выявить противоречие между документами и практикой

✚ Логический квадрат «Колумбово яйцо»

✚ Можно организовать представление на дереве

✚ Для постановки звуков проводим опыт с пальцем

✚ Игры про птиц «Чьи ноги?», «Чей нос?»

✚ Игровая беседа с элементами движений

✚ Пешеходная прогулка

✚ Знакомство с литературным наследством

✚ Уточнить представления детей о чёртиках

✚ Параментальные характеристики

✚ Порицательные программы

✚ Источниками развития ценностей являются божественный и природный разум

✚ Проблема связи теории с практикой проявляется в поведении детей

✚ Наши гости работают гастрабайтерами (Коломийченко Л.В.)

✚ Показать мужество комара

✚ Давно уже свои мозги на плечах иметь надо! (Зорина Н.А.)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акшинская Е.В., бакалавриат, профиль «Специальная (дошкольная) дефектология», 4 курс, СурГПУ, г. Сургут

Аман К.И., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Андриевская К.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Андрянова М.Д., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Ахмедьянова Ю.В., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Иностранный язык», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Бахарева А.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Бахтинова Д.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Начальное образование», 4 курс, ФГБОУ ВО «УЛГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск

Берсенева Г.Н., бакалавриат, «Начальное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Бикеева А.И., бакалавриат, «Начальное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Бокова Е.Ю., магистрант, «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Бояршинова Д.Д., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Бычкова П.В., бакалавриат, профиль «Социальная работа», 4 курс, ЮГУ, г. Ханты-Мансийск

Габдукаева А.М., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Глухова Т.М., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Гозбенко Д.И., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Голованова Е.А., бакалавриат, «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Горшкова А.С., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Гуриенкова А.Г., магистратура, «Логопедия», 2 курс, СурГПУ, г. Сургут

Демченко Т.К., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Деревянных Л.В., магистрант, «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Дерябина А.Д., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Егорова Д.А., бакалавриат, «Начальное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Ересько А.С., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Ершова Е.Н., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Ершова О.С., аспирантура, профиль «Общая педагогика, история педагогики и образования», ПГГПУ, г. Пермь

Живаева О.Н., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, МГПУ им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск

Завьялова К.В., аспирантура, профиль «Коррекционная психология, дефектология», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Зерова М.В., бакалавриат, профиль «Олигофренопедагогика», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Зубакина В.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Зырянова Н.С., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование (управление внеурочной деятельностью младших школьников)», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Казанцева А.Д., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Калинина Л.А., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ» 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Караваева В.И., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Китаева Е.В., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Кобелева Я.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Козлова О.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Колмакова А.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Копылова А.К., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Корсакова А.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Котубаева А.С., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Иностранный язык», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Кудымова А.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Лаптева М.И., бакалавриат, профиль «Логопедия», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Лапшина А.В., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Липина Т.А., аспирантура, профиль «Коррекционная психология, дефектология», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Лунькова Е.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Лямина Е.А., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Ляпина А.А., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Майбурова И.А., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Маркина А.В., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Иностранный язык», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Медведева Н.С., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Иностранный язык», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Минина Н.А., магистратура 2 курса ОЗО программа «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Мишанова А.И., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование (с двумя профилями подготовки)», 4 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Моисеева Т.Е., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Иностранный язык», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск.

Надолько В.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Неклюдова Н.Г., магистратура, «Инновации в образовании», 1 курс, ПГПУ, г. Пермь

Никифорова А.Г., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Норова С.О., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Осипова Т.С., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Островская Д.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Павлова Ю.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Патрушева Ю.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Пеккер Е.А., аспирантура, Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия), 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Первакова С.Н., бакалавриат, «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Перминова А.А., магистратура, профиль, «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Першина О.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Петроченко Д.А., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Подлесная М.А., магистратура, профиль, «Психология и педагогика дошкольного детства», 2 курс, МГППУ, г. Москва; педагог-психолог, МАДОУ «Д/с № 24 «Жар-птица», р.п. Лопатино, Ленинский г. о., Московская область

Полищук А.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Половникова В.Э., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Полянская М.М., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Пономарева И.И., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Попок П.В., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Пустовик В.А., бакалавриат, профиль «Психология образования», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Пушкарёва Л.Д., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Рахматуллина Р.Р., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Рашевская Т.В., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Ремизова Н.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Россолова Ю.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Савченко Е.Е., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Сальникова П.Г., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Селиванова А.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Слепченко Е.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Софронова И.В., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Стерляжникова А.С., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Сторчаенко М.В., магистратура, «Образование и сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Суханова Ю.А., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Толкушенкова А.Н., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Толстикова Т.Н., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Толстова Е.В., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Тюкалова Я.К., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Урюпина Т.А., магистратура, «Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи», 1 курс, СУРГПУ, г. Сургут

Федосеева Д.Ю., бакалавриат, «Начальное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Федосеева Н.В., магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Хасанова В.К., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Храмцова Л.М., бакалавриат, профиль «Психология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Частухина А.П., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Черво С.В., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 5 курс, ШГПУ, г. Шадринск

Чухрова Е.В., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Шарифова Г.А., бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Шкарина К.А., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Шляпникова А.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование. Иностранный язык», 3 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Щербакова А.Е., магистрант, «Образование и сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс ПГГПУ, г. Пермь

Южанина А.С., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Научные руководители

Аюпова Е.Е., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Болгарова М.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования, СурГПУ, г. Сургут

Вакуленко О.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и социального образования ШГПУ, г. Шадринск

Венкова З.Л., кандидат педагогических наук доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Волкова Л.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, доцент ПГГПУ, г. Пермь

Ворошнина О.Р., кандидат психологических 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

Дмитриев А.А., доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь

Закирова Е.Н., кандидат исторических наук, доцент кафедры высшей психолого-педагогической школы Гуманитарного института ЮГУ, г. Ханты-Мансийск

Занина К.А., старший преподаватель кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, ПГГПУ, г. Пермь

Захарова В.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, ПГГПУ, г. Пермь

Зеленина Н.Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Зорина Н.А., старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Иванова Е.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, ПГГПУ, г. Пермь

Ильина И.Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Калугин А.Ю., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии ПГГПУ, г. Пермь

Капустина Н.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования СУРГПУ, г. Сургут

Коломийченко Л.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Коротовских Т.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования СурГПУ, г. Сургут

Кряжевских Е.Г., старший преподаватель 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

Прокументик О.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Рябова Н.В., доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, МГПУ им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск

Скрипова Ю.Ю., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, ПГГПУ, г. Пермь

Терещенко М. Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Токаева Т.Э., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Филиппова О.Г., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Хохрякова Ю.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Худякова М.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, ПГГПУ, г. Пермь

Шабалина О.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, ПГГПУ, г. Пермь

Электронное издание

Детство в современном мире – 2022

Материалы Всероссийской (с международным участием)
студенческой научно-практической конференции
(19–20 мая 2022 г.)

Редакционная коллегия:
Коломийченко Людмила Владимировна;
Ворошнина Ольга Руховна;
Гончарова-Тверская Ольга Николаевна

Издается в авторской редакции

Технический редактор – *О.В. Вязова*
Редактор электронных изданий – *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 28/22
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.
Подписано к использованию 30.06.2022

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,