



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

*Факультет педагогики и психологии детства*

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

**Материалы Всероссийской научно-практической конференции  
«Детство в современном мире – 2018»**

**Выпуск 6**

Пермь  
ПГПУ  
2018

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

*Факультет педагогики и психологии детства*

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

Материалы Всероссийской научно-практической конференции  
«Детство в современном мире – 2018»

Выпуск 6

Пермь  
ПГГПУ  
2018

УДК 373.3  
ББК Ч 420.243  
А 57

**Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых [Электронный ресурс]:** матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Детство в современном мире – 2018». Вып. 6 / отв. за вып. Л.В. Коломийченко, О.Р. Ворошнина, О.Н. Тверская; Перм. гос. гуманитарно-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 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.

**ISBN 978-5-85218-973-8**

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

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

УДК 373.3  
ББК Ч 420.243

Ответственные за выпуск:

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ  
*Коломийченко Людмила Владимировна;*

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ  
*Ворошнина Ольга Руховна;*

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ  
*Тверская Ольга Николаевна*

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

ISBN 978-5-85218-973-8

© Коллектив авторов, 2018  
© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>9</b>
<i>Башина Ю.А., Привалова С.Е.</i> Проблема становления диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста.....	9
<i>Будько С.В., Рублевская Е.А.</i> Использование мультимедийных презентаций в процессе воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей старшего дошкольного возраста.....	12
<i>Венецева А.И., Куприна Н.Г.</i> Роль художественного творчества в развитии патриотизма у дошкольников.....	16
<i>Вишивкова Ю.А., Григорьева Ю.С.</i> Изучение уровня сформированности представлений детей старшего возраста о семейных ценностях.....	21
<i>Гоголева Г.Н. Прозументик О.В.</i> Игры с правилами как средство формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.....	27
<i>Голубчикова Н.С., Буслаева М.Ю.</i> Модель психолого-педагогической коррекции страхов детей среднего дошкольного возраста средствами игротерапии.....	34
<i>Гущина О.Л., Газизова Ф.С.</i> Современный мир ребенка.....	39
<i>Дзюба Д.Р., Кириенко С.Д.</i> Индивидуальный подход в формировании личности ребенка дошкольного возраста.....	43
<i>Довгань М.А., Киселевич Ю.П., Шушкевич К.Б., Рублевская Е.А.</i> Использование дидактической игры в процессе воспитания культуры ресурсосбережения у детей дошкольного возраста.....	47
<i>Драган Л.И., Чертоляс Е.В.</i> Разработка и реализация программы обучения детей старшего дошкольного возраста конструированию (на материалах конструктора Тико).....	51
<i>Егорова Е.А., Воронина Л.В.</i> Особенности формирования геометрических представлений в дошкольном возрасте.....	56
<i>Заложных И.Г., Коломийченко Л.В.</i> Изобразительное искусство как средство гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста.....	61
<i>Зарубежная С.А., Зорина Н.А.</i> Библиотека детских игр как форма организации сотрудничества ДОО и семьи в вопросах формирования знаний и умений родителей в области организации детской игры в домашних условиях.....	66
<i>Зуева Л.Е., Токаева Т.Э.</i> Педагогические инновации и технологии в современной системе образования.....	71
<i>Ибрагимова Ш.И., Батенова Ю.В.</i> Проявление застенчивости у детей дошкольного возраста.....	75
<i>Камерцель И.А., Батенова Ю.В.</i> Дошкольник в современном информационном пространстве: проблема безопасности.....	79

<i>Касаева Ю.П., Хохрякова Ю.М.</i> Проблема оценки сформированности геометрического конструирования у детей старшего дошкольного возраста...	83
<i>Киндякова А.И., Евтушенко И.Н.</i> Гендерное воспитание детей как проблема современности.....	88
<i>Кольчурина Е.А., Григорьева Ю.С.</i> Изучение представлений мальчиков 6-7 лет о маскулинном поведении.....	94
<i>Король В.В., Корбут Д.С., Рублевская Е.А.</i> Разнообразие форм работы по воспитанию у детей дошкольного возраста культуры ресурсосбережения.....	100
<i>Кулишова М.С., Григорьева Ю.С.</i> Теоретическое обоснование проблемы использования мультипликационных фильмов как средства формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о добре и зле.....	103
<i>Лебедихина Е.Д., Григорьева Ю.С.</i> Изучение уровня сформированности представлений о доброжелательном отношении к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста.....	108
<i>Максимовская Д.С., Моисеева Л.В.</i> Проблема формирования психологической готовности дошкольников к школе.....	113
<i>Маркова В.Н., Воронина Л.В.</i> Дифференциация дошкольников с учетом их ведущей перцептивной модальности.....	116
<i>Маркова Е.А., Евтушенко И.Н.</i> Формирование основ безопасного поведения дома у детей старшего дошкольного возраста.....	121
<i>Масленникова А.В., Григорьева Ю.С.</i> Теоретическое обоснование проблемы формирования знаний у детей старшего дошкольного возраста о вариантах гендерных проявлений представителей мужского и женского пола посредством театрализованных игр.....	124
<i>Миронова А.А., Ильина И.Ю.</i> Проектирование инновационной формы работы с родителями – гостиная «я родитель» в детском саду на этапе подготовки детей к школе.....	128
<i>Моргунова Е.Е., Хохрякова Ю.М.</i> Проблема определения статуса досуга в дошкольном образовании.....	133
<i>Мухаярова К.В., Моисеева Л.В.</i> Организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми дошкольного возраста образовательной программы.....	140
<i>Нагибина А.Н., Багичева Н.В.</i> Социальная адаптация младших школьников в процессе формирования культурно-речевых навыков.....	143
<i>Насибулина Н.Е., Воронина Л.В.</i> Методические основы использования мультимедиа технологий в процессе формирования геометрических понятий.....	148
<i>Окунева Ю.А., Кортаева Е.В.</i> Проблема формирования ценностного отношения к ближайшему социуму у детей дошкольного возраста.....	152
<i>Панкова М.А., Воронина Л.В.</i> Условия формирования логического мышления у детей дошкольного возраста.....	156

<i>Папковская Е.Л., Рублевская Е.А.</i> Развитие художественного творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения аппликации соломкой.....	160
<i>Плюснина О.М., Чертоляс Е.В.</i> Разработка и реализация программы «лего – бюро» для детей старшего дошкольного возраста.....	164
<i>Пустовойтенко Т.В., Сибилева Л.В.</i> Знание стилей педагогического взаимодействия как фактор эффективности педагогической деятельности.....	170
<i>Пчельникова И.В., Половодова Л.С.</i> Формирования физических качеств у детей старшего дошкольного возраста в танцевальной деятельности как одно из условий обеспечения безопасного детства.....	175
<i>Пыльнова К.А., Воронина Л.В.</i> Условия развития у детей математических способностей.....	180
<i>Сайкович Е.В, Тарасевич А.В., Рублевская Е.А.</i> Воспитание бережного отношения к природным ресурсам у детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия детского сада и семьи.....	183
<i>Сапелкина Е.А., Осадчая Е.А.</i> Формирование экологических представлений старших дошкольников посредством организации эколого-развивающей среды в дошкольной образовательной организации.....	186
<i>Сосновских О.А., Ган Н.Ю.</i> Особенности взаимодействия педагога и детей в программах Н.Е. Вераксы «От рождения до школы» и Е.А. Хилтунен «Детский сад по системе Монтессори».....	190
<i>Тарасова И.М., Григорьева Ю.С.</i> Образовательный потенциал дидактических игр в социальном воспитании детей дошкольного возраста.....	195
<i>Титова Т.А., Хохрякова Ю.М.</i> Моделирование как средство формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.....	198
<i>Токарева С.Н., Григорьева Ю.С.</i> Театрализованная игра как средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста.....	202
<i>Фадеева А.В., Воронина Л.В.</i> Дидактическая игра как средство формирования геометрических представлений у дошкольников.....	210
<i>Худоченко А.В., Зорина Н.А.</i> Проектирование процесса формирования коммуникативных умений в играх-драматизациях у детей старшего дошкольного возраста.....	215
<i>Шарафутдинова В.Р., Григорьева Ю.С.</i> К постановке проблемы формирования представлений о ближайшем социальном окружении у детей младшего дошкольного возраста посредством дидактических игр.....	222
<i>Шульгина Е.В., Емельянова И.Е.</i> Социокультурная среда как условие формирования социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка.....	226
<i>Щаднева К.В., Буслаева М.Ю.</i> Психологические особенности развития логического мышления детей дошкольного возраста.....	230
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....</b>	<b>235</b>
<i>Асанова А.В., Наумов А.А.</i> Развитие познавательной деятельности у ребенка с синдромом Дауна через интеграцию различных видов деятельности в ДОУ.....	235

<i>Бакаева А.Г., Наумов А.А.</i> Особенности дефектологического сопровождения сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП старшего дошкольного возраста в зависимости от имеющихся нарушений.....	238
<i>Баркалова А.В., Наумов А.А.</i> Тактильная книга, как средство развития коммуникативных умений людей с одновременным нарушением зрения и слуха.....	241
<i>Баталова М.К., Ворошнина О.Р.</i> Теоретическое обоснование формирования психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по вопросам взаимодействия с ребенком.....	244
<i>Ворошнин Н.В., Ворошнина О.Р.</i> Изучение профессиональных склонностей у подростков среднего школьного возраста с одновременными нарушениями слуха и зрения.....	247
<i>Гавшина В.В., Скрябина Д.Ю.</i> Особенности взаимодействия учителя-дефектолога с семьей первоклассника с задержкой психического развития в целях успешной адаптации.....	253
<i>Завьялова К.В., Ворошнина О.Р.</i> Режиссерская игра как средство развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	256
<i>Корюхова Д.А., Ворошнина О.Р.</i> Изучение образа подростка с одновременным нарушением слуха и зрения в представлениях воспитывающих взрослых.....	261
<i>Костромина Т.Б., Воронина Л.В.</i> Актуальные проблемы инклюзивного образования детей с ОВЗ.....	267
<i>Кроль Е.С., Ворошнина О.Р.</i> Развитие и коррекция произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе продуктивной деятельности.....	270
<i>Липина Т.А., Ворошнина О.Р.</i> Развитие и коррекция средств общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях группы компенсирующей направленности.....	275
<i>Михайлова Л.В., Токаева Т.Э.</i> Теоретические и прикладные аспекты изучения отношения педагогов к детям с задержками психического развития в инклюзивных группах детского сада.....	280
<i>Петрова Н.Р., Ворошнина О.Р.</i> Теоретические аспекты формирования чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья посредством изобразительной деятельности и художественной литературы.....	283
<i>Подоприхина К.С., Томилова С.Д.</i> Ребенок с ОВЗ в современной школе.....	287
<i>Пронькина С.В., Артемьева В.В.</i> Организация процесса обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья с использованием электронного учебного пособия.....	291

<i>Рогожникова Е.П., Ильина И.Ю.</i> Теоретическое обоснование возможностей дидактической игры в сенсорном развитии детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.....	294
<i>Сафонова К.А., Ворошнина О.Р.</i> Взаимодействие сурдопедагога и музыкального руководителя в процессе развития слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.....	298
<i>Селезнева С.С., Токаева Т.Э.</i> Индивидуальная образовательная программа как средство и условия воспитания, обучения и развития детей со сложной структурой дефекта (УО И ДЦП).....	303
<i>Семенова Е.С., Велиева С.В.</i> Использование арттерапии при коррекции негативных психических состояний детей с нарушениями речи.....	309
<i>Серебренникова А.В., Ворошнина О.Р.</i> Инклюзивное образование. Специалисты, обеспечивающие учебный процесс лиц с ОВЗ.....	313
<i>Сорокина Т.Л., Смирнова И.В.</i> Исследование восприятия изображений сложной формы у дошкольников с нарушениями зрения.....	315
<i>Сорокина Е.А., Кротова Т.В.</i> Реализация инклюзивного образования для слабослышащих детей в ДОО.....	318
<i>Старкова Т.А., Овчинникова А.А.</i> Ознакомление с окружающим миром детей младшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения в процессе коррекционно-педагогической работы тифлопедагога.....	323
<i>Суслова Л.А., Токаева Т.Э.</i> Развитие познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи средствами «карт ума» (технология интеллект-карт Т. Бьюзона).....	326
<i>Тетерина А.С., Калинина Г.П.</i> Развитие речи в период перехода от представлений к понятиям в условиях инклюзивного образования.....	330
<i>Тюкалова Д.А., Зеленина Н.Ю.</i> Разработка индивидуальной коррекционной программы по развитию навыков самообслуживания у детей с расстройствами аутистического спектра.....	333
<i>Храмцова А.В., Гаврилова Е.В.</i> Театрализованная игра как средство развития и коррекции устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.....	338
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ.....</b>	<b>343</b>
<i>Зыкова М.А., Лизунова Л.Р.</i> Игровой подход к преодолению нарушений произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.....	343
<i>Иванова В.А., Лизунова Л.Р.</i> Логопедическая тетрадь как средство преодоления дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников.....	346
<i>Кольчурина Н.П., Гирилюк Т.Н.</i> Особенности психо-речевого и двигательного развития детей раннего возраста с моторной алалией.....	349

<i>Логина М.Е., Лизунова Л.Р.</i> Преодоление когнитивных факторов риска школьной неуспеваемости у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	354
<i>Мазунина М.С., Гирилюк Т.Н.</i> Особенности состояния фонематических процессов у детей среднего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	359
<i>Мунтян А.Ю., Гирилюк Т.Н.</i> Коррекционно-развивающая работа по формированию тематической лексики у детей раннего возраста с ДЦП.....	363
<i>Мясникова Т.В., Тверская О.Н.</i> Формирование навыков коммуникации у неговорящих детей с помощью сказки.....	368
<i>Павлова Е.П., Лизунова Л.Р.</i> Дифференциация твердых и мягких согласных у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.....	371
<i>Панькова Д.С., Тверская О.Н.</i> Анализ методик альтернативной коммуникации по развитию коммуникативных навыков у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	377
<i>Серебренникова А.А., Кряжевских Е.Г.</i> Особенности развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.....	382
<i>Хорошавина О.С., Тверская О.Н.</i> Развитие фонационного дыхания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	387

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Башина Ю.А.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Привалова С.Е., к.п.н., доцент*

## ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном образовании в приоритете стоит процесс речевого развития детей 4–5 лет. основополагающим является умение пользоваться диалогом, как формой общения.

Данная проблема в разное время исследовалась такими учеными, как Е.А. Флерица, Е.И. Тихеева, А.Г. Арушанова и др.

Ф.А. Сохин отмечает, что изначально дошкольник овладевает диалогической речью, которая имеет свои специфические особенности. Например, использование языковых средств, которое достигается в речевом воспитании. Речевое воспитание включает в себя следующие задачи: формирование связности речи, умение содержательно и логично строить высказывание. Российский психолог и лингвист обосновал необходимость формирования осознания явлений языковой действительности. Акцентируя внимание на том, что без речевого общения невозможно полноценное развитие ребенка, Ф.А. Сохин говорил: «Усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функция языковой действительности, а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [4, с. 103].

«В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие мышления, восприятия, наблюдательности», – пишет Ф.А. Сохин.

К сожалению, в последнее время взгляд на развитие детской диалогической речи несколько изменился. Новые исследования В.В. Ветровой, С.А. Мироновой

доказывают, что диалог у дошкольников чаще всего возникает не ради непосредственно самого разговора, а детерминирован потребностями совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности и является частью сложной системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия. С раннего возраста ребенка в диалог вовлекает взрослый, впоследствии опыт речевого общения с взрослым ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками.

Исследование А.Г. Рузской посвящено особенностям общения дошкольников со взрослыми. Важным акцентом она ставит то, что детей волнует форма общения, которую преподносит взрослый. Чем старше ребенок становится, тем меньше его инициатива в общении со взрослым.

В среднем дошкольном возрасте для ребенка беседа выступает как тяжелая ситуация, нежели в младшем дошкольном возрасте, когда ребенок выбирает разговор со взрослым вместо прослушивание сказки. Именно поэтому взрослый чаще всего обращается к ребенку с вопросами и суждениями, тем самым побуждая его откликаться и поддерживать диалог [2, с. 68]. Этот опыт дошкольник переносит в общение со сверстниками, но для этого в первую очередь необходимо владеть родным языком – его звуковой системой, грамматическим строем, лексическим составом [1, с. 178].

Ученые выделяют группы диалогических умений:

1. Речевые умения:

- вступать в общение (уметь начинать разговор);
- поддерживать и завершать общение (слушать и слышать собеседника, проявлять инициативу, оперировать фактами, выражать собственное мнение, высказываться логично и связно);
- говорить выразительно, поддерживать темп и пользоваться интонацией.

2. Умения речевого этикета: обращение, знакомство, приветствие, просьба, приглашение, извинение, жалоба и др.

3. Умение общаться в паре и группах.

4. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и обсуждения различных тем.

5. Невербальные умения (уместное использование мимики и жестов).

Они определяют структуру устной диалогической речи: каждое высказывание характеризуется предметно-смысловым содержанием [5, с. 154]. Также важным критерием выступает эмоциональность и мотивация к беседе [3, с. 204–208].

В среднем дошкольном возрасте ребенку еще сложно самому поддерживать и вступать самостоятельно в диалог, поэтому взрослые обращаются к нему с вопросами и суждениями, тем самым побуждая его отвечать и в дальнейшем первым начинать диалог.

Легкость и содержательность ответов зависит от насыщенности жизни дошкольника. Усваивая диалогические умения, дети совершенствуют понимание взрослой речи и формируют активность собственной речи.

Для диалогической речи характерным является разговорный стиль речи, которым в первую очередь ребенок начинает пользоваться. Данным стилем важно овладеть, ведь еще М.М. Бахтин отмечал в своих трудах: «Диалогические отношения – универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь, все отношения и проявления человеческой жизни».

Перед воспитателем стоит сложная задача: научить дошкольников с инициативой вступать в диалог, без затруднений выражать словами свои просьбы, отвечать на заданные вопросы.

**Вывод:** В развитии дошкольников диалогическая речь имеет особенное значение. В первую очередь развитая диалогическая речь служит для полноценного общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Дошкольнику свойственно стремление к общению, он ищет пути к личностным контактам. Для этого необходимо обладать такими качествами, как коммуникабельность, доброжелательность, открытость и приветливость. Не случайно развитие грамматически правильной диалогической речи является одной из задач, поставленных федеральным государственным образовательным стандартом перед дошкольным образованием.

#### *Список литературы*

1. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи с детьми / В.В. Гербова. – М., 2004. – 207 с.
2. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина – М., 1986. – 80 с.

3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М., 2000. – 416 с.
4. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1979. – 223 с.
5. Флерина, Е.А. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста / Е.А. Флерина. – М.: Академия, 1999. – 233 с.

***Будько С.В.***

***Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка***

***г. Минск***

***Научный руководитель: Рублевская Е.А., к.п.н., доцент***

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДНЫМ РЕСУРСАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Интенсивная антропогенная трансформация природных комплексов Беларуси, а так же все возрастающее потребление природных ресурсов, таких как вода, воздух, почва, тепло, электричество и т.д. приводит к количественной и качественной деградации окружающей среды. Кризисность экологического состояния планеты и очевидность истощаемости невозобновляемых энергетических ресурсов выдвигает требование ресурсосбережения. Недостаточность собственных углеводородных топливных ресурсов в Республике Беларусь делает нашу страну зависимой от внешних поставщиков. Поэтому принятая 14 июня 2007 года Директива Президента Республики Беларусь №3 «О приоритетных направлениях укрепления экономической безопасности государства» нацеливает на комплексное решение этих проблем всех жителей нашей страны, начиная с дошкольного возраста. В связи с этим, одной из задач, стоящих перед системой образования, является воспитание у детей дошкольного возраста экономного и бережливого отношения в частности к природным ресурсам и окружающей среде в целом. Бережливость – это не только черта характера человека, но и манера его поведения, способ отношения к ценностям.

Важным аспектом в решении этой проблемы является и образовательный. В учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь уже акцентируется внимание на воспитание у детей дошкольного возраста бережливого отношения к природным ресурсам. В этой связи тема нашего исследования «Использование мультимедийных презентаций в процессе воспитания у детей старшего дошкольного возраста культуры ресурсосбережения» является актуальной.

Цель исследования: выявить особенности использования мультимедийных презентаций в процессе воспитания у детей старшего дошкольного возраста культуры ресурсосбережения.

В соответствии с целью исследования нами были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить степень разработанности проблемы формирования у детей дошкольного возраста культуры ресурсосбережения в психолого-педагогической литературе.

2. Изучить практику работы учреждения дошкольного образования по воспитанию у детей старшего дошкольного возраста культуры ресурсосбережения.

3. Разработать методику использования мультимедийных презентаций в процессе воспитания у детей старшего дошкольного возраста культуры ресурсосбережения.

Анализ практики работы учреждений дошкольного образования показал, что, знакомя детей с природой, педагоги использует разнообразный наглядный материал: дидактические картины, репродукции с художественных картин, фотографии, диапозитивы, модели, видеофильмы, звукозаписи. Но для современного этапа развития образования характерен переход от традиционных средств обучения к новым информационным технологиям.

Мы предположили, что одним из таких средств являются мультимедийные презентации, которые не только расширяют возможности предъявления информации о тех природных ресурсах, которых дети не могут видеть непосредственно, но и активно вовлекают детей в процесс познания, обеспечивают реализацию индивидуально-ориентированного подхода

к обучению, намного расширяют диапазон применяемых способов действий, обеспечивают гибкость управления познавательным процессом. Использование компьютера позволяет также оперативно и объективно проверить уровень сформированных представлений дошкольников, что весьма существенно в процессе обучения. Но, несмотря на высокий развивающий потенциал мультимедийных презентаций в образовании, он ограниченно используется в практике работы учреждений дошкольного образования.

Дидактические и методические подходы к использованию компьютерных технологий обучения раскрыты в работах Н.Н. Антипова, А.П. Ершова, А.А. Кузнецова, М.П. Лапчика, В.С. Леднева, В.М. Монахова, Б.Е. Стариченко, В.Ф. Шолоховича и др. Вопросы внедрения компьютеров в учебный процесс рассматривались в исследованиях А.А. Абдукадырова, Ш.С. Ахрарова, Б.С. Гершунского, В.Ф. Горбенко, Л.И. Долинера, С.Р. Домановой, В.И. Журавлева, А.Г. Кушниренко, Е.И. Машбица, О.К. Тихомирова, А.К. Уварова, а также в ряде работ зарубежных исследователей (А. Борк, М. Лесперанс-Лабель, Т. Сакамото и др.). Созданию здоровьесберегающих технологий обучения и гигиены умственного труда при работе на компьютере посвящены работы Н.М. Амосова, Г.М. Лисовской.

Формированию интереса к деятельности с компьютером у детей старшего дошкольного возраста посвящено диссертационное исследование Е.В. Ивановой, а педагогические условия познавательного развития старших дошкольников в режиссерской игре с применением компьютерных средств рассмотрены в исследовании Г.П. Петку.

Анализ литературы позволил выявить отсутствие технологии, позволяющей организовать работу по формированию культуры ресурсосбережения у детей старшего дошкольного возраста средствами компьютера. Отсюда возникают противоречия между:

– необходимостью реализации индивидуально-ориентированного обучения, повышающего качество образования, и недостаточной разработанностью соответствующих технологий, в частности с использованием компьютера;

– теоретически обоснованной необходимостью компьютеризации образования и недостаточной разработанностью методики использования компьютерных технологий в практике дошкольного образования;

– потребностью учреждения дошкольного образования в использовании современных компьютерных технологий и недостаточной материально-технической обеспеченностью этого процесса;

– значительным развивающим потенциалом компьютера и его ограниченным использованием в практике учреждения дошкольного образования.

Разрабатывая содержание для мультимедийных презентаций с целью воспитания у детей старшего дошкольного возраста бережливого отношения к природным ресурсам, мы выделили следующие варианты использования иллюстративно-наглядных материалов на электронных носителях:

– беседы на тему «Сортировка мусора», «Что в земле живет», «Новая жизнь старым вещам», «Что такое тепло?», «Обогревательные приборы» и др.;

– игры («Кому нужно тепло», «Кто поможет электротоку», «Что для чего», «Где живет теплота?», «Тепло нашего дома», «Замерзли – погреемся, «Что согревает человека?», «Что сохраняет тепло?» и др.);

– развлечения («Мудрые советы Теплоши», «Загадки Теплоши» и др.);

– чтение экологический сказок («Сказки Теплоши» и др.).

Порядок демонстрации кадров в серии слайдов может определяться исходя из дидактической цели занятия, из логики подачи учебного материала. Основное назначение слайдов – иллюстрировать рассказ, объяснение воспитателя. Но они могут быть использованы при обобщении знаний. Для сохранения устойчивого внимания детей на протяжении всего времени демонстрации слайдов и правильного усвоения содержания важна специальная работа педагога.

Наше исследование показало, что мультимедийные презентации представляют практически безграничные возможности педагогу и воспитателю, поскольку содержат хорошо организованную информацию. Обилие иллюстраций, анимации и видеофрагментов, звуковое сопровождение позволяют вызвать интерес, углубить представления и воздействовать на эмоциональную сферу.

Однако не следует забывать, что при кажущемся богатстве дидактических функций, выполняемых компьютером, он не может полностью заменить педагога. Ведущую роль в формировании экологической культуры ребенка всегда была и будет за живым общением с окружающей природой и людьми – родителями, воспитателями, сверстниками и др. Во все времена педагогу принадлежала и будет принадлежать главенствующая роль в обучении как основному носителю знаний и образца поведения. На занятиях по экологии это особенно ярко проявляется. Так как только педагог со всей присущей ему эмоциональностью и любовью к природе может открыть перед детьми прекрасный мир окружающей природы, развить в детях бережные отношения к ней. Поэтому информационные технологии предоставляют педагогам очень эффективные, но только вспомогательные материалы.

#### ***Список литературы***

1. *Галузо, И.С.* Мультимедийные технологии в учебном процессе / И.В. Галузо. – Витебск, 2003. – 132 с.
2. *Каранина, И.Ю.* Освоение новых информационных технологий в дошкольном учреждении / И.Ю. Каранина // ТехноОбраз. – Гродно, 2001. – Ч. 2. – С. 269-271.
3. *Кравченя, Е.Э.* Эффективность использования компьютерных технологий в учебной деятельности. / Е.Э. Кравченя // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 1. – С. 62-65.
4. *Никитина, Т.А.* Компьютерные занятия в детском саду / Т.А. Никишина // Информатика и образование. – 2003. – № 4. – С.89-95.
5. *Новоселова, С.Л.* Компьютерный мир дошкольников / С.Л. Новоселова, А.П. Петку. – М., 1997. – 127 с.

***Венецева А.И.***

***Уральский государственный педагогический университет***

***г. Екатеринбург***

***Научный руководитель: Куприна Н.Г., д.п.н., профессор***

## **РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В РАЗВИТИИ ПАТРИОТИЗМА У ДОШКОЛЬНИКОВ**

В конце XX – начале XXI вв. наблюдался пробел в патриотическом воспитании, результаты которого сегодня стали очевидны.

Говоря о патриотическом воспитании, мы ведем речь не просто о ценностных ориентирах, творческом развитии и гражданском становлении подрастающего поколения, а по сути – о нашем завтрашнем дне.

Чувство патриотизма многогранно по своему содержанию. Воспитание чувства патриотизма у дошкольников – процесс сложный и длительный. Но именно это чувство играет важнейшую роль в становлении личности ребенка.

Общеизвестно, что дошкольники очень эмоциональны. Это эмоционально – образное восприятие окружающего мира может стать основой формирования патриотизма. Известно, что среди множества факторов, способствующих духовному развитию, именно искусство вызывает яркий эмоциональный отклик в душе ребенка [6].

Большие потенциальные возможности патриотического воздействия заключаются в творчестве. Именно этим объясняется *актуальность* выбранной темы: «Роль художественного творчества в развитии патриотизма у дошкольников». Средства художественного воздействия способствуют самореализации творческого потенциала каждого ребенка, помогают раскрыть его способности, и, в конечном итоге, воспитать чувство патриотизма [2].

Целью нашего исследования являлось: выяснение роли художественного творчества в развитии патриотизма у дошкольников.

Объектом нашего исследования являлся воспитательно-образовательный процесс в дошкольной образовательной организации.

Предметом исследования являлось: художественное творчество и его роль в развитии патриотизма у дошкольников.

*Гипотеза:* Роль художественного творчества в развитии патриотизма у дошкольников будет значительна, если:

- на основе исследования проблемы развития патриотизма в художественном творчестве дошкольников будет выявлена ее специфика;
- будут определены критерияльные показатели развития патриотизма у дошкольников в процессе занятий художественным творчеством;

- изучен и проведен анализ форм и видов художественного творчества;
- будет внедрен специальный методический комплекс по развитию патриотизма у дошкольников в процессе художественного творчества.

*Задачи исследования:*

1. Проанализировать проблемы развития патриотизма в процессе художественного творчества дошкольников.
2. Определить сущность патриотизма в процессе художественного творчества дошкольников.
3. Определить критерии оценки уровня развития патриотизма у дошкольников.
4. Провести экспериментальную работу по развитию патриотизма дошкольников в процессе художественного творчества.
5. Разработать и внедрить специальный методический комплекс.
6. Проанализировать результаты проведенной работы.

В разное время к проблеме патриотического воспитания дошкольников обращались педагоги и ученые: Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. В наше время этой проблемой занимаются Е.Ю. Александрова, Р.И. Жуковская, Н.Г. Комратова, Л.А. Кондрыкинская, Э.П. Костина, Н.Н. Кочнева, Ю.М. Новицкая, Л.Л. Семенова и другие.

Рассмотрение теоретических основ развития патриотизма у детей дошкольного возраста, позволило нам определиться с ведущим понятием «патриотизм», под которым мы понимаем комплекс личностных образований: любовь к Родине; активный труд на благо Родины; бережное отношение к истории и культуре родной страны; готовность защищать Родину; толерантность, нетерпимость к национальной неприязни [1].

Государственный подход к воспитанию патриотизма в молодом поколении проявляется в освещении данного вопроса в документах, регламентирующих деятельность образовательной системы России.

Так, в Конвенции о правах ребенка говорится: «Образование должно быть направлено на воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной

самобытности, языку, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает» [4]. Таким образом, воспитание патриотизма декларируется как государственная задача современной педагогики.

Рассмотрение теоретических основ детского художественного творчества также позволило сделать следующие выводы:

В детском творчестве выделяют художественное творчество, музыкальное, словесное, игровое, хореографию. Некоторые авторы к вышеперечисленным видам творчества добавляют фантазию как особый вид детского творчества. Музыка, художественное чтение, изобразительное искусство – обогащает духовную жизнь и создает хорошие возможности для развития.

Для развития творческих способностей дошкольников от педагога требуется постоянное совершенствование своего мастерства. Изобразительное творчество развивается только при условии целенаправленного руководства со стороны педагога.

Под изобразительными средствами понимаются рисование различными материалами, аппликация, лепка и пр. При этом используются различные техники выполнения заданий: как традиционные, так и нетрадиционные.

Базой для проведения педагогического эксперимента по развитию патриотизма дошкольников средствами художественного творчества являлось МАДОУ «Детский сад «Сказка», п. Арти, Свердловская область.

В эксперименте были задействованы дети старшего дошкольного возраста в количестве 20 человек (11 мальчиков и 9 девочек).

Эксперимент состоял из трех этапов:

1 этап – констатирующий эксперимент (проведение предварительной диагностики уровня патриотического воспитания).

2 этап – формирующий эксперимент (непосредственно эксперимент, заключающийся в проведении различных форм организации занятий с использованием элементов художественного творчества с целью развития патриотизма дошкольников).

3 этап – контрольный эксперимент (проведение повторной диагностики уровня сформированности патриотизма средствами художественно-творческой деятельности для определения динамики процесса).

Продолжительность эксперимента – 2,5 месяца.

Для проведения эксперимента были выбраны следующие методы:

- беседы с детьми экспериментальной группы;
- занятия с использованием элементов художественного творчества;
- для диагностики уровня развития патриотизма мы использовали метод индивидуальной беседы.

Патриотическое воспитание дошкольников детского сада, в котором мы проводили исследование, осуществляется на хорошем педагогическом уровне. В нашу задачу входило проведение комплекса мероприятий, в которых максимально присутствовала художественно-творческая составляющая. Целью педагогического эксперимента было определение роли художественного творчества в воспитании патриотизма дошкольников.

Предварительная диагностика (констатирующий этап эксперимента) показала удовлетворительный уровень состояния патриотического воспитания дошкольников экспериментальной группы.

Задачей формирующего этапа эксперимента стало проведение мероприятий, содержащих различные формы занятий с использованием художественного творчества, с целью повышения уровня патриотического воспитания.

Повторная диагностика (контрольный этап эксперимента) подтвердила нашу рабочую гипотезу, заключающуюся в эффективности использования занятий с элементами художественного творчества в процессе патриотического воспитания дошкольников.

#### ***Список литературы***

1. *Гасанов, З.Т.* Цели, задачи и принципы патриотического воспитания / З.Т. Гасанов// Педагогика. – 2005. – №6. – С. 59–63.

2. *Ильин, Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб., 2012. – 144 с.

3. *Комарова, Т.С.* Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2-7 лет / Т.С. Комарова. – М., 2012. – 56 с.
4. *Конвенция о правах ребенка*: Сборник международных договоров СССР. – Вып. XLVI, 1993; То же [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
5. *Лыкова, И.А.* Изобразительная деятельность в детском саду. Подготовительная группа (художественное образование) / И.А. Лыкова. – М., 2013. – 208с.
6. *Новицкая, М.Ю.* Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду / М.Ю. Новицкая. – М., 2003.

***Вшивкова Ю.А.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Григорьева Ю.С., к.п.н., доцент***

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ**

В соответствии с ФГОС ДО образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» предполагает освоение детьми дошкольного возраста первоначальных представлений социального характера в соответствии с нормами гендерной и семейной культуры.

Среди социальных институтов воспитания семья занимает главное место и находится в центре внимания многих представителей различных научных школ и направлений. Будучи важнейшей социально-психологической группой, семья выступает основной социальной ячейкой общества, заменить которую не может ни один социальный институт. В ней происходит социализация человека как индивида и его приобщение к этнокультурным ценностям всех поколений людей, формируются ценностно-мировоззренческие установки и социально-правовые ориентации личности, проявляются ее сущностные силы и способности, складываются отношения особого характера.

Теоретические основы проблемы формирования семейных ценностей раскрываются в трудах И.А. Дядюновой, Л.И. Савиновой, Л.В. Левиной, Т.В. Свадьбиной, О.В. Бессчетновой, Л.В. Коломийченко и др.

Для изучения уровня сформированности знаний о семейных ценностях у детей 6-7 лет мы разработали диагностический инструментарий на основе содержания блока «Моя семья» программы «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко [2].

Нами были определены показатели знаний детей о семейных ценностях, отражаемые в представлениях о:

- системе родственных отношений,
- личностных характеристиках членов семьи женского пола,
- личностных характеристиках членов семьи мужского пола,
- функциях членов семьи разного пола и возраста,
- способах проявления внимания по отношению к человеку противоположного пола,
- специфике общения с пожилыми членами семьи,
- нормах общения в семье,
- увлечениях и любимых занятиях членов семьи разного пола.

В качестве оценочных критериев мы выбрали полноту, осознанность, аргументированность.

Вариативность в соотношении показателей и критериев позволяет определить уровни сформированности представлений о семейных ценностях у детей 6–7 лет.

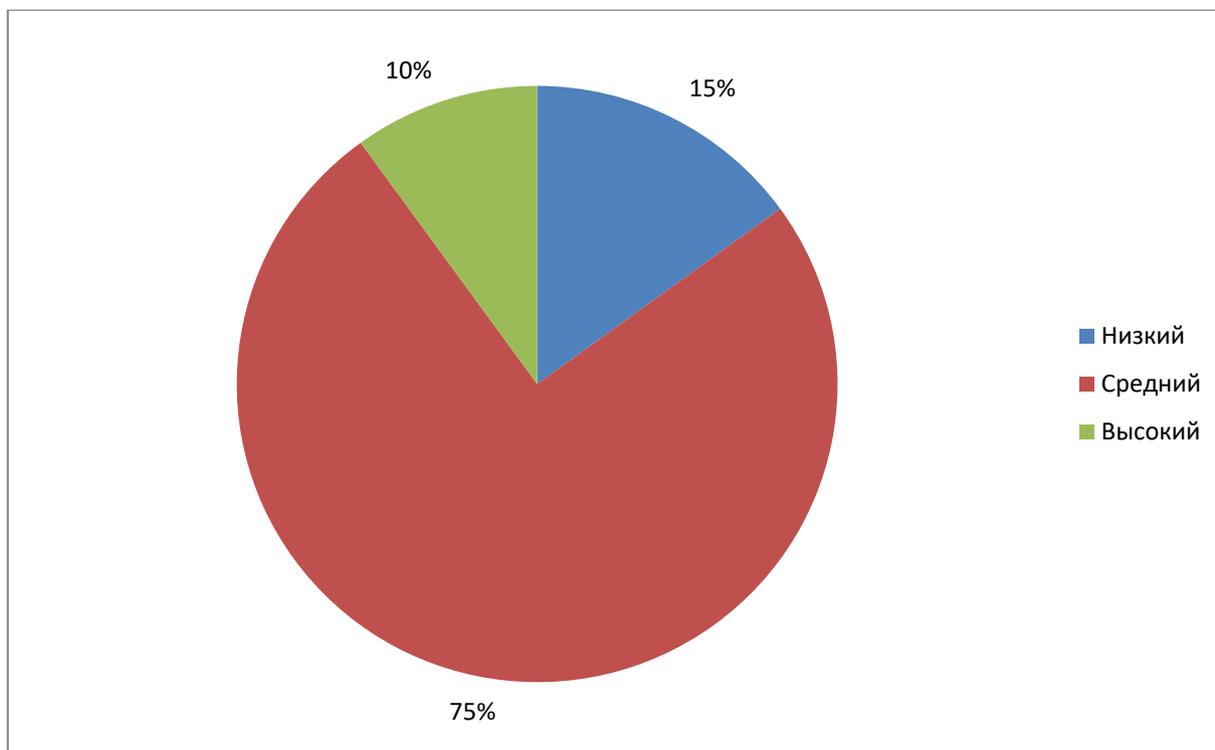
Высокий уровень представлений о семейных ценностях характеризуется тем, что ребенок имеет обобщенные, аргументированные, представления о системе родственных отношений, о личностных характеристиках членов семьи женского пола, о личностных характеристиках членов семьи мужского пола, о функциях членов семьи разного пола и возраста, о способах проявления внимания по отношению к человеку противоположного пола, о специфике общения с пожилыми членами семьи, о нормах общения в семье, об увлечениях и любимых занятиях членов семьи разного пола; самостоятельно использует имеющиеся о семье знания для выполнения практических заданий, приводит соответствующие примеры обсуждаемых особенностей семейного взаимодействия из личного опыта, литературных произведений, мультфильмов.

Средний уровень представлений о семейных ценностях характеризуется дифференцированными представлениями о системе родственных отношений, о личностных характеристиках членов семьи женского и мужского пола, о функциях членов семьи разного пола и возраста, способах проявления внимания по отношению к человеку противоположного пола, специфике общения с пожилыми членами семьи, нормах общения в семье, об увлечениях и любимых занятиях членов семьи разного пола. Ребенок испытывает затруднения в аргументации своих высказываний, затрудняется в самостоятельном использовании имеющихся представлений о семье при выполнении практических заданий.

Для низкого уровня характерно наличие разрозненных представлений о системе родственных отношений, личностных характеристиках членов семьи женского и мужского пола, функциях членов семьи разного пола и возраста, способах проявления внимания по отношению к человеку противоположного пола, специфике общения с пожилыми членами семьи, нормах общения в семье, об увлечениях и любимых занятиях членов семьи разного пола. Ребенок, относящийся к низкому уровню, не способен аргументировать свои высказывания, затрудняется в использовании имеющихся представлений о семье для выполнения практических заданий даже при помощи взрослого.

В соответствии с выделенными показателями и критериями был разработан диагностический инструментарий, позволяющий изучить уровень сформированности представлений о семейных ценностях и предполагающий проведение беседы с детьми; обсуждение ситуаций социального взаимодействия, представленных в иллюстрациях; выполнение практических заданий.

Диагностика была проведена на базе МДОУ «ЦРР – детский сад № 210» г. Перми. В исследовании приняли участие 20 детей подготовительной группы. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком в течение 20 минут во второй половине дня, после тихого часа. Продолжительность проведения диагностики – 3 недели. Уровни знаний детей, выявленные в ходе эксперимента, представлены на рис. 1.



*Рис. 1. Результаты диагностики уровня сформированности представлений о семейных ценностях у детей 6 – 7 лет*

Из графика видно, что большинство детей (15 человек) находятся на среднем уровне. У этих детей имеются дифференцированные представления о семейных ценностях, они испытывают затруднения в аргументации своих высказываний, в самостоятельном использовании имеющихся представлений о семье для выполнения практических заданий.

Так, к примеру, Никита Г. и Алена С. правильно отвечают на вопрос «Почему ты не можешь быть братом, внуком или сестрой, внучкой?», логически обосновывая тем, что у них нет брата, сестры или бабушки, дедушки. Однако, практически никто не смог ответить, кем является женщина или мужчина в семье по отношению к своим родственникам.

Вопросы по 2 и 3 показателям так же вызвали затруднения. Большинство детей испытывают сложности в определении личностных качеств женщин и мужчин, не могут обосновать свой ответ.

При решении проблемных ситуаций, где ребенку требовалось ответить, правильно ли ведут себя дети в данной ситуации и объяснить, как нужно поступить, все опрошенные верно выполняли задания, начинали рассказывать,

как бы они поступили в данной ситуации, но испытывали затруднения с аргументацией, нуждались в наводящих вопросах. Это свидетельствует о том, что у большинства детей имеются дифференцированные неаргументированные представления о способах поведения в общении с другими людьми.

С заданием по картинкам, связанным с определением функций мужчин и женщин в семье, справились все испытуемые. Так же дети хорошо устанавливают связь с личным опытом, отвечая на вопрос: «Какую работу по дому выполняешь ты?» (например, Вика Б.: «Прибираю игрушки, помогаю маме поливать цветы, вытирать пыль»).

Низкий уровень знаний продемонстрировали 3 человека. Эти дети на вопрос: «Кем ты являешься для своей мамы или бабушки?», не давали правильный ответ. Это может быть связано с тем, что с ними не проводится работа по формированию представлений о семейных отношениях.

У этих детей не сформированы представления о личностных качествах мужчин и женщин. Мало кто из детей смог сказать, какой должна быть девочка, будущая мама, и каким должен быть мальчик, будущий папа (например, Данил Д. ответил: «Мама должна любить ребенка, а папа должен работать»).

На вопрос: «Какую работу по дому выполняешь ты?», дети отвечали верно, но обосновать свой ответ затруднялись. Некоторых детей вопрос: «Почему женщина стирает, шьет, готовит, а мужчина рубит дрова и забивает гвоздь?» поставил в тупик.

Знания высокого уровня выявлены у 2 детей. Эти дети имеют обобщенные, аргументированные представления о системе родственных отношений, верно дают личностную характеристику членов семьи женского и мужского пола. (например, Семен С.: «Настоящая женщина должна быть нежной, доброй, заботливой, уметь утешить, создать уют и красоту в доме. Настоящий мужчина должен быть смелым, уметь защищать слабого, выполнить тяжелую работу (перенести сумку), не жаловаться»). Дети, отнесенные к высокому уровню, перечисляют увлечения и любимые занятия членов семьи разного пола. (например, Катя С.: «Женщины любят общаться,

разводить цветы, покупать одежду, косметику, вышивать, а мужчин любят смотреть по телевизору футбол, ездить на рыбалку, заниматься спортом»).

У них так же сформированы представления о способах проявления внимания по отношению к человеку противоположного пола. Из всех опрошенных Катя С. единственная ответила на вопрос: «Почему мужчина и женщина должны проявлять заботу и внимание по отношению друг к другу?» – «Потому что мама любит папу, а папа любит маму».

Дети самостоятельно использует имеющиеся о семье знания для выполнения практических заданий, приводят соответствующие примеры обсуждаемых особенностей семейного взаимодействия из личного опыта, литературных произведений, мультфильмов.

Таким образом, результаты проведенной диагностики свидетельствуют о необходимости проведения работы по обогащению представлений детей о семейных ценностях, потому как большинство детей испытывают затруднения при аргументации своих ответов, неполно раскрывают их, чаще используют шаблоны, речевые клише и при этом неплохо устанавливают связь с личным опытом.

### ***Список литературы***

1. Зорина, Н.А. К вопросу об определении параметральных характеристик объекта педагогического исследования (на примере изучения нравственного поведения детей дошкольного возраста) / Н.А. Зорина, Ю.М. Хохрякова // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста»: сб. науч. трудов I Всероссийской научно-практич. конференции с международным участием. – Чебоксары, 2015. – С. 310–313.

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

3. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник / Л.В. Коломийченко, Ю.С. Григорьева, М.В. Грибанова, Н.А. Зорина, Л.С. Половодова, О.В. Прокументик, Т.Э. Токаева / под ред. О.В. Прокументик, Н.А. Зориной; ПГГПУ. – Пермь, 2013.

4. Приказ № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013.

*Гоголева Г.Н.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Прокументик О.В., к.п.н., доцент*

## **ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

Одной из наиболее актуальных задач образовательной политики России является обеспечение равных стартовых возможностей для детей при поступлении в школу. Актуальность формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста определяется социальным заказом общества – формированием социально развитой личности ребенка. Развитие коммуникативной сферы ребенка принято рассматривать в общем контексте его позитивной социализации в условиях развития взаимоотношений со воспитывающими взрослыми и сверстниками (А.Г. Асмолов, М.И. Лисина, Т.А. Репина и др.). Ребенок, приходя в школу, погружается в среду, изобилующую постоянными контактами в учебном и внеучебном взаимодействии как со взрослыми – учителями, родителями одноклассников, социальными партнерами школы, так и со сверстниками – одноклассниками, другими детьми.

Важность вопроса готовности детей к обучению в школе определены Законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования как заказ государства и общества на обеспечение необходимого и достаточного уровня готовности ребенка, обеспечивающего его социальную успешность на новом уровне образования. Актуальность нашего исследования обусловлена недостаточной разработанностью подходов к сущности, структуре, содержанию, средств и способов коммуникативной готовности ребенка к обучению в школе. Проблема исследования заключается в поиске эффективных педагогических средств развития общения ребенка старшего

дошкольного возраста социальным окружением в образовательном процессе ДОО в ходе подготовки детей к обучению в школе, ориентированной на формирование коммуникативной готовности ребенка к успешной школьной жизни.

Как показывает анализ исследований, коммуникативная готовность ребенка к обучению в школе – это один из компонентов готовности, который находится на периферии внимания воспитателей, специалистов и педагога-психолога. Вместе с тем, главная трудность, с которой ребенок сталкивается в стенах школы, заключается в несодержании учебных знаний, усвоению которых он восприимчив, а в особенностях новой «социальной ситуации развития ребенка». В частности, ребенку трудно включиться в учебную жизнь, отличив ее от массы знакомых и незнакомых ему ситуаций не учебного характера, построить бесконфликтное и содержательное общение с учителем и сверстниками, запросить у одноклассников и учителя специфически учебную помощь, проявить себя в ситуации учебного сотрудничества (О.Н. Евдокшина, Е.Е. Кравцова, Г.А. Цукерман и др.).

В новой для школьника жизни ребенок испытывает на себе разнообразные влияния, включается в новые виды деятельности и отношения, вынужден выполнять иные социальные роли, что, требует от ребенка определенного уровня развития коммуникативности (коммуникативной компетентности). Ограничение подготовки к школе только специальной подготовкой (обучение грамоте, математике и т.д.), – не решает проблему перехода ребенка в новую для него социальную жизнь полностью, как доказано многочисленными исследованиями и практикой. Коммуникативная готовность ребенка к обучению в школе определяет коммуникативную активность, влияет на успешность адаптации к школьному обучению, способность к учебному сотрудничеству с сверстниками и взрослыми, что обеспечивает успешность обучения, продуктивные социальные взаимоотношения и позитивный образ школьника. Таким образом, не достаточный уровень развития коммуникативности ребенка накладывает отпечаток как на «школьные» взаимоотношения и самоотношение, так и на его успешность обучения в целом.

Коммуникативная готовность детей к обучению в школе – сложный и недостаточно изученный психолого-педагогический феномен. Анализ работ в области коммуникативной компетентности (Л.А. Петровская, В.А. Лабунская и др.) позволил нам сформулировать рабочее определение понятия. как способность ребенка общаться, проявляющаяся в знании о процессе коммуникации людей, потребности и желании общаться, совокупности умений воспринимать и обмениваться информацией, ориентироваться на другого как партнера общения и совместной деятельности, выстраивать коммуникативное взаимодействие в совместной деятельности. Ядерным или центральным компонентом коммуникативной готовности являются коммуникативные умения. Под коммуникативными умениями мы понимаем владение ребенком невербальными и вербальными способами общения, позволяющими ему устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками.

Современные исследования в области дошкольной педагогики, раскрывающие особенности формирования и развития общения дошкольников, представлены целым рядом исследований. В этом ряду мы выделяем исследования И.И. Иванец, посвященными речевой коммуникации детей; И.А. Кумовой, связанные с воспитанием основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни; Л.Р. Мунировой, С.В. Проняевой, Е.Г. Савиной, О.С. Степиной, О.А. Черенковой непосредственно изучавшими процесс формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста. В данных работах отмечается, что отсутствие элементарных коммуникативных умений – информационно-коммуникативного плана (умения вступать в процесс общения, ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, соотносить средства вербального и невербального общения), аффективно-коммуникативного плана (умения делиться своими чувствами, интересами, настроениями с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению, оценить эмоциональное поведение друг друга) и регуляционно-коммуникативного плана (умения согласовывать действия, мнения, установки с потребностями своих партнеров по общению; применять индивидуальные умения при решении совместных задач; оценивать результат

совместного общения) характера затрудняет общение ребенка сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, препятствует развитию ребенка в социальном и личностном аспектах.

Как показано в исследованиях Л.В. Скитской [3] и Л.Р. Мунировой [2] ведущая роль в формировании коммуникативных умений детей дошкольного возраста принадлежит педагогу: он коммуникативный пример, организатор взаимодействия и общения ребенка с социальным окружением, помощник в овладении умениями эффективного межличностного общения сверстниками.

Освоение представлений и знаний обобщении, овладение умениями устанавливать и поддерживать общение на различные темы (личного, познавательного, учебного характера), умениями развивать позитивные взаимоотношения сверстниками, сотрудничать в учебном процессе – это актуальные задачи, решаемые воспитателем в образовательном процессе детского сада в условиях организации совместной деятельности детей – свободном общении, специально организованном взаимодействии (моделирование ситуаций школьной жизни, занятия и т.д.), играх со сверстниками и др.

Огромная роль в общении и взаимодействии детей старшего дошкольного возраста принадлежит игре – ведущему виду детской деятельности (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др.). Возможность формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста средствами игровой деятельности обусловлена тем, что игра – основной вид деятельности в дошкольном возрасте. Как отмечают в своих работах О.В. Евдокишина [1] и Г.А. Цукерман [4], в игре постепенно готовится сознание ребенка к предстоящим изменениям в жизни, пониманию устройства школьной жизни и ее законам, новым отношениям со сверстниками и взрослыми, формируются важные качества будущего школьника. Действительно, в игре детей объединяет цель, совместные усилия к ее достижению, общие интересы и переживания. Игра побуждает детей

к коммуникации, в игре востребованы их коммуникативные умения, следовательно, в ней происходит формирование и совершенствование коммуникативных умений.

Для формирования коммуникативных умений педагог использует разные виды игр, в том числе игры с правилами (дидактические, подвижные, хороводные, коммуникативные). Эти игры имеют огромный педагогический потенциал для обучения общению. С помощью правил ребенок в игре учится ориентироваться в изменяющихся обстоятельствах, сдерживать непосредственные желания, проявлять эмоционально – волевое усилие. В результате этого у дошкольника развивается способность управлять своими действиями, соотносить их с действиями других играющих (А.К. Бондаренко, А.И. Матусик, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова и др.). Большинство игр с правилами – это игры коллективные. Правила игры определяют характер и способ игровых действий, организуют и направляют поведение детей и их взаимоотношения.

В психолого-педагогической литературе в последнее десятилетие для развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста предлагаются использовать коммуникативные игры (коммуникативно-речевые) игры, которые часто обозначаются как игры развивающие (А.Г. Арушанова, Р.Р. Калинина, С.В. Проняева и др.). Нами были осуществлены отбор и систематизация игр согласно группам –информационно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные умения.

Формированию информационно-коммуникативных умений способствуют такие игры с правилами, как «Рассказ по кругу», «Волшебные водоросли», «Пресс-конференция», «Вежливые слова» и др. Названные игры формируют умения вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, приглашение, вежливое обращение); ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком); соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, педагогом, взрослым; соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова

и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику; получать и снабжать информацией о себе и других вещах).

Аффективно-коммуникативные умения формируются в условиях применения таких игры, как «Что случилось с другом?», «Распознаем эмоции», «Поссорились и помирились» и другие. Данные игры способствуют формированию у детей умений делиться своими чувствами и настроением с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению; распознавать и оценивать эмоциональное состояние друг друга.

Для формирования регуляционно-коммуникативных умений могут быть использованы такие игры с правилами, как «Магазин игрушек», «Скульпторы», «Близнецы», «Слепец и поводырь» и другие. Обозначенные игры формируют у детей умения согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению; доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать нуждающимся в помощи, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, говорить о своих интересах и намерениях, давать советы самим и слушать советы других, доверять получаемой информации, своему товарищу по общению, взрослым, воспитателю); применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, символы, музыку, движение); оценивать результаты совместного общения (оценивать себя и других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение).

В образовательном процессе данные игры (наряду с играми хороводными, подвижными и дидактическими) могут быть включены в режимные моменты, занятия с элементами тренинга, музыкальные занятия, досуговые мероприятия и др. формы образовательного процесса в течение дня. В качестве прикладных задач нашего исследования мы определяем следующие: определение места и времени для организации игровой деятельности детей, ориентированной на формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе; обоснование и конкретизация участия воспитателей и специалистов ДОО в решении задачи обеспечения коммуникативной

готовности детей к обучению в школе, разработка проекта по использованию игр с правилами в процессе формирования коммуникативной готовности детей к обучению в школе в образовательном процессе ДОО.

Таким образом, проблема формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста является актуальной в современном дошкольном образовании, ориентированном на обеспечение необходимой и достаточной готовности ребенка к школе. Владение коммуникативными умениями детьми 6–7 лет обеспечивают «ядро» коммуникативной готовности как важной составляющей их успешности в школьной жизни. Учебная деятельность как коллективная деятельность может быть успешна, если ребенок овладел основами коммуникации и применяет коммуникативные умения разного плана (информационно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные и регуляционно-коммуникативные) в условиях учебного сотрудничества. Возможность формирования коммуникативной готовности детей к обучению к школе обусловлена тем, что данный вид деятельности является приоритетным в дошкольном возрасте. В игре ребенок готовится к школьной жизни, приобретает коммуникативные качества для социального взаимодействия с учителями и одноклассниками. Игры с правилами обладают воспитательным потенциалом в формировании коммуникативных умений детей. Среди игр с правилами следует выделить коммуникативную игру, которая способствует формированию совокупности умений в составе трех групп – информационно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные и регуляционно-коммуникативные. Сочетание в образовательном процессе коммуникативных игр как приоритетных с другими играми с правилами может способствовать эффективному освоению детьми обозначенных групп коммуникативных умений как ядра коммуникативной готовности к обучению в школе.

#### ***Список литературы***

1. Евдокшина, О.В. Педагогическое проектирование формирования коммуникативной готовности старших дошкольников к обучению в школе: автореф. дис. ... к.п.н. / О.В. Евдокшина. – Челябинск, 2008. – 26 с.

2. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореф. дис. ... к.п.н. / Л.Р. Мунирова. – М., 1992. – 17 с.

3. Скитская, Л.В. Научно-педагогические основы коммуникативного общения и особенности его развития у детей дошкольного возраста / Л.В. Скитская // Педагогика и психология образования. – 2013. – № 2. – С.50–57.

4. Цукерман, А.Г. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни / А.Г. Цукерман, К.Н. Поливанова. – М., 2010. – 115 с.

*Голубчикова Н.С.*

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск*

*Научный руководитель: Буслаева М.Ю., к.п.н., доцент*

## **МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОТЕРАПИИ**

Понятие «модель» в широком смысле трактуется, как образец какого-нибудь изделия. Под словосочетанием «модель коррекции» мы подразумеваем образец, последовательность исправления какого-либо процесса, в данном случае – страхов. Наиболее эффективным средством решения педагогических задач служит метод моделирования – это метод научного познания, который объединяет в себе теоретическое и эмпирическое, индукцию и дедукцию. Данный метод находит освещение в трудах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, Г.И. Шамова, В.А. Штоффа и др.

Термин «коррекция» означает «исправление». Данное определение включает в себя исправление недостатков, неправильностей, не требующих коренных изменений корректируемого процесса или явления. Психологическая коррекция – это система мероприятий, направленная на исправление недостатков психологии или поведения человека заимствуя специальные средства на изменение поведения и качеств личности [4, с. 35].

Модель психолого-педагогического исправления эмоциональных проявлений (страхов) детей среднего дошкольного возраста представляет собой

педагогическую программу по уменьшению и предотвращению возникновения страхов. В рамках проблемы страхов детей дошкольного возраста модель связана с процессом коррекции страхов детей среднего дошкольного возраста средствами игротерапии.

Цель модели: спрогнозировать эффективность психолого-педагогической коррекции страхов детей среднего дошкольного возраста средствами игротерапии.

Задачи модели:

1. Выявить уровень страхов детей среднего дошкольного возраста.
2. Определить эффективность психолого-педагогической коррекции страхов детей среднего дошкольного возраста средствами игротерапии.
3. Применить результаты психолого-педагогической коррекции страхов детей среднего дошкольного возраста средствами игротерапии в практике работы дошкольного образовательного учреждения.

Модель психолого-педагогической коррекции страхов детей среднего дошкольного возраста средствами игротерапии содержит 4 блока, каждый из которых имеет свою цель (рис. 1).

Целью диагностического блока является диагностика уровня страхов детей среднего дошкольного возраста. Данный блок представлен тремя методиками, которые позволят оценить уровень страхов детей среднего дошкольного возраста.

1. Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» А.И. Захарова, М. А. Панфилова, позволит выявить и уточнить преобладающие виды страхов у детей.

2. Методика Р. Сирса, позволит провести диагностику тревожности и страхов методом наблюдения.

3. Проективная методика «Мои страхи» А.И. Захарова, позволяет определить наиболее яркие переживания чувства страха [2, с. 98].

Коррекционный блок. Целью данного блока является, психолого-педагогическая коррекция страхов детей среднего дошкольного возраста. Он представлен программой психолого-педагогической коррекцией страхов детей среднего дошкольного возраста средствами игротерапии.

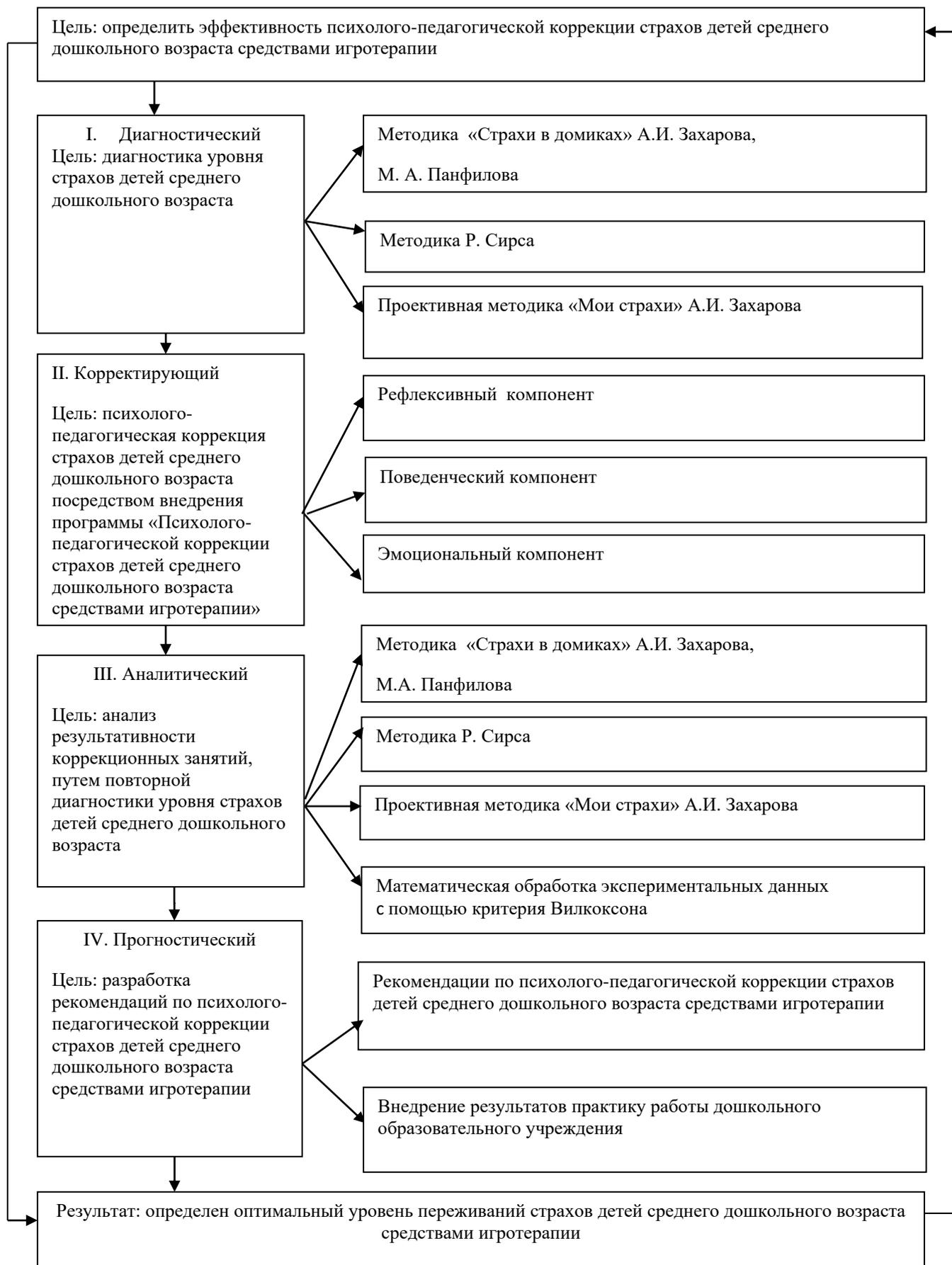


Рис. 1. Модель психолого-педагогической коррекции страхов детей среднего дошкольного возраста средствами игротерапии

Данная программа разработана с учетом рефлексивного, эмоционального и поведенческого компонента, направленных на изменение поведения, эмоционального развития личности ребенка. Исправление недостатков, неправильностей психологии в поведении ребенка средствами игротерапии, мы предлагаем в форме групповых и индивидуальных занятий с использованием игры в непосредственно-образовательной и самостоятельной деятельности детей.

Игра имеет очень большое значение для психического развития ребенка, позволяет сохранять и приобретать психическое здоровье, определяет его отношение с окружающими, готовит к взрослой жизни. Игра помогает ребенку приобрести определенные навыки в той или иной деятельности. Игра обладает лечебным действием, позволяет пережить травмирующие жизненные обстоятельства в облегченной форме. В групповой совместной деятельности проводится индивидуальная и групповая рефлексия, происходит исправление недостатков в поведении, а в самостоятельной деятельности детей актуализация и систематизация приобретенных умений в других сложившихся ситуациях [3, с. 145].

Корректирующие занятия построены на интеграции разных видов детской деятельности: сюжетно-ролевые игры, театрализованные игры (разыгрывания ситуации), подвижные игры, восприятие художественного образа через слушание, ситуативный разговор. В процессе работы над созданием модели, ребенок взаимодействует со взрослыми и сверстниками, вследствие чего у него корректируется поведение, формируется позитивное отношение к своему Я, развивается уверенность в себе, снижается уровень эмоционально-отрицательных переживаний, а также помогает вместе выработать алгоритм совместных действий для достижения результата. В этом процессе у ребенка формируются такие качества личности, как дружелюбие, вежливость, сотрудничество, толерантность.

Сюжетно-ролевая игра помогает детям научиться взаимодействовать с другими людьми: воссоздавая в игре взаимодействия взрослых, дети осваивают правила этого взаимодействия; в совместной игре со сверстниками,

они приобретают опыт взаимопонимания, учатся пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими.

Театрализованная деятельность является источником развития моральных переживаний ребенка и содействует приобщению его к духовным ценностям. Играя в театр, дети через образы, краски, звуки знакомятся с окружающим миром. Диалоговый характер общения со взрослым побуждает их активно мыслить, делать выводы и умозаключения. Через восприятие художественного образа, предполагающее не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, в «мысленном действии», возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях.

Все эти игры могут помочь:

- в обеспечении эмоциональной разрядки – снятие накопившегося нервного напряжения;
- в уменьшении страха неожиданного воздействия, нападения, наказания, темноты, одиночества;
- в улучшении гибкости в поведении и способности быстро принимать решения;
- в освоении групповых правил поведения;
- в налаживании контакта между родителями и детьми;
- в развитии ловкости и координации движений.

Страхи, эмоциональные нарушения поддаются коррекции и без последствий проходят у детей до 10 лет. Поэтому чрезвычайно важно своевременно диагностировать отклонения в поведении ребенка, его склонность к беспокойству и страхам, принять меры по их преодолению [1, с. 45].

В блоке анализа показаны результаты проведенных занятий по исправлению страха (представлены на начало и конец эксперимента); выявление динамики в количественном и качественном отношении при помощи трех методик (Методика «Страхи в домиках» А.И. Захарова, М.А. Панфилова; методика Р. Сирса, методика «Мои страхи» А.И. Захарова).

В прогностический блок входят конкретные рекомендации родителям и педагогам, которые способствуют более полной реализации программы психолого-педагогической коррекции страхов детей среднего дошкольного возраста средствами игротерапии, а также технологическая карта внедрения результатов экспериментальной работы в образовательный процесс ДОО.

В заключении можно сделать вывод по исправлению эмоциональных нарушений (страхов) детей среднего дошкольного возраста, что с помощью средств игротерапии находит отражение педагогическая программа, включающая все основные процессы и взаимосвязи, представленные во взаимосвязи и взаимозависимости в виде динамической системы, построенной по иерархическому принципу.

#### ***Список литературы***

1. *Выготский, Л.С.* Детская психология: собрание Сочинений / Л.С. Выготский. – М., 2002.
2. *Лаврова, Г.Н.* Методы диагностики и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста / Г.Н. Лаврова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2005. – 90 с.
3. *Лэндрет, Г.Л.* Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет. – М., 2003.
4. *Осипова, А.А.* Общая психокоррекция/ А.А. Осипова. – М., 2002. – 512 с.

***Гущина О.Л.***

***Елабужский институт (Казанский федеральный университет)***

***г. Елабуга***

***Научный руководитель: Газизова Ф.С., к.п.н., доцент***

## **СОВРЕМЕННЫЙ МИР РЕБЕНКА**

По мере взросления мир для ребенка становится все шире. В первые месяцы жизни ребенку доступно лишь ограниченное пространство, детская кроватка и манеж, но уже по степени взросления пространство и интересы ребенка увеличиваются. Но форсировать процесс развития ребенка нельзя, ребенок должен прожить детство полноценно, пережить все этапы дошкольного возраста.

Ребенок познает окружающий мир поэтапно, так как ему позволяют его способности и возможности. Молодым папам и мамам необходимо, учитывать все особенности психического и физического развития ребенка, которые присущи данному возрасту. Часто родители игнорируют или не учитывают возможности ребенка и начинают давать ребенку слишком много новой информации. Конечно же, он видит и слышит, что ему говорят, рассказывают, объясняют взрослые но, понять и осознать, что до него пытаются донести, он просто не может.

Можно ли работать над кругозором ребенка? Конечно же, можно и нужно, самое главное работать над этим систематически и регулярно. Но как мы уже говорили, информация предоставляемая малышу должна соответствовать его способности к пониманию. Все новое является для ребенка интересным, загадочным, увлекательным; заставляет интеллект ребенка работать активнее, ну а, работая интеллект ребенка развивается.

Современный мир таит в себе много нового и неизведанного для ребенка. Дети растут в абсолютно новых условиях, разительно отличающихся от тех, что были десять лет назад [4, с. 145].

XXI век очень развит на новые компьютерные технологии: компьютеры, телефоны и прочие гаджеты.

Разнообразные интерактивные игрушки, смартфоны, планшеты стали в нашей жизни постоянным атрибутом.

Сейчас уже сложно представить семью, в которой бы не было ноутбука или смартфона. Безусловно, гаджеты облегчают нашу жизнь, позволяют связываться с окружающими, находить какую-то информацию, с помощью телефонов можно даже дистанционно управлять бытовыми приборами, всех положительных сторон и не перечислить. И это не проходит мимо детей, приносит не только пользу, ну и вред. Мамам и папам легче дать ребенку в руки телефон, и заниматься своими делами, чем отвлечь развивающими дидактическими или подвижными играми. Да и сами родители большую часть своего свободного времени, проводят за компьютером, тем самым отодвигая

ребенка на задний план. Многие родители сами не замечают, как становятся зависимыми. Для детей это становится плохим примером того, что человеческое живое общение можно заменить на виртуальное.

В настоящее время в воспитании детей мы сталкиваемся с проблемами, и вопросы на которые обязательно нужно найти решение. Ведь только от взрослых зависит каким человеком вырастит ребенок [1, с. 18].

Одной из важнейших проблем современного мира детства являются «социальные проблемы». Например, игнорирование специфики детского возраста. В настоящее время для детей выпускаются огромное количество игрушек, одежды и обуви, производители которых, игнорируют особенности возраста детей, для которых они изготавливают свою продукцию. На прилавках магазинов появляются игрушки, которые препятствуют игровой деятельности ребенка. Дети просто наблюдают за игрушкой, не выполняя каких-либо действий. Игровой деятельности и исследовательской работы просто нет. Ранее были яркие и интересные игрушки. Дети играли в сюжетно-ролевые игры, девочки в «дочки-матери» с куклами, мальчики «стройку». У каждого ребенка была своя «роль» в игре, производились различные действия «нужно покормить куклу Машу», «нагрузить песок в КамАЗ». Таким образом, дети учились взаимодействовать друг с другом, общаться между собой [2, с. 239].

Помимо игрушек, такая тенденция встречается и в детских мультфильмах. Они наполнены яркими образами, которые не понимают, не только дети, но и сами взрослые. Такие мультфильмы вызывают у детей чувства агрессии, злости, негативно влияют на их психику. В таких мультфильмах нет ничего поучительного, доброго, не вызывают у детей никаких положительных эмоций. Сравним, мультфильмы советского времени и современные. В советских мультфильмах ярко показываются примеры борьбы добра и зла, где добро всегда побеждает зло. Негативные герои всегда встают на путь исправления. Через такие мультфильмы детям прививается чувство доброты, сопереживания, поддержки. Поэтому дети, которые выросли на добрых мультфильмах, умеют найти контакт с другими людьми, помогают другим и поддерживают в тяжелых жизненных ситуациях, строят крепкие и дружные семьи.

Следующей проблемой становится то, что родители практически сами ускоряют процесс взросления ребенка. Родители одевают детей в модную одежду, девочек приучают пользоваться декоративной косметикой и т.п. Одним словом делают все, чтобы ребенок как можно раньше почувствовал себя взрослым. Дети растут, и желание подражать взрослым, у детей возрастает. Подростки начинают пробовать то, что им нельзя, наносят вред своему здоровью.

Чаще всего игнорирование специфики детства проявляется в раннем обучении. Обучение направлено не на изучение окружающего мира, а на математику, чтение. Многие родители приглашают репетиторов, которые начинают обучать ребенка языкам. У родителей проявляются высокие требования к умственному развитию, но они часто игнорируют физическое развитие. Родители запрещают детям заниматься на спортивных тренажерах, опасаясь что ребенок получит травму, уберігают ребенка от общения со сверстниками, боясь что они его обидят, таким образом, решая ребенка возможности получить свой собственный социальный опыт.

Из всех вышеперечисленных проблем вытекают серьезные последствия. Взрослые и педагоги начинают терять авторитет у детей, пропадает возможность передавать свой опыт. Дети начинают жить в собственной детской субкультуре.

Решить данные проблемы возможно. Конечно, в условиях современного мира, нельзя абсолютно исключить компьютерные технологии из жизни ребенка, ведь ребенок не должен отставать от прогресса, поскольку в будущем знания компьютера пригодятся в учебе и работе. Что же делать? Самое главное родители должны во всем соблюдать меру. Компьютерные игры должны нести в себе обучающий, развивающий характер. Через игры дети должны познавать окружающий мир. Мультфильмы должны быть добрыми, поучительными, яркими и интересными. Нужно помогать детям: находить общий язык со сверстниками, уважать старших, не обижать младших. Нельзя забывать о том, что ребенок берет пример с родителей. Родители должны стать для ребенка эталоном, а значит нельзя забывать о том, что соблюдать правила принятые обществом должны соблюдать все [3, с. 4].

Главная задача родителей состоит в том, чтобы вырастить ребенка достойным гражданином своей страны, а также общественно адаптированным человеком, ведь никто, кроме взрослых не поможет детям.

#### ***Список литературы***

1. *Абраменкова, В.Г.* Во что играют наши дети? / В.Г. Абраменкова // Профессионал. – 2007. – № 3. – С. 18.
2. *Бабурова, И.Б.* Воспитательный потенциал СМИ: взгляд педагога / И.Б. Бабурова // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 239.
3. *Дубинина, Т.М.* Дети в Интернете / Т.М. Дубинина // ИКТ в образовании. – 2008. – № 14. – С. 4–5.
4. *Каменева, А.Г.* Во что играют наши дети / А. Каменева // Добрые советы. – 2010. – № 12. С. 145–151.

***Дзюба Д.Р.***

***Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический***

***университет, г. Челябинск***

***Научный руководитель: Кириенко С.Д., к.п.н., доцент***

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Острота проблемы индивидуальности человека, выражающейся в несходстве его с другими людьми, связана с необходимостью формирования у него такой системы ценностей, которая даст ему возможность сочувствовать и сопереживать, сорадоваться другим, сознавая самоценность каждой личности. Только в этом случае человек может почувствовать себя свободным и не считать, что свобода других людей ущемляет его собственную. Усвоение вышеуказанных социальных ценностей должно закрепляться в установках образования и воспитания подрастающего поколения, нацеленных, однако, не на нивелирование различий между людьми, а, напротив, на развитие их индивидуальности и осознание ее как общественной ценности.

Среди ведущих методологических принципов, на которых должно строиться Российское образование XXI века, важное место занимает принцип

индивидуализации. В широком смысле индивидуализация образования предполагает переориентацию его на личность, на неповторимую индивидуальность воспитанника. В практике процесс обучения и воспитания в основном ориентируется на средний уровень развития ребенка, поэтому не каждый воспитанник может в полной мере реализовать свои потенциальные возможности, а тем более ребенок, имеющий определенные трудности в обучении, общении и т.п.

Индивидуальные особенности личности наиболее ярко проявляются в характере, темпераменте, способностях, в познавательной, эмоционально-волевой деятельности, потребностях и интересах. Особенности их проявления зависят от воспитания ребенка. Индивидуальные черты характера, как показывают исследования, достаточно ярко проявляются уже в дошкольном возрасте. Благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонностей и дарований каждого ребенка создает индивидуальный подход.

Важность индивидуального подхода подчеркивается в ФГОС ДО: поддержка индивидуальности признается одним из основополагающих моментов дошкольного воспитания: только на ее основе могут осуществляться полноценное развитие личности дошкольника, раскрываться его особенности, уникальные способности[4].

Индивидуальный подход является залогом эффективности педагогического процесса, базируется на том, что любое образовательное влияние преломляется сквозь призму индивидуальных особенностей конкретного ребенка. Итак, реализовать индивидуальный подход означает учесть индивидуальное своеобразие, неповторимость каждого отдельного ребенка как личности [3].

Как принцип обучения и воспитания индивидуальный подход не является новым для дошкольной педагогики. Необходимость введения индивидуального подхода отмечали, в частности, Я. Коменский, Ж-Ж. Руссо, Г. Спенсер, В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др. Однако его сущность всегда остается открытым вопросом для дальнейших научных исследований.

Изложение основного материала. В современном толковании индивидуальный подход рассматривается как психолого-педагогический принцип, предусматривающий такую организацию педагогического воздействия в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений и семьи, которая учитывает индивидуальные особенности ребенка и условия его жизни [2].

Необходимость применения индивидуального подхода, по мнению Ш.А. Амонашвили, обусловлена тем, что на одни и те же средства и формы воспитательного воздействия каждый воспитанник реагирует по-разному, в зависимости от своеобразия его ума, чувств, воли, темперамента, характера. Все это приводит к существенным индивидуальным различиям в отношении каждого воспитанника к самим воспитательным воздействиям [1].

Личностно ориентированный подход в образовании и воспитании направлен на развитие индивидуальности ребенка, раскрытие его способностей, создание чувства защищенности и уверенности в себе. Такой подход предполагает гуманистическую направленность образовательного процесса на личность ребенка, уважение его интересов и достоинства, понимание и принятие, учет его права на свободное развитие, на реализацию собственных потенциальных возможностей, умение взрослого стать на позицию ребенка, установление доверительных партнерских отношений с детьми.

Психолого-педагогические основы индивидуального подхода актуализируются в ряде исследований психологов и педагогов, которые для успешной его реализации определяют перечень психолого-педагогических компетенций воспитателей: во-первых, умение видеть в ребенке неповторимую индивидуальность со всем разнообразием качеств и свойств и именно на этой основе моделировать стратегию воспитательного воздействия; во-вторых, готовность всячески поддерживать и поощрять ребенка к самостоятельности, независимости, свободе проявления собственных нужд, самоутверждения в ближайшем окружении [3].

Индивидуальные характеристики ребенка проявляются в любой момент педагогического взаимодействия: в играх, на занятиях, в общении,

в художественной и трудовой деятельности. На этой основе исследователи выделяют различные подходы относительно особенностей организации индивидуального подхода к формированию личности дошкольника. При этом необходимо помнить, что только научно взвешенный индивидуализированный подход к воспитанию детской личности даст эффективные результаты.

Основными дидактическими условиями, которые будут способствовать успешной реализации индивидуального подхода к формированию личности дошкольника являются:

- необходимый уровень сформированности основных компетенций педагога (знание общих закономерностей индивидуального и личностного развития детей дошкольного возраста; владение методами изучения индивидуальных особенностей и социальной ситуации развития каждого ребенка; способность осуществлять анализ полученной информации; установление прогресса в развитии каждого ребенка; выявление причин возникновения положительных и отрицательных особенностей развития детей; наличие навыков разработки и комплектования индивидуализированных образовательных программ; умение работать в команде специалистов разного уровня; привлечение родителей к образовательному процессу с целью обеспечения преемственности семейного и общественного воспитания);

- умение сделать обучение по содержанию и степени сложности соответствующим возможностям ребенка;

- сбалансированное применение различные форм, методов и приемов организации учебных занятий;

- наличие необходимого дидактического материала.

Реализация индивидуального подхода состоит в выборе таких средств и форм воздействия на ребенка, которые наиболее соответствуют его психологическим особенностям, психическим состояниям, настроениям в данный момент, интересам и предпочтениям, возможностям, благодаря этому обеспечивают оптимальный воспитательный эффект и развитие индивидуальных особенностей его личности.

### ***Список литературы***

1. *Амонашвили, Ш.А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн, 1990. – 365с.
2. *Бондаревская, Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская// Педагогика. – 2007. – №4. – 32с.
3. *Куликова, Л.Н.* Идеи гуманизма и гуманизации образования в их историческом развитии: педагогический взгляд / Л.Н.Куликова. –Хабаровск: ХГПУ. – 2003. – 325 с.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования* // [http:// www.rg.ru.2013/11/25doshk-standart-dok.htm/](http://www.rg.ru.2013/11/25doshk-standart-dok.htm/).

***Довгань М.А., Киселевич Ю.П., Шушкевич К.Б.***

***Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка***

***г. Минск***

***Научный руководитель: Рублевская Е.А., к.п.н., доцент***

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕСУРСОБЕРЕЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Стремиться к бережливости - достойная цель и ее достижение требует от каждого серьезной работы. Закон Республики Беларусь «Об энергосбережении» от 8 января 2015 г. № 239-З ориентирует на обучение всего населения методам экономии топлива и энергии; на информационное обеспечение деятельности по энергосбережению через широкое обсуждение республиканских и региональных программ энергосбережения, через организацию выставок энергоэффективных технологий оборудования, предоставление пользователям информации по вопросам энергосбережения, пропаганду эффективного использования топливно-энергетических ресурсов через СМИ (глава 6, статья 25); на создание условий для распространения идей учащихся и передового опыта учреждений образования по формированию активной социальной позиции в отношении эффективного и рационального использования топливно-энергетических ресурсов, проведения ежегодного

республиканского конкурса проектов по экономии и бережливости с поощрением победителей (глава 5, статья 23).

С вопросами экономии и бережливости ребенок дошкольного возраста, с одной стороны, сталкивается в своей жизни достаточно рано: в семье дети постоянно вовлекаются в ее экономическую деятельность, совместно с родителями экономя воду, свет, тепло в квартирах. Но с другой стороны – не следует полагаться на стихийное усвоение ребенком основ экономии и бережливости, так как данная работа требует дополнительных объяснений со стороны взрослого.

В процессе нашего исследования мы предположили, что воспитание основ культуры ресурсосбережения может осуществляться с помощью дидактических игр, поскольку они позволяют детям в занимательной форме уточнять и закреплять имеющиеся представления, познакомиться со способами деятельности с объектами и предметами природы, с правилами поведения в природе и быту.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что разрабатываются разные аспекты проблемы воспитания культуры ресурсосбережения у детей дошкольного возраста. Необходимость экономического воспитания на этапе дошкольного образования отмечают в своих исследованиях многие отечественные педагоги (Л.И. Галкина, Л.А. Голуб, Л.Д. Глазырина, М.Ф. Грищенко, Е.А. Курак, Н. Селиванова, А.А. Смоленцева, А.Д. Шатова др.). Методика воспитания культуры ресурсопотребления и ресурсосбережения раскрывается в работах С.Д. Галкиной, Е.В. Глущенко, Л.Б. Климкович, И.П. Рословцевой и др.

Анализ учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь, педагогической, методической литературы, а также практики работы учреждений дошкольного образования позволил выявить отсутствие методики, позволяющей организовать работу по воспитанию у детей дошкольного возраста элементарных основ культуры ресурсосбережения средствами дидактической игры. Отсюда возникают противоречия между:

– социальной значимостью воспитания с дошкольного возраста элементарных основ культуры ресурсосбережения и низким уровнем сформированности ее базовых компонентов у детей дошкольного возраста;

– определением учебной программой дошкольного образования задачи развития у детей дошкольного возраста бережливого отношения к природным ресурсам и недостаточным вниманием к таким задачам, как формирование представлений о природных ресурсах и воспитание умений и навыков бережливого использования природных ресурсов (воды, тепла, электричества и др.);

– потребностью учреждения дошкольного образования и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения для использования игры в процессе формирования элементарных основ культуры ресурсосбережения.

Из вышеизложенных противоречий вытекает проблема, которая заключается в необходимости разработки методики воспитания у детей дошкольного возраста элементарных основ культуры ресурсосбережения.

Наибольшего эффекта в данной работе, с нашей точки зрения, можно добиться, используя ведущий вид деятельности в этом возрасте - игру.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента мы изучили практику работы учреждений дошкольного образования и выяснили, что с природными ресурсами, средой обитания, необходимостью бережного отношения к ним и т.д. дети знакомятся на специально организованных занятиях, а дидактические игры с этой целью применяются достаточно редко.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами был разработан план экспериментальной работы, основной задачей которой было воспитание основ культуры ресурсосбережения у детей дошкольного возраста.

I этап – подготовительный. На этом этапе нами была разработана серия дидактических игр, содержание которых было направлено на воспитание у детей дошкольного возраста мотивации бережливого отношения к природным ресурсам; стимулирования у них интереса к природным ресурсам и активизацию рационального их использования в процессе различных видов деятельности.

2 этап – основной. На этом этапе разворачивался весь комплекс запланированной работы. Проводились дидактические игры на следующие темы:

– игры, направленные на воспитание таких компонентов культуры ресурсосбережения, как представления о природных ресурсах и способах их потребления; отношения к природным ресурсам; практические умения и навыки бережливого использования природных ресурсов.

– разные виды игр: дидактические игры способствуют расширению представлений детей, усвоить таких понятия, как «Энергия», «Ток», «Электричество»; сюжетно-ролевые игры и игровые обучающие ситуации, в которых дети, исполняя роли членов семьи или руководителей производства и т.п., упражняются в «использовании» воды, света, электроприборов и т.д.; театрализованные игры и игры-драматизации направлены на эмоциональное воздействие на детей, на формирование отношения к природным ресурсам.

Игры такого содержания позволяют подвести детей к элементарному пониманию проблемы взаимоотношений человека с окружающей средой и последствий деятельности людей.

3 этап – завершающий, предполагает анализ и обобщение результатов, полученных в процессе реализации запланированной работы по воспитанию основ культуры ресурсосбережения у детей.

Таким образом, использование дидактических игр в процессе воспитания основ культуры ресурсосбережения у детей дошкольного возраста показало, что они способствуют формированию у воспитанников представления о природных ресурсах и способах их потребления; воспитанию у дошкольников отношение к природным ресурсам; развитию у детей практические умения и навыки бережливого использования природных ресурсов.

#### ***Список литературы***

1. *Галкина, С.Д.* Малышам об энергосбережении / С.Д. Галкина. – Минск, 2008. – 24 с.
2. *Глуценко, Е.В.* Я в стране своей живу – свет и воду берегу! / Е.В.Глуценко. – Мозырь, 2012.
3. *Казаручик, Г.Н.* Дидактические игры в экологическом воспитании дошкольников / Г.Н. Казаручик. – Мозырь, 2008. – 88 с.

4. Климкович, Л.Б. Азбука берегоши: методическое пособие по приобщению детей дошкольного возраста к энергосбережению / Л.Б. Климкович, Е.С. Белько, С.Д. Галкина. – Минск, 2003. – 34 с.

5. *Ладутько, Л. В наших силах этот мир беречь...* / Л. Ладутько, Р. Барсукова // Пралеска. – 2010. – № 4. – С. 2–15.

6. *Михалевич, А. Свет Дворца Энергии* / А. Михалевич, Я. Лауцюс. – Мн., 2008. – 23 с.

7. Путешествие малышей по стране «Бережливость»: практические материалы. – Витебск, 2010. – 54 с.

8. *Рословцева, И.П. Азбука бережливости для дошкольников* / И.П. Рословцева. – Мозырь, 2008.

*Драган Л.И.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Чертоляс Е.В., старший преподаватель*

## **РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КОНСТРУИРОВАНИЮ (НА МАТЕРИАЛАХ КОНСТРУКТОРА ТИКО)**

Актуальность выбранной темы на современном этапе очевидна: в настоящее время для педагогов становится необходимым поиск вариативных форм, способов, методов и средств развития конструктивных способностей детей. Многие образовательные программы дошкольного образования содержат раздел «Конструктивная деятельность», однако прописанная в них деятельность, основывается в основном на конструировании и моделировании из бумаги, строительного или природного материала. В современной практике педагогами ДОО, для организации детского конструирования используются готовые наборы универсальных образовательных, развивающих конструкторов.

В отечественной педагогике и психологии проблеме формирования детского конструирования, методике конструирования в дошкольном возрасте посвящены исследования З.В. Лиштван, В.Г. Нечаевой, А.Н. Давидчук, А.Р. Лурии, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Парамоновой, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной и других ученых.

Реализация ФГОС ДО требует от педагогов организации инновационной развивающей среды, использование новых нетрадиционных форм работы с детьми. Конструктивная деятельность является идеальной формой работы, которая позволяет педагогу сочетать образование, воспитание и развитие детей в игре, более того посредством образовательных, развивающих конструкторов.

Для определения актуальности темы был разработан и проведен опрос педагогов в базовом образовательном учреждении МАДОУ «Детский сад № 49» г. Краснокамска Пермского края, направленный на определение уровня эффективности воспитательно-образовательной работы по развитию конструктивных умений у детей старшего дошкольного возраста. Результаты показали, что 53,3% педагогов используют в группе конструкторы из современных материалов ТИКО. Так же 100% педагогов отдают предпочтение программе Л.В. Куцаковой «Конструирование и ручной труд в ДОУ», так как программа обозначена в ООП ДО МАДОУ «Детский сад №49». Однако 86,6% педагогов отдали бы предпочтение Программе «ТИКО – конструирование», так как считают, что обозначенная программа помогла бы развивать у детей старшего дошкольного возраста математические, творческие способности, знания об окружающем мире, интерес к исследовательской деятельности и моделированию, зрительно-моторную координацию, знакомство с геометрическими фигурами и объемными телами.

Анализ результатов опросника показал, что у большинства педагогов в группах имеются наборы конструктора ТИКО, но нет методических разработок. Поэтому подтверждается актуальность разработки Программы «ТИКО – конструирование» в ДОО.

Для реализации цели исследования (теоретическое обоснование, разработка и реализация программы формирования конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста на материалах конструктора «ТИКО») нами была выдвинута гипотеза о том, что конструктивные умения детей старшего дошкольного возраста посредством использования материалов конструктора «ТИКО» будут сформированы при следующих условиях:

- теоретического обоснования использования ТИКО-материалов в конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста;
- качественной диагностики уровней сформированности конструктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста;
- разработанности и реализации Программы «ТИКО – конструирование».

В исследовании приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста МАДОУ «Детский сад № 49» г. Краснокамск. 20 экспериментальной и 20 контрольной групп.

С целью изучения уровней конструктивной деятельности детей, старшего дошкольного возраста на материалах конструктора ТИКО нами была проведена начальная диагностика.

Исследование проводилось по разработанной нами системе мониторинга навыков самостоятельного конструирования на материалах конструктора ТИКО. Для сбора диагностических данных используется метод педагогического наблюдения за деятельностью детей, анализ продуктов деятельности.

При определении диагностируемых показателей наблюдения отражали определения уровня освоения детьми в практической деятельности навыков конструктивной деятельности на материалах конструкторов ТИКО. Дополнялись наблюдения свободным общением педагога с детьми, рассматриванием рисунков, фотографий, схем, выполнением специально подобранных заданий.

Анализ результатов начального диагностического обследования детей старшего дошкольного возраста, проведенный на основе выделенных параметральных и уровневых характеристик, показал, что у большинства детей конструктивные умения на материалах конструктора «ТИКО» не сформированы или сформированы на среднем уровне. Количество детей в экспериментальной группе с высоким уровнем сформированности конструктивных умений оказалось незначительным (10%), в контрольной группе у детей недостаточный уровень (0%).

Анализ полученных данных позволил констатировать недостаточный уровень сформированности конструктивной деятельности на материалах конструктора «ТИКО» у детей старшего дошкольного возраста. В связи, с чем была разработана и реализована Программа «ТИКО – конструирование», подобрано методическое обеспечение.

Целевой раздел программы включает в себя компоненты: пояснительную записку, цели и задачи программы, инновационность и педагогическую целесообразность Программы, место методического материала в педагогической системе, ожидаемые результаты.

Содержательный раздел Программы определяет: этапы работы с конструктором ТИКО, приемы работы, методы и формы работы с детьми, планирование конструктивной деятельности, тематический план.

Реализация программы осуществлялась с сентября 2017г. по апрель 2018 г. Программа предполагает организацию совместной и самостоятельной деятельности один раз в неделю с детьми старшего дошкольного возраста. В течение этого времени нами были разработаны методический материал (конспекты занятий, подобраны схемы, образцы, задания по карточкам). Темы занятий подобраны в соответствии с блочно-календарным тематическим планированием в рамках ООП дошкольного образования.

В организационном разделе описываются: материально-техническое обеспечение реализации Программы, обеспеченность методическими материалами, средствами обучения и воспитания, организация развивающей предметно-пространственной среды развития конструктивной деятельности детей на материалах конструктора ТИКО, формы контроля и методы оценки.

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования и другими нормативно-правовыми документами, регулирующие организацию образовательной деятельности дошкольной образовательной организации, с учетом условий образования детей старшего дошкольного возраста.

С целью выявления динамики сформированности конструктивной деятельности детей по Программе «ТИКО – конструирование»

экспериментальной и контрольной групп было проведено контрольное диагностическое обследование на основе использования того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе.

В экспериментальной группе высокий уровень сформированности конструктивной деятельности был обнаружен у 40% детей, средний 60%, на низком уровне не осталось ни одного ребенка.

Подводя итоги диагностики уровня конструктивных умений, можно утверждать, что у детей экспериментальной группы повысился уровень сформированности конструктивных умений по программному материалу, «ТИКО – конструирование», дети умеют подбирать необходимых детали, умеют проектировать по образцу, по схемам, специально подобранным заданиям. Не испытывают затруднений.

У детей контрольной группы результаты диагностики незначительно изменились, дети затрудняются подбирать необходимые детали, не затрудняются проектировать по образцу, по схемам. На низком уровне осталось 45% детей, среднем – 40%, 15% детей на высоком уровне.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного обследования позволяет проследить общую положительную динамику сформированности конструктивной деятельности у детей экспериментальной группы. В экспериментальной группе у большинства детей сформированность конструктивных умений повысилась. Дети успешно выполняли диагностические задания, которые ранее вызывали у испытуемых затруднения. Принимали участие в конкурсе «ТИКО – изобретатель».

Исходя из полученных данных контрольного диагностического обследования обнаруживается наличие выраженной положительной динамики в развитии конструктивной деятельности на материалах конструктора ТИКО у детей экспериментальной группы, что позволило сделать заключение об эффективности проведенной работы реализации Программы «ТИКО – конструирование».

Перспективой исследования является реализация Программы «ТИКО – конструирование» в МАДОУ «Детский сад №49» во всех группах. Так же включение Программы в вариативную часть ООП дошкольного образования.

*Егорова Е.А.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Воронина Л.В., д.п.н., доцент*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Проблема формирования математических представлений у детей дошкольного возраста никогда не теряла актуальность, ведь математика является уникальной наукой. Она является одной из составляющих мирового научно-технического прогресса, что в свою очередь говорит о принадлежности математики к науке, культуре и общественной жизни. Качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе [4]. Геометрия является одним из важнейших разделов в математическом образовании [9].

Геометрические представления – это представления о геометрических фигурах и формах предметов. В дошкольном возрасте дети знакомятся как с плоскими, так и с объемными фигурами, а именно: с точкой, прямой, ломаной, отрезком, лучом, углом, кругом, овалом, окружностью, многоугольником, четырехугольником, треугольником, квадратом, прямоугольником, ромбом, трапецией, кубом, цилиндром, призмой, пирамидой и конусом [1].

В течение всего периода дошкольного детства создаются следующие особые благоприятные условия для формирования геометрических представлений:

1. Создание предметно-пространственной развивающей среды.
2. Создание возможностей использования геометрического материала в различных видах деятельности.
3. Исследовательская деятельность как источник использования геометрического материала.

4. Использование непосредственно образовательной деятельности, а также других форм деятельности при формировании геометрических представлений.

5. Создание благоприятных моральных и психических условий для каждого ребенка дошкольного возраста.

6. Использование разнообразных форм работы с родителями дошкольников при формировании геометрических представлений.

Чтобы понять каждое из условий в полной мере, необходимо их раскрыть.

1. Создание предметно-пространственной развивающей среды.

Предметно-пространственная развивающая среда (далее – ППРС) – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития [8].

В ППРС должны присутствовать различные игры геометрического содержания, например, такие как:

- логические блоки Дьенеша;
- дидактическая игра «Геометрическая мозаика»;
- дидактическая игра «Две фигуры»;
- дидактическая игра по теме «Форма»;
- дидактическая игра «Сложи из палочек»;
- «Математический театр» и т.д.

Можно сделать вывод, что именно через ППРС детям предоставляется возможность реализовывать свои знания, умения и навыки, полученные на занятиях, проходя сквозь обучение в процессе игры и повседневной жизни.

2. Создание возможностей использования геометрического материала в различных видах деятельности.

Конструктивная деятельность: с помощью конструирования у ребенка получается как различать внешние качества предметов, так и развивать действия познавательного и практического характера. При конструировании из бумаги уточняются знания детей о геометрических плоскостях фигурок, понятие о стороне, углах, центре [6].

Изобразительная деятельность: такая деятельность позволяет детям уточнять представления о простейших многоугольниках (прямоугольник, квадрат, треугольник), формировать умение анализировать форму предмета и его отдельных частей, развивать умение сравнивать предметы между собой, изображать предметы, передавая их форму [5].

Двигательная деятельность: здесь детям удастся познакомиться с разнообразными формами предметов с учетом накопления и обогащения своего собственного двигательного опыта [5].

Игровая деятельность: в процессе игры дети усваивают, какую форму имеет определенный предмет. С помощью данной деятельности знакомство с формами предметов проходит в самостоятельной и более активной форме.

Коммуникативная деятельность: в ходе занятий дети узнают о существовании геометрических форм и форм предметов. Данная деятельность основывается на речи и осуществляется только посредством участия другого человека.

Музыкальная деятельность: знакомство с формами предметов происходит через знакомство с музыкальными инструментами. То есть ребенок не только приобщается к музыкальному искусству, но и усваивает, что барабан – круглый, пианино – прямоугольное, балалайка – треугольная и т.д.

3. Исследовательская деятельность как источник использования геометрического материала.

Исследовательская деятельность создает условия для обогащения развития ребенка. В процессе развития геометрических представлений дети пытаются узнавать геометрическую фигуру по ее тени, изготавливают геометрический витраж по собственному чертежу, составляют из геометрических фигур узор, понимают, как изменяется геометрическая фигура в результате разрезания, складывания, деления на части и воссоздают ее вновь, получают другие фигуры из тех же частей [7].

4. Использование непосредственно образовательной деятельности, а также других форм деятельности при формировании геометрических представлений.

Непосредственно образовательная деятельность (далее – НОД) – это специально организованная воспитателем специфическая детская деятельность, подразумевающая их активность, деловое взаимодействие и общение, накопление детьми определенной информации об окружающем мире, формирование определенных знаний, умений и навыков [3]. На занятиях НОД детей знакомят с названиями плоскостных и объемных геометрических фигур (например, прямоугольник, квадрат, куб, шар), учат называть, а также различать данные фигуры.

Геометрические представления формируются у детей не только во время НОД, но и в таких формах обучения, как прогулки, экскурсии.

На прогулках развиваются ощущение и восприятие, представления о предметах: осенью можно сравнивать листочки по форме, зимой – лепить из снега разнообразные комочки и сравнивать их по форме. Несмотря на сезон, всегда можно проводить такие дидактические игры, как: «На какую фигуру похоже?», «Составь узор» и т.д.

Во время экскурсий есть возможность не только проводить исследовательскую работу, но и приобретать новые представления, вырабатывать умения и получать новые знания, а также совершенствовать их. Например, при проведении экскурсии в продуктовый магазин осуществляется возможность для ребенка классифицировать, обобщать и сравнивать различные объекты по форме.

5. Создание благоприятных моральных и психических условий для каждого ребенка дошкольного возраста.

Через создание благоприятных моральных и психических условий для каждого ребенка осуществляется личностно-ориентированный подход в его обучении. Суть данного подхода в том, что педагоги должны обеспечить каждому ребенку условия для развития и саморазвития, что в свою очередь возможно только при глубоком анализе индивидуальных особенностей человека и стратегическом планировании тактики обучения, предназначенной не абстрактному ребенку, а конкретному человеку с его личным, присущим

только ему комплексом качеств [2]. При таком подходе формирование геометрических представлений будет проходить в наиболее интересной, легко усваиваемой и продуктивной форме.

6. Использование разнообразных форм работы с родителями дошкольников при формировании геометрических представлений.

Совместная работа семьи и детского сада является важным условием правильного математического развития детей. Существуют различные формы работы с родителями при формировании геометрических представлений:

- родительское собрание (родителям говорится о том, что на занятиях дети будут знакомиться с разнообразными геометрическими фигурами);
- беседы с родителями (предложение использовать счетные палочки при выкладывании геометрических фигур как можно чаще);
- совместное изготовление дидактических игр, направленных на формирование геометрических представлений;
- информационные стенды, где можно предоставить информацию по различному материалу («Как познакомить ребенка с геометрическими фигурами во время прогулок?», «Играем в геометрию»).

Таким образом, можно сделать вывод, что каждое из условий является особенностью при формировании геометрических представлений и характеризует в нем определенные аспекты.

#### ***Список литературы***

1. *Воронина, Л.В.* Теоретические основы обучения математике в период детства / Л.В. Воронина, Г.В. Воробьева, Е.А. Утюмова. – Екатеринбург, 2013. – 348 с.
2. *Горбовская, А.Ю.* Личностно-ориентированный подход в воспитании дошкольников [Электронный ресурс] / А.Ю. Горбовская. – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2015/05/04/lichnostno-orientirovannyu-podhod-v-vozpitanii>.
3. *Гордиенко, Е.Е.* Методика освоения детьми дошкольного возраста форм предметов и геометрических фигур с учетом требования ФГОС ДО [Электронный ресурс] / Е.Е. Гордиенко. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/10/24/metodika-osvoeniya-detmi-doshkolnogo-vozrasta-form-predmetov-i>.
4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. – URL: <http://www.pravo.gov.ru>.

5. *Конюк, Л.В.* Использование геометрического материала в различных видах деятельности детей дошкольного возраста на занятиях в УДО [Электронный ресурс] / Л.В. Конюк, О.А. Конюк. – URL: <https://iac66.ru/2016/11/konyuk-l-v-konyuk-o-a-ispolzovanie-geometricheskogo-ala-v-razlichnyh-vidah-deyatelnosti-detej-doshkolnogo-vozrasta-na-materiala-za-nyatyah-v-udo>.

6. *Кругова, Е.Ю.* Возможности конструктивной деятельности в развитии мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Е.Ю. Кругова, Н.А. Чемоданова. – URL: <https://www.scienceforum.ru/2015/1018/10684>.

7. *Мубаракшина, Д.И.* Развитие у детей представлений о форме в процессе игр и упражнений [Электронный ресурс] / Д.И. Мубаракшина. – URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/89-preschool/7569-2015-04-08-19-52-29.html>.

8. *Новоселова С.Л.* Развивающая предметная среда: рекомендации по проектированию вариативных дизайн – проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах /С.Л. Новоселова – М, 1995.

9. *Петрова, В. Ф.* Методика математического образования детей дошкольного возраста / В.Ф. Петрова. – Казань, 2013. – 203с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.

11. *Щербакова Е.И.* Теория и методика математического развития дошкольников / Е.И. Щербакова. – М. – Воронеж, 2005. – 392 с.

*Заложных И.Г.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Коломийченко Л.В., д.п.н., профессор*

## **ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема гендерного воспитания детей в последние годы является предметом особого внимания в теории и практике дошкольного воспитания. Существенная часть проблем, связанных с реализацией культурологического

подхода, относится к содержательному наполнению образовательного процесса за счет включения в программы разных элементов гендерной культуры. По определению ООН, именно гендерные отношения являются одним из наиболее актуальных вопросов социализации личности. Возрастание роли гендерных исследований в педагогике получило законодательное обоснование в указах комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при правительстве РФ от 22.01.2003 г.; в приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2003 г. «Об освещении гендерного вопроса в системе образования».

Изучение теоретических аспектов гендерного воспитания детей дошкольного возраста позволило констатировать, что за последние десятилетия в этом направлении проведены фундаментальные исследования Н.Е. Титаренко, Е.А. Кудрявцевой. Прикладные аспекты приобщения детей к основам гендерной культуры раскрыты в кандидатских диссертациях И.Н. Евтушенко, С.Б. Фадеева, Ю.С. Григорьевой, Л.В. Градусовой, Т.В. Маловой, Е.А. Коньшевой и др. В их работах изучались педагогические условия воспитания мальчиков и девочек в семье и детском саду, взаимосвязь полоролевого, социального, нравственного воспитания в развитии личности ребенка, разнообразные формы, методы и средства гендерного воспитания.

Вместе с тем актуальными и недостаточно решенными остаются вопросы поиска эффективных путей гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства, которое, оперируя художественными образами, обладает широким воспитательным потенциалом. Изучение работ Т.Г. Казаковой, Н.А. Ветлугиной, Р.М. Чумичевой, М.В. Грибановой, Е.В. Обориной позволило выявить эффективность произведений изобразительного искусства как средства передачи духовных ценностей. Различные жанры изобразительного искусства насыщены содержательными характеристиками мужских и женских образов: в них воспеваются красота материнства и отцовства, радость и счастье взаимоотношений в семье, одухотворенность чувств между людьми разного

пола. В произведениях изобразительного искусства наглядно демонстрируются общественные отношения, эмоционально-ценностные и поведенческие реакции людей разного пола во многих жизненных сферах. Влияние изобразительного искусства на результат полоролевой социализации убедительно доказано в исследовании Т.В. Маловой. Благодаря использованию произведений портретного и семейно-бытового жанра в сознании ребенка формируются первоначальные представления об эстетическом начале мужских и женских образов, проникновенное понимание чистоты и гармонии семейных отношений.

Особый педагогический эффект произведений изобразительного искусства в гендерном воспитании обнаруживается в старшем дошкольном возрасте, который является периодом активной гендерной социализации. В это время дети особо чувствительны и предрасположены к освоению ценностей гендерной культуры, чему способствует действие механизмов полоролевой социализации, нормативной регуляции и подражания социально одобряемым поступкам.

С целью изучения воспитательного потенциала изобразительного искусства в гендерном воспитании детей дошкольного возраста нами была опытно-поисковая работа. В исследовании приняли участие 42 ребенка МАОУ СОШ № 5 СП «Детский сад № 44» г. Краснокамска в возрасте 6–7 лет. На констатирующем этапе эксперимента изучался уровень гендерной воспитанности детей в соответствии со следующими сферами:

- когнитивная (знания детей об особенностях поведения, доминирующих видах деятельности, интересах, предпочтениях людей разного пола, отличительных характеристиках маскулинных и фемининных проявлений);
- эмоциональная (наличие полоролевых предпочтений, интересов, ценностных ориентаций, реакций на оценку, проявление эмоций, связанных с формированием черт маскулинности и феминности);
- поведенческая (усвоение типичной для пола модели поведения).

В констатирующем эксперименте использовались беседы, неоконченные рассказы, проблемные ситуации, наблюдение. Разнообразие используемых

методов обусловлено доминирующими задачами диагностики, позволяющими установить объем, разновидность и аргументированность знаний, устойчивость или ситуативность интересов, стабильность, самостоятельность и креативность поведенческих реакций.

Анализ полученных результатов свидетельствует о преобладании среднего уровня гендерной воспитанности.

В процессе формирующего эксперимента был разработан и реализован проект, направленный на повышение уровня гендерной воспитанности детей 6–7 лет посредством произведений изобразительного искусства. Реализация проекта осуществлялась в соответствии с программой Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» (раздел «Человек среди людей») [1]. Содержание блочно-тематического планирования разрабатывалось по блокам (« Я – человек, я – мальчик, я – девочка», «Мужчины и женщины», «Моя семья») и отображало следующие темы: «Чем похожи мальчики и девочки», «Образ красоты мужской и женский», «Красота семейных отношений», «Достоинство и благородство», «Женский образ в искусстве».

Работа по решению тематических задач была построена на идее, что дети старшего дошкольного возраста способны оценить не только гармонию художественных средств живописи и содержания картины, понять те чувства и переживания, которые хотел передать художник, но и освоить различные элементы гендерной культуры, касающиеся особенностей внешнего вида, поведения, интересов людей разного пола, многообразия их увлечений.

Содержание гендерной культуры, представленное в произведениях изобразительного искусства, отражалось в разных видах детской деятельности: познавательной (рассматривание картин), речевой (описательные и творческие рассказы по картинам), изобразительной (рисование, аппликации по сюжетам произведений), театрализованной (игры-инсценировки на темы произведений), двигательной (подвижные и народные игры, соответствующие тематике произведения), музыкальной (слушание музыки, пение по мотивам произведения). Темы и содержание обобщающих занятий были построены в соответствии с предварительной работой. Включение произведений изобразительного

искусства, отражающих элементы гендерной культуры в разные виды деятельности, позволило более эффективно решать задачи разных сфер гендерной воспитанности: когнитивной сфере в большей мере способствовали познавательная и речевая деятельность, эмоциональной – музыкальная и изобразительная, поведенческой – двигательная и театрализованная.

Педагогический проект длился 5 месяцев. В течение всего этого времени дети могли ежедневно любоваться произведениями искусства.

Технология реализации проекта предусматривала различные формы организации воспитательно-образовательного процесса: предполагала оптимальное сочетание разных видов детской деятельности, организацию развивающей среды, взаимодействия с семьей.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о существенной динамике гендерной воспитанности детей экспериментальной группы.

Проведенное исследование подтвердило ряд теоретических положений и гипотетических посылок о существенном влиянии изобразительного искусства на результаты полового воспитания детей дошкольного возраста. Эффективность использования данного средства в процессе приобщения детей к основам гендерной культуры предопределяется наличием следующих условий:

- организацией процесса полового воспитания как целостной педагогической системы в соответствии с культурологическим и деятельностным подходами;

- осуществлением подбора произведений изобразительного искусства, отражающих особенности социально одобряемых характеристик мужского и женского поведения;

- организацией соответствующей предметной развивающей среды;

- взаимодействием детского сада с семьей по вопросам использования произведений изобразительного искусства в семейном воспитании.

Произведения изобразительного искусства оказывают влияние на формирование у детей гендерных стереотипов женственности и мужественности, выраженных в эстетических идеалах и являются основой для дальнейших исследований по данной проблеме.

### *Список литературы*

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

*Зарубежная С.А.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Зорина Н.А., старший преподаватель*

## **БИБЛИОТЕКА ДЕТСКИХ ИГР КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА ДОО И СЕМЬИ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОЙ ИГРЫ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ**

В современных документах о дошкольном образовании родители ребенка рассматриваются как активные участники образовательного процессе (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 2013). В исследованиях Арнаутовой Е.П., Дубровой В.В., Зверевой О.В. и др. отмечается, что семейное воспитание по сравнению с общественным дошкольным образованием обладает рядом уникальных возможностей в обеспечении позитивной социализации ребенка и его раннего образования. Компетентность родителей в вопросах воспитания детей является необходимым условием для полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

В исследованиях Костылевой Н.Е. компетентность родителей определяется как это сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее его готовность к реализации функций родителя. Хуторской А.В. отмечает, что компетентность проявляется в практическом применении субъектом компетенций (знаний и умений) в ситуациях решения разнообразных нестандартных задач. Психолого-педагогическая компетентность – это

составляющая родительской компетентности, выражающая собой способности к реализации родителем воспитательной функции по отношению к ребенку в условиях семейного воспитания.

В дошкольном возрасте игра является наиболее эффективным средством воспитания и развития ребенка. В образовательном процессе ДОО игра выполняет функции педагогического средства, метода воспитания и обучения, формы организации детского коллектива. Педагог создает условия для овладения воспитанниками культурой игры, обогащения ее социального и обучающего содержания. В условиях семейного воспитания игровая деятельность является неотъемлемой частью повседневной жизни ребенка, формой досуга и любимым детским занятием. Сюжеты, тематика, содержание домашней игры детей дошкольного возраста всегда богаче, ярче, разнообразнее игр в детском саду. В таких играх дети более инициативны, раскрепощены, чем в играх со сверстниками в детском саду. Играя дома, ребенок удовлетворяет важную потребность быть похожим на взрослого, свободно выражать свои желания, воплощать фантазии. В то же время для игр детей в домашних условиях характерен ряд особенностей, обусловленных отсутствием партнеров по игре, прямого руководства и поддержки со стороны взрослого, нерегламентированным составом и размещением игрового оборудования, а также временных ограничений. Если родители не создают условий для детской игры, не демонстрируют детям игровые средства и способы игрового поведения, отражения в игре связей и отношений взрослого мира, не принимают участия в играх, то домашние игры становятся однотипными, краткими и малоинтересными для детей. Нередко дети предпочитают содержательной игре развлечение с компьютером, рисование или замещают игру примитивными и повторяющимися действиями с игрушками. Вот почему так важно повышать уровень знаний и умений родителей в вопросах организации и участия в играх детей. Важно чтобы родитель не только хотел играть с ребенком и осознавал роль этого вида деятельности в развитии ребенка, но и умел это делать с учетом специфики задач и условий семейного воспитания, особенностей личного участия в таких играх детей.

Опираясь на данные исследований о сущности, структуре и видах психолого-педагогической компетентности родителей (Е.В. Бондаревская, А.В. Хуторской, Л.В. Коломийченко и др.) мы определили содержание основных видов компетенций родителей в вопросах организации детской игры и игрового взаимодействия с детьми в условиях семейного воспитания. Овладение этими компетенциями в процессе сотрудничества всех субъектов образовательного процесса должно было обеспечить формирование компетентности родителей.

Когнитивная (информационная) компетенция включает в себя знания о сути и функциях детской игры; об особенностях детской игры в старшем возрасте; об основных особенностях и психолого- педагогических условиях развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста в домашних условиях; о средовых условиях для развертывания детской игры дома; о способах игрового взаимодействия с ребенком, знания о способах поддержки детской игры.

Технологическую компетенцию составляют умения организовать, варьировать, обогащать игровую среду с учетом игровых потребностей и опыта детей; осуществлять помощь ребенку в игре на основе учета закономерностей игровой деятельности как самостоятельного и развивающего вида деятельности; содействовать обогащению игрового опыта и интересов ребенка, овладения им культурой игровой деятельности; оказывать педагогическую и развивающую помощь детям в игре; использовать возможности разных видов игр для развития индивидуальных способностей детей, удовлетворения их познавательных и иных предпочтений.

В коммуникативную компетенцию входят умения налаживать контакт и взаимоотношения с детьми в совместной игре; осуществлять диалог с ребенком в условиях игровой ситуации; выражать свое отношение к успехам и трудностям ребенка разнообразными мимическими и речевыми средствами; поддерживать игровые инициативы детей; помогать ребенку разрешать конфликты, возникающие в игре.

Формирование у родителей знаний и умений в вопросах организации детской игры в домашних условиях, включения в детскую игровую деятельность происходит, в том числе, в процессе взаимодействия ДОО и семьи. Такое взаимодействие направлено на обогащение игрового опыта детей и педагогического опыта родителей. Оно предполагает разнообразные формы организации общения и совместной деятельности родителей и педагогов в образовательном процессе. В настоящее время особой популярностью у педагогов и у родителей пользуются нетрадиционные формы сотрудничества. Большинство из них направлено на установление неформальных контактов воспитателя с родителями, привлечение их внимания к детскому саду и участию в социализации и воспитании детей. В таких формах реализуется принцип партнерства, диалога, активного соучастия родителей в предлагаемых видах деятельности. Одной из таких форм взаимодействия ДОО с семьей является библиотека. В ряде исследований раскрыты особенности и потенциал данной формы работы с родителями ДОО (Арнаутова Е.П., Дуброва В.П., Зверева О.Л. и др.). Ученые отмечают, что разные виды библиотек (библиотека игрушек и игр, библиотека психолого-педагогической литературы, библиотека детских конструкторов, библиотека детской литературы и т.д.) и организация в них взаимодействия детей и родителей способствуют удовлетворению родительских потребностей формированию их активной воспитательной позиции, укреплению института семьи, повышению знаний и умения родителей в решении задач семейного воспитания.

*Библиотека детских игр* – это структурное подразделение ДОО и форма взаимодействия с родителями и воспитанниками, учитывающая актуальные потребности семей в реализации игровых и образовательных потребностей и способствующая формированию субъектной позиции участников образовательного процесса, укреплению института семьи, передаче игрового опыта от одного поколения другому. Это одна из новых форм сотрудничества ДОО и семьи, в которой задачи формирования компетентности родителей решаются в процессе активного участия детей и родителей в игре и в общении по поводу игры (Евдокимова Н.В.).

Библиотека детских игр является компонентом образовательной среды ДОО и может располагаться в специально отведенном помещении или в групповой ячейке. Ее содержание составляют разнообразные игры и игровое оборудование, подборка литературы по вопросам организации детской игры и создания игровой среды в домашних условиях, регулярно сменяемые выставки детской игрушки, мастерская детской игрушки и др. Все материалы, имеющиеся в библиотеке, родители и дети могут брать домой и использовать для организации игровой деятельности в семейных условиях. Ко всем материалам имеются методические рекомендации для родителей, в которых дается подробное описание игры (игрушки), возможностей ее использования и организации совместной игровой деятельности детей и родителей дома. На базе библиотеки детской игры воспитатели и специалисты ДОО проводят регулярные встречи с родителями, организуемые в формах игрового детско-родительского практикума, тематических консультаций, деловых игр, мини-экскурсий по выставкам игр и игрушек, родительских конференций, игр-соревнований, мастер-классов.

В библиотеке детских игр создаются особые условия, для которых характерны уважение к ребенку, забота о нем, доверие между родителями и детьми, детьми и воспитателями, воспитателями и родителями (Доронова Т.Н.). Эта форма предполагает содействовать обогащению представлений родителей об игре как виде детской деятельности, ее роли в жизни ребенка и возможностях социализирующего, обучающего, воспитывающего и развивающего влияния. Она позволяет обеспечить активное и осознанное овладение родителями умениями организации разных видов игр ребенка в условиях домашнего воспитания, освоить и применить способы игрового взаимодействия с детьми, оказать ребенку при необходимости в игре педагогически целесообразную и развивающую помощь. Участие родителей и детей в данной форме способствует повышению уровня компетентности родителей, личной комфортности детей и взрослых в семье и в детском саду, формированию позитивного опыта взаимодействия и профилактики проблем в детско-родительских отношениях.

Несмотря на эффективность библиотеки как формы работы с родителями, она крайне редко используется в образовательной практике для решения задач формирования знаний и умений у родителей детей старшего дошкольного возраста в области организации детской игры. В нашем исследовании представлено описание педагогического проекта «Библиотека детских игр – играем вместе», включающее в себя паспорт проекта, его задачи, механизмы, ресурсы, риски и пути их преодоления, подробный план работы с детьми и родителями в условиях библиотеки детских игр. Проект разработан с учетом данных диагностики компетентности родителей в вопросах организации детской игры и игрового взаимодействия с ребенком в условиях семейного воспитания.

*Зуева Л.Е.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Токаева Т.Э., к.п.н., доцент*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ И ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Образование – одна из важнейших сфер общественной жизни. В декабре 2012 года был принят Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Данный закон основывается на потребностях современного общества. Соответствует принципам гуманности и демократии, способствует гармоничному развитию личности, отражает условия безопасности. В законе закрепляются гарантии на бесплатное, качественное и доступное общее образование для граждан нашей страны. На законодательном уровне произошло разделение различных уровней образования: дошкольного, дополнительного, общего, профессионального начального и среднего.

Например, дошкольное образование становится самостоятельным уровнем образования и регулируется федеральными государственными

образовательными стандартами, а также рассматривается отдельно от «присмотра и ухода» за детьми дошкольного возраста.

В последнее десятилетие для развития дошкольного образования характерны инновационные процессы. Основным механизмом оптимизации развития системы дошкольного образования являются поиск и освоение инноваций, которые способствуют проявлению качественных изменений в деятельности дошкольного образовательного учреждения с применением технологий обеспечения безопасного детства.

Вопросы осуществления инноваций в дошкольном образовании освещены в работах В.С. Лазарева, Н.Д. Малахова, А.М. Моисеева, М.М. Поташника и др. По мнению М.В. Кларина, педагогическая инновация – это целенаправленное изменение, вносящее в образовательное пространство (среду) стабильные элементы (новшества), улучшающие и модифицирующие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом [2, с. 121].

Инновационные процессы рассматриваются как освоение новых средств методов, методик, технологий, программ. Инновация характеризует поиск, внедрение в образовательный процесс и творческое переосмысление идеальных методик и программ. (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов).

Таким образом, инновационный процесс – это деятельность, рассматриваемая в комплексе, по созданию, освоению, использованию и распространению образовательных новшеств.

Одновременно с развитием инновационного процесса в педагогике появилось понятие педагогической технологии. Это часть педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание и методы обучения. Педагогическая технология проектирует педагогические процессы и обеспечивает гарантированный результат. Она конкретизирует образовательные методики, делает образовательный процесс более управляемым.

Объединение инновационных педагогических технологий в практике отражают уровень педагогического мастерства и творчества, показывая вариативность и своеобразие образовательного процесса.

Рассмотрим виды инновационных педагогических технологий, описываемые в работах разных авторов применительно к дошкольному образованию.

Использование здоровьесберегающих технологий направлено на укрепление здоровья ребенка, привитие ему понятий о здоровом образе жизни. Это особенно важно в связи с ухудшением экологической обстановки, общей картины здоровья. Здоровьесберегающие технологии могут быть по-разному реализованы. Наряду с физкультурно-оздоровительными и медико-профилактическими мероприятиями предполагается осуществление социально-психологической работы с ребенком и валеологического просвещения родителей (Л.В. Шмонина).

В детском саду представляется возможным использовать технологии проектной деятельности. Л. Королева подчеркивает, что в процессе исследовательской деятельности под руководством педагога ребенок учится находить актуальность проблемы и решать ее с помощью ряда действий. Она также описывает методы и приемы исследовательской деятельности в дошкольном учреждении, состоящие из наблюдения, беседы, получения практического опыта, дидактических игр, моделирования ситуаций, трудовых поручений и различного рода действий (Е.А. Сыпченко).

Информационно-коммуникационные технологии получили в настоящее время свое естественное развитие. С помощью увлекательных компьютерных программ по обучению чтению и формированию элементарных математических представлений, упражнений на развитие памяти и логики педагогам удается заинтересовать детей-дошкольников «науками». Занятие с использованием компьютера имеет ряд преимуществ перед классическим занятием, в частности, по осуществлению наглядности с целью обеспечения внимания ребенка на протяжении всего занятия. Кроме того, с помощью компьютерных программ становится возможным индивидуализировать занятия в зависимости от способностей и возможностей ребенка (Т.С. Комарова).

Использование личностно-ориентированных технологий обеспечивает условия для развития индивидуальности ребенка. Речь идет о работе с детьми в «сенсорных комнатах», уголках для индивидуальных игр и занятий. Программы, составленные на основе личностно-ориентированного подхода, широко

используемые в детских садах: «Детство», «От рождения до школы», «Радуга», «Из детства в отрочество», «Детский сад – дом радости», «Истоки» (Г.К. Селевко).

Игровые технологии являются «фундаментом» всего дошкольного образования. Игры имеют функции как развлекающие, коммуникативные, так и познавательные, обучающие, развивающие, корректирующие. Следует упомянуть новую технологию «ТРИЗ» (теория решения изобретательных задач), в основе использования которой – опора на творческие способности ребенка.

Такие авторы как, Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Т.Г. Богданова, С.А. Морозов, указывают, что признание возможного и необходимого существования разных научных подходов, научных школ с различными точками зрения на одни и те же проблемы невозможно. В современном многозначном и многомерном мире, реально действуют определенные различия во взглядах на многие проблемы теории и практики специального образования. Это значит, что невозможно подготовить некий унифицированный научно-теоретический материал, который устраивал бы представителей всех научных школ [3, с. 12].

Одной из популярных тем инновационных педагогических технологий является инклюзивное образование.

По мнению Алехиной С.В. для того, чтобы инклюзия не осталась иллюзией, идеологией, а по-настоящему стала профессиональной задачей, необходимо искать эффективные инструменты, определяющие качество инклюзивного процесса. Несомненно, гражданская активность родительского сообщества является фактором общественного мониторинга и индикатором качества процесса. При этом педагогическому сообществу необходимо обсуждать качественные и количественные критерии, обеспечивающие высокий уровень образования в условиях инклюзии и эффективность развития инклюзивной образовательной организации [1].

Кроме этого, Алехина С.В. считает, что педагогические технологии, работающие на поддержку коммуникации и психической деятельности человека, за последние 5 лет увеличиваются по экспоненте. Такой прорыв позволит получить новые виды педагогических практик, а также инклюзивных технологий [1].

Таким образом, инновационные педагогические технологии в современной системе образования задают новый вектор развития дошкольной педагогики, направленный на изучение и познание реальных педагогических явлений, для создания комфортных условий безопасного детства в период получения дошкольного образования.

В этом аспекте инклюзивные технологии представляют особый интерес, связанный с системными изменениями в современном образовательном процессе. Они требуют детального исследования и предполагают адаптацию имеющихся технологий для типично развивающихся детей, так и технологий непосредственно инклюзивного образования (совместной деятельности, поэтапного развивающего обучения, технологии «Круг» и других).

#### *Список литературы*

1. *Алехина, С.В.* Современные тенденции развития инклюзивного образования в России / С.В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / ред. кол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 10–15.

2. *Кларин, М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Учебное пособие. – М., 2015. –200 с.

3. *Назарова, Н.М.* Специальная педагогика: учебник / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Т.Г. Богданова, С.А. Морозов // под ред. Н.М. Назаровой. –М., 2013. – 384 с.

*Ибрагимова Ш.И.*

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск*

*Научный руководитель: Батенова Ю.В., к.п.н., доцент*

## **ПРОЯВЛЕНИЕ ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В наше время приходится констатировать небывалый динамизм всей жизни, для которого характерны проявления агрессии, демонстративности, застенчивости, обидчивости.

В своей статье я хотела бы акцентировать внимание на таком психологическом феномене, как застенчивость.

Проблема застенчивости и порожденных ею трудностей общения является актуальной психологической проблемой для людей XXI века. Увеличивается число детей, склонных к застенчивости. Особенно важным периодом для изучения застенчивости является дошкольный возраст, период, в котором можно принять корригирующие меры и вовремя применить профилактику по устранению застенчивого поведения. Известно, что у некоторых детей застенчивость может быть как положительной, так и отрицательной. Отрицательные стороны застенчивости – это трудности в общении, одиночество, тревожность, страхи. К положительным моментам относятся ответственность, индивидуальность, самобытность, доброжелательность, сопереживание. Так же застенчивые дети являются очень хорошими наблюдателями, способными хорошо чувствовать настроение других людей.

Дети с высокой адаптивностью достаточно быстро усваивают модели поведения, принятые в обществе. Вместе с тем, далеко не каждый ребенок имеет соответствующие врожденные качества и может адаптироваться к трудным психологическим условиям современного мегаполиса.

В.Н. Куницына рассматривает застенчивость как свойство личности, которое возникает у человека, постоянно испытывающего трудности в определенных ситуациях межличностного неформального общения. Оно проявляется в состоянии нервно-психического напряжения и отличается разнообразными нарушениями психомоторики, речевой деятельности, эмоциональных, волевых, мыслительных процессов и рядом специфических изменений самосознания [2, с.58].

В связи с актуальностью данного вопроса, нами была выбрана тема исследования «Проявление застенчивости у детей дошкольного возраста».

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения – «Детский сад № 378 г. Челябинска». Была обследована подготовительная к школе группа (6–7 лет) в количестве 16 детей: из них 7 девочек и 9 мальчиков.

С целью определения уровня и качественных характеристик проявления застенчивости дошкольников, мы использовали методику «Лесенка» Веры Григорьевны Щур.

Детям были предложены бланки с нарисованной лесенкой и ручка. А так же было предложено задание, расположить ребенка, показывая на первую ступеньку (но, не называя вслух ее номер) – самых хороших ребят, показывая на вторую и третью – хороших, на четвертую – ни хороших, но и ни плохих ребят, на пятую и на шестую – плохих, а на седьмую ступеньку – самых плохих. После всего, задать ребенку вопрос «А на какую ступеньку ты поставишь себя? Нарисуй на ней кружочек». Затем повторить инструкцию заново.

При анализе полученных данных, мы исходили из следующего:

Ступенька 1 – завышенная самооценка.

Ступеньки 2, 3 – адекватная самооценка

Ступенька 4 – заниженная самооценка

Ступеньки 5, 6 – низкая самооценка

Ступенька 7 – резко заниженная самооценка

В диагностике приняли участие 16 детей, результаты диагностики представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Сводная таблица результатов диагностики**

ФИ	Номер ступеньки	Показатели уровня застенчивости на I этапе
1. Вероника А.	5	низкая самооценка
2. Алексей В.	3	адекватная самооценка
3. Софья Г.	2	адекватная самооценка
4. Илья Г.	4	заниженная самооценка
5. Кирилл Д.	2	адекватная самооценка
6. Семен Д.	6	низкая самооценка
7. Алексей Е.	4	заниженная самооценка
8. Мария Е.	6	низкая самооценка
9. Маргарита З.	1	завышенная самооценка
10. Анна И.	5	низкая самооценка
11. Лидия К.	5	низкая самооценка
12. Станислава К.	1	завышенная самооценка.
13. Филарет К.	4	заниженная самооценка
14. Виталий П.	7	резко заниженная самооценка
15. Всеволод П.	5	низкая самооценка
16. Никита Ц.	7	резко заниженная самооценка

В результате диагностики в группе преобладает низкая самооценка, а значит, большинство детей страдают застенчивостью.

Таким образом, в ходе исследования нами был разработан комплекс на основе устранения застенчивости у детей подготовительной к школе группы:

#### I. Игры-выражения

Цель: Расширение поведенческого «репертуара» дошкольников, развитие у них умение позитивно разрешать проблемные ситуации. Игры раскрепощают, помогают научиться отстаивать свое мнение, способствуют формированию доверия и уверенности в себе.

Игры-выражения: «Пантомимические сценки», «Упрямый ослик», «Расскажи стихи руками» и др.

#### II. Игры-пантомимы

Цель: Раскрепощение эмоциональной сферы, лучшему освоению языка эмоций.

Игры-пантомимы: «Угадай эмоцию», «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем», «Изобрази животное» и др.

#### III. Подвижные игры

Цель: Активизирование жизненной энергии, выражение своих эмоций и установление более непосредственного общения с окружающими детьми.

Поводя итог, мы можем сделать следующие выводы:

1. Именно в дошкольном возрасте происходит период интенсивного психического развития, становление важных черт личности. В этот период формируются качества, которые необходимы человеку в течение всей его дальнейшей жизни.

2. Чем старше становится застенчивый ребенок, тем сильнее у него формируется определенный стиль поведения. В итоге, он не в силах преодолеть свою застенчивость, поскольку не верит в свои силы. Тот факт, что дошкольник фиксирует внимание на негативных особенностях своего характера и поведения, еще больше мешает ему преодолеть свои переживания и трудности в коммуникативной сфере.

3. Задача педагогов и родителей – помочь ребенку преодолеть застенчивость, сформировать желание общаться и, как следствие, устойчивую положительную самооценку. В связи с вышеизложенным, нами разработан и предложен комплекс игровых упражнений на основе устранения застенчивости у детей подготовительной к школе группы, задачи которого – расширение поведенческого «репертуара» дошкольников, раскрепощение эмоциональной сферы и формирование доверия и уверенности в себе.

#### *Список литературы*

1. Батенова, Ю.В. Социальная психология. Курс лекций / Ю.В. Батенова. – Изд-во, 2003.
2. Галигузова, Л.Н. Застенчивый ребенок // Дошкольное воспитание. – 2000. – №4. – С. 116–120.
3. Щур, В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей / В.Г. Щур // Психология личности. Теория и эксперимент. – М., 1982.

*Камерцель И.А.*

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск*

*Научный руководитель: Батенова Ю.В., к.пс.н., доцент*

## **ДОШКОЛЬНИК В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПРОБЛЕМА БЕЗОПАСНОСТИ**

Информационное пространство – это совокупность объектов, вступающих в информационное взаимодействие, а также технологий обеспечивающих данное взаимодействие.

Дошкольное детство является наиболее чувствительным периодом в жизни каждого человека. На данном этапе ребенок представляет собой «чистый лист», на котором появляются очерки формирования личности, происходит оформление системы ценностных ориентиров. Информационная среда, в которой находится ребенок, оказывает непосредственное влияние на становление личности. От качества и формы подачи информации, которую ребенок воспринимает, будет зависеть будущее малыша.

Прогресс не стоит на месте. На сегодняшний день нам уже сложно представить жизнь без информационных технологий. Они сопровождают нас повсюду: на работе, на улице, дома. Их развитие дало человечеству ничем не ограниченные возможности производства, обмена и переработки информации. Вследствие этого, количество доступного материала в значительной мере превысил уровень человеческих возможностей, что, в свою очередь, снижает уровень качества потребляемой информации.

К сожалению, безответственное отношение к содержанию информации подвергает опасности самую восприимчивую часть – детей. Дети дошкольного возраста становятся участниками информационного процесса, приобщаясь к нему через различные технологии.

В России идет интенсивное становление новой системы образования, которая направлена на вхождение в мировое информационно – образовательное пространство. Этот процесс основан на определенных изменениях в педагогической теории и практике. Информационные технологии призваны стать не просто вспомогательным средством в обучении, а его неотъемлемой частью.

При поступлении в школу родители покупают своим детям компьютеры, планшеты, телефоны и многие различные гаджеты. Большинство домашних заданий в учебных заведениях связано с поиском информации в Интернете и необходимо выполнять в электронном виде (презентации, доклады и т. д.). Также, для общения со сверстниками дети регистрируются в социальных сетях. В связи с этим, происходит раннее приобщение детей к медиа – устройствам и сети Интернет.

В настоящее время исследование развития личности в информационном пространстве складывается из разнообразия направлений и подходов. Согласно новым требованиям ФГОС, внедрение инновационных технологий призвано улучшить качество обучения, повысить мотивацию учащихся к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения знаний. Начиная с начальной школы, детей знакомят с компьютером и прочими медиа – устройствами. Что в свою очередь вызывает необходимое повышение компетентности педагогов.

В 2011 году американский психиатр, профессор Лос-Анджелесского университета Г. Смолл совместно со своим соавтором Г. Ворган выпустили

книгу «Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета», где они подвергают сравнению и анализу поколения и психологические особенности каждого возраста. По мнению Г. Смолла, назрел новый конфликт поколений – «мозговой разрыв», пропасть между мышлением отцов и детей. У нынешнего поколения мозг претерпевает цифровую перепрошивку с пеленок. Тогда как у взрослых он только начинает приспосабливаться к современным технологиям.

Однако, это не единственная проблема, которая возникает в связи с внедрением компьютерных технологий в сферу образования.

В последние десятилетия государство обратило внимание на проблему психологической безопасности ребенка в информационном пространстве. С марта 2014 года Роскомнадзором было завершено общественное обсуждение Концепции информационной безопасности детей. В исследовательской части Концепции были проанализированы психологические, культурологические и юридические вопросы, связанные с влиянием информации на формирование личности детей и подростков.

Безопасность является биологической потребностью человека. Просмотр сюжетов со сценами насилия, агрессии, убийств разрушают это чувство, приводят к неврозам. Примером может служить, небезызвестная в 2015 – 2016 годах, интернет-игра «Синий кит», в которую завлекали детей и подростков. Участники групп в социальной сети «ВКонтакте» должны были вести игру в течение в 50 этапов, выполняя в день по одному заданию. Финишем такой «игры» служил суицид.

Составляющая информационного пространства выступает неотъемлемым элементом развития личности ребенка. К сожалению, за многими, привлекающими взгляд, персонажами стоят поступки, противоречащие общепринятой этике.

Что бы выявить уязвимость и зависимость детей, мы провели социологическое анкетирование с участием 54 детей старшего дошкольного возраста. Исследование включало такие вопросы: пользуешься ли ты интернетом, есть ли у тебя своя страничка в социальных сетях и зачем она тебе нужно, на какие группы ты подписан. Также участники сообщали

о наличии незнакомых персон в «друзьях», о совпадении имени и картинки на страничке с настоящим и о доступе родителей к этой странице.

Анализ полученных данных показал, что все участники пользуются сетью Интернет и 75% опрошенных имеют свои странички в социальных сетях. Дети используют соц. сети в качестве «помощника» общения на расстоянии и занимает досуг. Дошкольники подписаны на группы связанные с мультфильмами, играми и личными увлечениями. Большинство опрошенных знакомятся с элементарными правилами безопасности в Интернете: не ставят настоящие фотографии, используют nickname и не имеют в «друзьях» незнакомых персон. Важно отметить, что дети в старшем дошкольном возрасте не скрывают данные своих страничек от родителей.

Проанализировав данные социологической анкеты можно сделать общий вывод о том, что в этом возрасте все участники уже имеют доступ к сети Интернет, частично являются уязвимыми, но независимыми от нее.

#### *Список литературы*

1. Андреева, О.С. ФГОС как стратегия и инструмент преодоления кризиса в отечественном образовании в условиях современного информационного пространства / О.С. Андреева // Современная наука: Проблемы и пути их решения: сб. материалов Международной науч.-практ. конф. – 2015.

2. Батенова, Ю.В. Психолого-педагогические основы моделирования информационного пространства современного дошкольника: моногр. / Ю.В. Батенова. – Челябинск, 2017. – 247 с.

3. Бояркина, Ю. Информационное образовательное пространство в детском саду и школе / Ю. Бояркина. – М., 2013. – 188 с.

4. Дядюнова, И.А. Современный ребенок-дошкольник среди нас / И.А. Дядюнова, М.Ю. Индык // Государственные образовательные стандарты: Проблемы преемственности и внедрения: материалы всероссийской науч.-практ. Конф. / под ред. Е.А. Жестковой. – Арзамас, 2015. – С. 677–680.

5. Козыревская, А.В. Современное информационное пространство, его влияние на образование и социализацию человека / А.В. Козыревская, В.Е. Осипов // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. – 2010.

6. Смолл, Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета / Г. Смолл, Г. Ворган / Изд-ий дом: КоЛибри – 2011.

*Касаева Ю.П.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Хохрякова Ю.М., к.п.н., доцент*

**ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Геометрическое конструирование представляет собой приведение в определенное взаимное расположение различных элементов, имеющих форму геометрических фигур. В зависимости от характера используемого материала геометрическое конструирование дифференцируется на плоскостное, предусматривающее использование моделей плоских геометрических фигур (кругов, квадратов, треугольников и т.д.), и пространственное / объемное – моделей геометрических тел (шара, куба, призмы, конуса и т.д.).

В свою очередь, существует несколько разновидностей плоскостного геометрического конструирования, одной из которых является создание конструкции из заданного комплекта элементов, в исходном варианте представляющих собой модель геометрической фигуры. Это «Танграм», «Пифагор», «Монгольская игра» и их аналоги, различающиеся количеством и формой элементов, составляющих исходный квадрат. В ряде случаев базовой фигурой является овал («Колумбово яйцо»), круг («Вьетнамская игра» и др.).

Особенности обучения детей данной разновидности геометрического конструирования были описаны в исследовании З.А. Грачевой (Михайловой), представленном к защите еще в 1970 году [2], однако и в настоящее время организация деятельности воспитанников с подобными материалами осуществляется педагогами достаточно спонтанно. Целенаправленности и планомерности образовательной деятельности в некоторой степени препятствует отсутствие диагностического инструментария, позволяющего оценивать наличествующий уровень сформированности у детей деятельности

геометрического конструирования. Так, в исследовании Г.А. Свердловой действия с материалом «Колумбово яйцо» рассматриваются в контексте выявления степени развития познавательной мотивации и особенностей эмоционального контакта ребенка с матерью [3]. А.В. Белошистая в своих работах характеризует отдельные конструктивные умения и соответствующие им мыслительные операции, при этом уделяя основное внимание такой разновидности геометрического конструирования, как конструктивное рисование [1].

Выявленное противоречие между сравнительно широкой представленностью геометрического конструирования в теории и практике дошкольного образования и недостаточной разработанностью прикладных аспектов его организации (в частности, отсутствием диагностического инструментария) актуализировало проведение исследования, направленного на определение параметральных и уровневых характеристик сформированности деятельности геометрического конструирования у детей старшего дошкольного возраста и разработке на этой основе диагностической методики. Последняя, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (п. 3.2.3), может быть использована воспитателями при проведении педагогической диагностики, то есть оценки индивидуального развития детей, связанной с определением эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования.

Рассматриваемое в контексте деятельностного подхода, геометрическое конструирование включает в себя такие компоненты, как: мотивационно-целевой, операционально-технический и контрольно-оценочный.

В большинстве случаев геометрическое конструирование предполагает наличие образца, но это не исключает, по мнению З.А. Михайловой, самостоятельного создания замысла ребенком. Соответственно содержательными критериями, характеризующими его мотивационно-целевой компонент, могут выступать следующие: «интерес к деятельности», «принятие цели» (стремление к получению заданного продукта деятельности), «создание замысла» (самостоятельное целеполагание).

В качестве показателей проявления ребенком интереса к деятельности мы рассматривали: частоту обращения к материалам геометрического конструирования в самостоятельной деятельности, продолжительность самостоятельных действий с ними, продолжительность действий с данными материалами в присутствии взрослого, направленность интереса в совместной со взрослым деятельности, характер отношения ребенка к собственным ошибкам и эффект последствия (проявление стремления к продолжению данного вида деятельности по завершению установленного времени). В качестве показателей, характеризующих принятие ребенком цели деятельности, мы выделяли: принятие задачи воспроизведения образца, принятие задачи частичной трансформации образца (создание его зеркального отражения, изменение положения объекта), а также устойчивость деятельности (проявление стремления достичь результата, число решенных задач и количество отвлечений). Критерий «создание замысла» конкретизировали такие показатели, как: принятие задачи создания конструкции по собственному замыслу и полнота описания предполагаемого объекта (ребенок только называет объект / обозначает его положение / описывает возможное расположение фигур).

Характеристика операционально-технического компонента геометрического конструирования в значительной степени зависит от его вида и того, каким образом была представлена его цель. Так, например, воссоздание конструкции по контурному образцу требует от детей умения самостоятельно проводить его анализ, выделяя составные элементы и их пространственное расположение. Умение видеть объект в целом и при этом представлять соотношение его частей А.В. Белошистая относит к числу конструктивных умений, выделяя, наряду с ним, умение находить невидимые линии и мысленно разворачивать объект. Обозначенные конструктивные умения в полной мере проявляются при воспроизведении именно контурного образца, тогда как при использовании расчлененного образца можно оценить лишь умение мысленно разворачивать элемент. Однако, действуя с плоскостными материалами типа «Танграм», дети могут воспроизводить заданный образец способом наложения.

Используя практические пробы, добиваясь совпадения контуров фигур при их наложении, ребенок осуществляет разворот объекта не мысленно, а практически, что является более простым способом действия.

Таким образом, содержательными критериями, характеризующими операционально-технический компонент геометрического конструирования, могут выступать конструктивные умения, проявление которых зависит от характера предъявления задания (наличие расчлененного или контурного образца) и способа действия. Соответственно в качестве показателей, оценивающих конструктивные умения детей, были выбраны следующие: способ действия при воспроизведении расчлененного / контурного образца (зрительный анализ или применение практических проб), самостоятельность.

Сформированность контрольно-оценочного компонента деятельности характеризовало осуществление ребенком контроля своих действий (в процессе их выполнения), которое мы оценивали по показателю самостоятельности исправления допущенных ошибок, а также соотнесение продукта деятельности с образцом, оцениваемое по показателю точности взаиморасположения элементов. Данный параметр оценивался в ситуации воспроизведения ребенком заданного образца, но поскольку некоторые дети выполняли задание безошибочно, им предлагалось исправить ошибки в чужой работе.

Выделенные параметральные характеристики позволили разработать диагностический инструментарий, позволяющий оценивать уровень сформированности геометрического конструирования у детей старшего дошкольного возраста, который включал целенаправленное наблюдение за действиями воспитанников с данными материалами как в рамках самостоятельной деятельности, так и в ситуации парного взаимодействия с педагогом-экспериментатором. Каждому ребенку было предложено собрать пять конструкций из элементов набора «Танграм» (из них две – по расчлененному образцу, три – по контурному), а затем видоизменить конструкции по заданным условиям и придумать собственные, предварительно описав их.

Диагностическим обследованием было охвачено 20 детей в возрасте 5–6 лет – воспитанников старшей группы МАДОУ «Детский сад № 404» г. Перми. Анализ полученных результатов позволил установить, что большинство из них (85%) обнаруживает средний уровень сформированности геометрического конструирования. Они проявляют интерес к деятельности с данными материалами, но преимущественно нуждаются в поддержке взрослого; самостоятельно действуют в диапазоне от 5 до 10 минут, при участии взрослого выполняют подряд не менее трех заданий, при этом иногда отвлекаются от поставленной перед ними задачи. Допускают ошибки в расположении элементов, но адекватно реагируют на них, исправляя и продолжая действие, стремятся к точному совмещению элементов. Предложенные задания на воссоздание расчлененного образца выполняют самостоятельно, но чаще используют способ наложения, применяют целенаправленные практические пробы. При воспроизведении контурного образца затрудняются в выборе и размещении геометрических фигур, решают задачу путем их многочисленных подборов и поворотов, зрительный анализ отсутствует. Затрудняются трансформировать образец и создавать конструкции по собственному замыслу.

Однако представленная уровневая характеристика в определенной степени нивелирует имеющиеся различия между отдельными детьми. В частности, Егор, отнесенный к среднему уровню, не проявляет интереса к материалам геометрического конструирования в самостоятельной деятельности, но успешно выполняет большинство заданий в ситуации парного взаимодействия со взрослым. Аня, напротив, увлеченно конструирует самостоятельно, но затрудняется в воспроизведении контурных образцов и видоизменении конструкции. Это обуславливает необходимость анализировать результаты диагностического обследования детей дифференцированно по каждому компоненту конструктивной деятельности.

Поэтому перспективы исследования заключаются в уточнении балльной шкалы оценивания и уровневых характеристик сформированности деятельности геометрического конструирования у детей старшего дошкольного возраста, а также в поиске наиболее эффективных способов организации действий воспитанников с разными видами материалов геометрического конструирования.

### ***Список литературы***

1. *Белошистая, А.В.* Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики / А.В. Белошистая. – М., 2010. – С. 262–279.
2. *Грачева, З.А.* Умственное развитие детей 6–7 лет в процессе решения математических занимательных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.А. Грачева. – Ленинград, 1970. – 22 с.
3. *Свердлова, Г.А.* Роль взаимоотношений матери и ребенка в коррекции сниженной познавательной мотивации ребенка (старший дошкольный возраст): автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.А. Свердлова. – М., 1995. – (Детская психология). – URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19631.php>.

***Киндякова А.И.***

***Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск***

***Научный руководитель: Евтушенко И.Н., к.п.н., доцент***

## **ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ**

Организация Объединенных Наций указывает на то, что проблема гендерных отношений является проблемой XXI века. На важность решения проблемы по формированию гендерной устойчивости дошкольников указывали многие педагоги и психологи. По мнению А.С. Макаренко, В.А. Фрейда, Б. Спока, А. Фрома, Б.И. Кочубея, О. Лосевой большое значение в становлении полового сознания имеет дошкольный возраст, когда дети, воспитываясь в семье, приобретают черты будущих семьянинов, которыми наделены их родители. Как нам известно, первые модели поведения, которые принимают на себя дети, это модели поведения их родителей, как правило, девочки примеряют на себя модель поведения матери, а мальчики – модель поведения отца.

Следует заметить, что тема дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек не является новой. История педагогики показывает, что

во все периоды развития общества воспитание девочек отличалось от воспитания мальчиков. Отличия основывались на различных функциях, которые в будущем им предстояло выполнять. На основании многочисленных исследований ученые пришли к выводу, что в настоящее время ориентироваться только на биологический пол нельзя, и ввели междисциплинарный термин «гендер», который обозначает социальный пол, пол как продукт культуры.

Своего рода гендерное воспитание рассматривается как определенный комплекс психофизиологических проблем. Данный комплекс проблем включает в себя социальную сферу, биологическую и психологическую (т.е. поведение человека, его психологические характеристики, анатомо-физические особенности и т.д.).

Различия между полами являются фундаментальным, хотя отличия между мужчинами и женщинами не ограничивается только биологией и физиологией. Такие качества личности, как феминность и маскулинность являются очень важными для нормальной жизнедеятельности человека. Осознание человеком своей принадлежности к мужскому или женскому гендеру и отождествление с его типичными представителями определяет содержание поведения, способ жизни, а также формирование личностных качеств человека [3].

Важность исследований, направленных на изучение гендера, определяется и таким фактором, что с каждым годом социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, все больше предполагает включение гендерного компонента во все области общественной жизни: политику, экономику, культуру, образование.

По мнению Г.Н. Дроновой, в настоящее время, в системе образования возникают серьезные проблемы по вопросам гендерной социализации. Это связано с тем, что в программно-методическом обеспечении России

не учитываются гендерные особенности, а лишь идет ориентация на возрастные и психологические особенности детей.

Говоря о гендерном воспитании, стоит упомянуть о маскулинности и фемининности. Эти два определения указывают на качества, характерные для мужского, и, соответственно, женского пола. Можно сказать, что своего рода маскулинность и фемининность – это устойчивые представления о поведении, психологических особенностях, связанных с дифференциацией половых ролей. Таким образом, сложились общие представления о маскулинности: мужественность, ответственность, честность, сила ит.д.; о фемининности – мягкость, мудрость, доброта и мн.др.

Таким образом, можно сказать, что проблема гендерного воспитания является одной из самых сложных и противоречивых проблемна современном этапе, от решений которой зависит психологическое, социальноеидуховное здоровье общества. Учитывая гендерные особенности девочек и мальчиков из девочки вырастит мудрая женщина, а из мальчика ответственный мужчина. Но может быть и так, что мальчик, по каким-то причинам, вырастет с фемининным поведением. Несомненно, это скажется на его жизнедеятельности: ему будет трудно принимать решения, будут появляться сложности в коммуникативной сфере, такой мужчина будет мнителен, возможно, будет испытывать страх перед каким-либо действием. С другой стороны, бывает и так, что девочка вырастает с маскулинным поведением, таких девушек еще чаще всего называют пацанками. Они довольно самодостаточны, самостоятельны, уверены в себе, могут быть грубыми и «идти по головам».

Чтобы девочка выросла настоящей женщиной, а мальчик настоящим мужчиной, уже с самого раннего детства мальчиков и девочек учат по-разному чувствовать, слушать, говорить. Принятие гендерной роли происходит в период дошкольного детства. В возрасте 2–3 лет дети начинают понимать, что они либо девочка, либо мальчик, и обозначают себя соответствующим образом, а в период с 4 до 7 лет уже формируется гендерная устойчивость: детям

становится понятно, что гендер не изменяется. Формирование гендерной устойчивости объясняется социокультурными устоями и зависит в первую очередь от отношения родителей к ребенку, характера родительских установок и привязанности как матери к ребенку, так и ребенка к матери, а также от воспитания его в образовательной организации.

Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу, что гендерное воспитание направлено на:

- освоение женских и мужских ролей, которые приняты в данном обществе;
- освоение культуры взаимоотношений со своим и противоположным полом;
- овладение умениями и навыками, необходимыми для реализации гендера.

В современном обществе ведется борьба за равноправие полов, поэтому совместные школы на деле обеспечивают гендерное равенство. Организации, которые ставят задачу воспитать конкретно мальчиков или девочек, не задумываются о том, что ребенок будет не полностью раскрывать свой потенциал. О каком равноправии может идти речь, когда школы основаны на гендерных стереотипах и на выполнении жестко заданных социальных ролей.

Чтобы у детей с дошкольного возраста формировались мужские и женские качества, в соответствие с половой принадлежностью, в дошкольных образовательных организациях создают специальную среду, которая помогает детям вспомнить и еще раз закрепить половые особенности и различия. К такой среде можно отнести и сюжетно-ролевые игры, например, игра в семью, или дочка-матери, также развитию и формированию гендерных представлений способствует детская художественная литература, в частности сказки. Сказки с нравственным началом, где главный герой – добрый молодец, которого всегда описывают как храброго, умного, уважающего других людей и готово прийти на помощь, и где есть краса – девица, которая мудрая, добрая, хозяйственная

и т.д. При современных технологиях для наглядности можно просматривать видео – сюжеты (мультфильмы) русских народных сказок. Обсуждение действий и характера главных героев помогает детям еще раз идентифицировать себя с ролью мужчины или женщины [1].

Конечно, в первую очередь родители и воспитатели должны ориентироваться на заложенные природой особенности нервной системы и черты характера ребенка. Например, девочка может быть неугомонной заводилой и сорвиголовой, а мальчик – спокойным, тихим и робким.

Эти психологические особенности необходимо учитывать. Но при этом развивать и те качества, которые будут необходимы в будущем для выполнения гендерной роли. Будет прекрасно, если девочка, вырастая, сможет быть мягкой, милой, нежной в семье и амбициозной, настойчивой в карьере. Или мальчик будет целеустремленным, активным, но при этом со спокойным, добрым и отзывчивым нравом.

Чтобы воспитать из девочки настоящую женщину, нужно больше уделять внимания заботе и теплоте. Очень важны доверительные искренние отношения между матерью и дочкой. Мать должна выступать в роли хозяйки и учить дочь домашним делам: уборки, готовки, поддержанию чистоты. Основное внимание девочек направлено на человека, взаимоотношения между людьми. С возрастом этот интерес становится глубже, они интересуются внутренним миром человека, его эмоциями и чувствами.

Чтобы воспитать из мальчика настоящего мужчину, необходимо установить с ним доверительные отношения. Прививать у него интерес к спортивным видам деятельности и силовым тренировкам, воспитывать в нем выдержку и терпение, показывать правильное отношение к женскому полу. Не следует ограничивать свободу в проявлении естественной эмоциональности мальчиков. Например, не стоит ругать за слезы, говоря, что «мужчины не плачут». Существует мнение, что психика мальчиков более ранима и неустойчива.

Психологи и педагоги считают, что формирование гендерной устойчивости обусловлено социокультурными нормами и зависит от:

- отношения родителей к ребенку
- характера родительских установок
- привязанности матери к ребенку
- привязанности ребенка к матери
- роли отца в воспитании ребенка [4].

Зачастую именно педагоги замечают отсутствие гендерного развития у ребенка. Родителям, в свое время, стоит прислушиваться к рекомендациям и советам дошкольных психологов и воспитателей, особенно если наблюдаются какие-либо несоответствия в поведении ребенка[2].

Таким образом, целенаправленное воспитание, оказываемое на девочку или мальчика в дошкольном возрасте, повлияет на развитие личности существенно. И позволит проявлению у девочек и мальчиков тех качеств личности, которые позволят им быть успешными в современном обществе. Но стоит помнить, что гендерное воспитание не отрицает воспитывать у детей качества или навыки противоположенного пола. Напротив, если мальчик и девочка будут владеть большим разнообразием навыков, это поможет им добиться более высоких результатов в будущем. А роль взрослых, как родителей, так и воспитателей детского сада, должна заключаться в том, чтобы открыть перед детьми всю широту возможностей современного общества и помочь им реализоваться с учетом врожденных и приобретенных способностей, индивидуальных черт, гендерных особенностей, а также потребностей ребенка.

Период дошкольного детства – это тот период, в процессе которого педагоги и родители должны понять ребенка и помочь ему раскрыть уникальные возможности, которые даны ему своим полом, если мы хотим воспитать мужчин и женщин, а не бесполой существ, растерявших преимущества своего пола.

Подводя итоги вышесказанного, мы делаем вывод, что девочек и мальчиков нельзя воспитывать одинаково. Гендерное развитие следует проводить целенаправленно и участвовать в нем должны педагоги, психологи и родители.

### ***Список литературы***

1. *Абраменкова, В.В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М. – Воронеж, 2000. – 416 с.
2. *Бендас, Т.В.* Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб., 2006. – 431 с.
3. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 463 с.
4. *Липатова, С.Д.* Гендерный подход в образовании: история и современность / С.Д. Липатова // Урал индустриальный. Бакунинские чтения: материалы VIII Всероссийской науч.-практ. конф., (г. Екатеринбург, 27–28 апреля 2007 г.) – Екатеринбург, 2007. – Т. 1. – С. 350–354.

***Кольчурина Е.А.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Григорьева Ю.С., к.п.н., доцент***

## **ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МАЛЬЧИКОВ 6–7 ЛЕТ О МАСКУЛИННОМ ПОВЕДЕНИИ**

Современная система социальных отношений характеризуется рядом негативных тенденций, одна из которых проявляется в разрушении традиционных стереотипов маскулинного и фемининного поведения. В российской культурной традиции женщинам приписываются такие качества как доброта, терпение, трудолюбие, аккуратность, нежность, верность, а мужчинам – сила воли, твердость, благородство, решительность, смелость, ответственность. Обозначенные социальные ценности, характерные для традиционной культуры, не находят отражения в современном обществе. Поскольку многие женщины стали занимать лидирующие позиции, нередко выполнять в семейной жизни и общественной деятельности функции, которые изначально считались мужскими, то, вследствие этого, происходит стирание границ между «женскими» и «мужскими» моделями поведения. Некоторые мужчины не способны играть соответствующую роль в браке, из «добытчиков» они постепенно превращаются в «потребителей», а все обязанности

по воспитанию детей, обеспечению и ведению домашнего хозяйства они взваливают на женские плечи. В результате меняется и сознание детей: девочки становятся агрессивными и грубыми, мальчики перенимают женский тип поведения. Поэтому необходимо уже с дошкольного возраста качественно организовывать процесс гендерного воспитания детей.

В психологии гендер рассматривается как социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина» и «женщина». Проблемы гендерного воспитания находятся в контексте педагогических и психологических исследований. Интерес к этой проблеме во многом объясняется тем, что выполнение современных требований к реализации индивидуального подхода в процессе формирования личности ребенка не может быть осуществлена без учета гендерных особенностей детей.

Исследователи в области нейропсихологии, психологии и педагогики считают, что гендерная социализация предопределяется социокультурными нормами и зависит от отношения родителей к ребенку, характера родительских установок и привязанности матери к ребенку, а также от воспитания его в дошкольном образовательном учреждении. Однако, содержание работы с дошкольниками с учетом их гендерных особенностей разработано недостаточно, что, по мнению исследователей С.А. Марутян, П.В. Плисенко, Т.А. Репиной, Л.Г. Таранниковой, С.В. Шаповаловой приводит к отсутствию у детей специфических черт характерных для пола: мальчики порой лишены эмоциональной устойчивости, выносливости, решительности, девочки – нежности, скромности, терпимости, стремления к мирному разрешению конфликтов (Т.А. Репина).

Процесс гендерной социализации осуществляется под влиянием разных факторов, один из которых – гендерное воспитание. Программно-целевые и технологические аспекты данного направления в деятельности ДОО представлены в исследованиях Л.В. Градусовой, Ю.С. Григорьевой,

Е.А. Кудрявцевой, Т.В. Маловой, О.А. Самыловой, С.Б. Фадеева и др. Детальный анализ и грамотная интерпретация результатов гендерного воспитания являются гарантом эффективности организации педагогического процесса.

В ФГОС ДО (раздел 3.2.3) педагогической диагностике уделяется особое внимание, подчеркивается важность изучения индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанного с оценкой эффективности педагогических действий и лежащего в основе их дальнейшего планирования [3]. Изучение уровней гендерной воспитанности детей позволяет детализировать задачи образовательного процесса и определить перспективы его возможного совершенствования.

В соответствии с темой и целью проводимого нами исследования в констатацию уровня гендерной воспитанности детей было введено ограничение: мы диагностировали уровень знаний мальчиков о проявлениях маскулинности.

Проанализировав нормативные документы, регламентирующие проведение диагностических процедур в области дошкольного образования, и существующие диагностические методики, мы выявили наличие противоречия между необходимостью определения уровня сформированности представлений мальчиков 6–7 лет о маскулинном поведении и недостаточной разработанностью соответствующего диагностического инструментария.

Для определения уровня сформированности представлений мальчиков 6–7 лет о маскулинном поведении нами был разработан диагностический инструментарий в соответствии с содержанием программы Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» [1].

На основе соотнесения показателей и критериев мы определили и охарактеризовали уровни сформированности представлений мальчиков 6–7 лет о маскулинном поведении (высокий, средний, низкий). Так, для высокого уровня характерно: ребенок владеет обобщенными представлениями о маскулинных

качествах, особенностях достойного поведения, мужских и женских увлечениях, семейных функциях мужчины и женщины, о различных эмоциональных состояниях мужчин и женщин, определяет перспективы своего взросления в соответствии с собственной половой ролью; самостоятельно аргументирует свои ответы по ряду позиций и признаков; использует имеющиеся знания о маскулинных качествах для выполнения диагностических заданий.

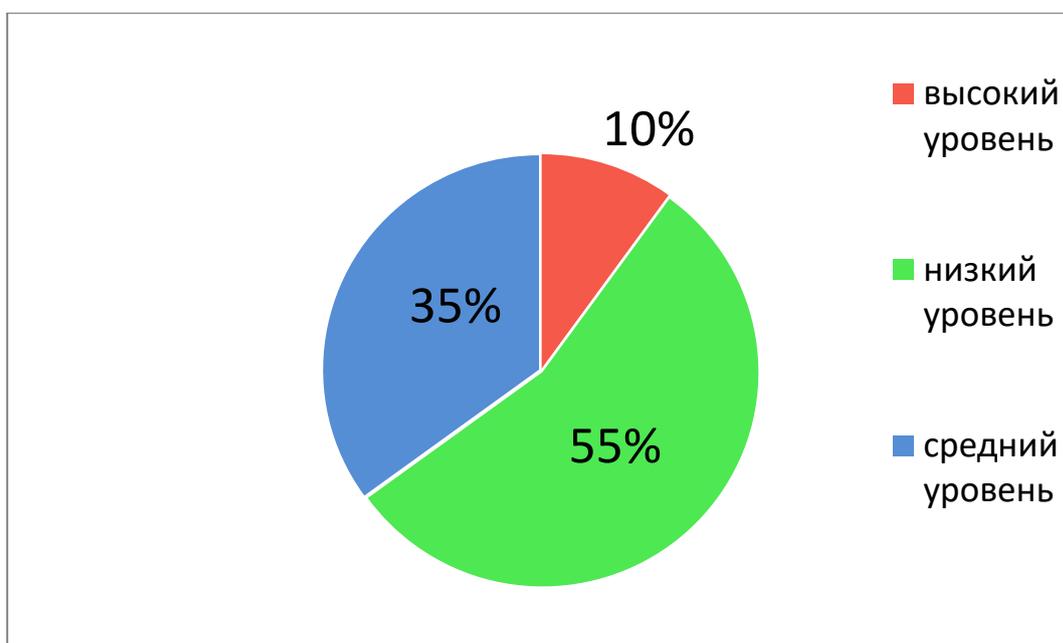
Средний и низкий уровни знаний мальчиков 6–7 лет о маскулинном поведении отличаются степенью аргументированности, осознанности и полноты имеющихся представлений, самостоятельностью и адекватностью их применения при выполнении диагностических заданий.

Для проведения диагностики нами была разработана беседа с использованием стимульного материала (иллюстраций). Для каждого показателя были разработаны вопросы трех видов: на выявление полноты знаний ребенка, на выявление его способности объяснять и доказывать свой ответ, на выявление способности пользоваться имеющимися знаниями при ответах на проблемные вопросы.

Исследование проводилось в период с октября по ноябрь 2017 года на базе МАДОУ «Детский сад №238» г. Перми. В ходе исследования были продиагностированы 20 мальчиков 6–7 лет.

Беседа проводилась индивидуально, в спальне, детям ничего не мешало спокойно подумать над поставленными вопросами. Взрослый поддерживал доброжелательную атмосферу, одобрял действия ребенка. Дети охотно шли на контакт, с желанием общались; случаев отказа детей от взаимодействия не наблюдалось. Ответы детей фиксировались в таблице и обрабатывались по показателям и критериям для определения уровня знаний каждого ребенка.

Обобщенный анализ эмпирических данных позволил дифференцировать детей по уровням сформированности знаний о маскулинном поведении, что отображено на рис. 1.



*Рис. 1. Результаты определения уровня знаний мальчиков 6–7 лет о маскулинном поведении*

Высокий уровень знаний продемонстрировали 2 ребенка. Для ответов этих детей характерно: наличие обобщенных представлений о маскулинных качествах, особенностях достойного поведения, о мужских и женских увлечениях и интересах, семейных функциях мужчины и женщины, о различных эмоциональных состояниях мужчин и женщин. Дети, знания которых отнесены к высокому уровню, определяют перспективы своего взросления в соответствии с собственной половой ролью, аргументируют свой ответ, приводят примеры, используют имеющуюся информацию для самостоятельного выполнения заданий. Так, например, на вопрос: «Как нужно себя вести, чтоб быть достойным мальчиком?», Фрол ответил: «Нужно помогать родителям по дому, заступаться за того, кого обижают».

Средний уровень знаний продемонстрировали 7 детей. Для ответов детей этого уровня характерно наличие разрозненных представлений о маскулинных качествах, мужских и женских увлечениях и интересах; о некоторых особенностях достойного поведения, отдельных семейных функциях мужчины и женщины. Дети, отнесенные к данному уровню, аргументируют свой ответ

при помощи наводящих вопросов взрослого, стараются привести примеры из собственного опыта, но не всегда удачно; затрудняются в определении перспектив своего взросления в соответствии с собственной половой ролью, при косвенном руководстве взрослого используют имеющуюся информацию в выполнении практических заданий. Так, например, на вопрос: «Почему ты можешь сказать, что эти увлечения мужские?», Демьян ответил: «Потому что женщины не умеют это делать».

Низкий уровень знаний продемонстрировали 11 детей. Для их ответов характерно наличие отдельных разрозненных представлений о маскулинных качествах, о некоторых особенностях достойного поведения, мужских и женских увлечениях. Дети, отнесенные к этому уровню, не соотносят перспективы своего взросления с собственной половой ролью; не могут объяснить свой ответ, примеры из личного опыта не могут привести даже при помощи взрослого, не используют имеющуюся информацию в выполнении диагностических заданий. Так, например, на вопрос: «Почему ты поставил школьника на это место?», Никита ответил: «Потому что у него есть рюкзак».

Проведенный количественный и качественный анализ результатов свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности знаний мальчиков 6–7 лет о маскулинном поведении, что обуславливает необходимость проведения целенаправленной работы с детьми в данном направлении. Перспективы дальнейшего исследования состоят в разработке проекта по формированию представлений о маскулинном поведении мальчиков 6–7 лет.

#### ***Список литературы***

1. Коломийченко, Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л.В. Коломийченко. – М., 2015. – 160 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

*Король В.В., Корбут Д.С.*

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка*

*г. Минск*

*Научный руководитель: Рублевская Е.А., к.п.н., доцент*

## **РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМ РАБОТЫ ПОВОСПИТАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КУЛЬТУРЫ РЕСУРСОСБЕРЕЖЕНИЯ**

В последнее десятилетие заметна тенденция усиления внимания к проблеме формирования бережливого отношения к природным ресурсам у детей дошкольного возраста. Директивой № 3 Президента Республики Беларусь от 14 июня 2007 г. «Экономия и бережливость – главные факторы безопасности государства» нацеливает на комплексное решение этой проблемы всех жителей нашей страны, начиная с дошкольного возраста. В связи с этим актуальной задачей дошкольного образования становится формирование основ культуры ресурсосбережения у детей дошкольного возраста. Это объясняется необходимостью формирования культуры ресурсосбережения с истоков, с момента первых ее проявлений. Дошкольный возраст – особый, именно тот период, когда начинают закладываться основы будущей личности, формируются многообразные отношения к окружающему миру и самому себе, возникают такие качества, которые в будущем определяют «лицо» человека. Вступая в жизнь, усваивая социальные нормы и правила, овладевая различными видами деятельности, ребенок развивается, совершенствуется и его поведение.

Однако, с нашей точки зрения, говорить о культуре ресурсосбережения у детей дошкольного возраста в прямом смысле этого слова не стоит, так как на данном возрастном этапе закладываются только ее первоначальные основы.

Осуществляя работу в данном направлении в учреждении дошкольного образования мы решали следующие задачи:

1. Формировать у детей старшего дошкольного возраста представлений о природных ресурсах и способах их потребления.

2. Воспитывать у дошкольников отношение к природным ресурсам.

3. Развивать у детей практические умения и навыки бережливого использования природных ресурсов.

Первая задача – формирование у воспитанников представлений о природных ресурсах и способах их потребления – предполагает, что у детей закладываются представления о том, что и как происходит в мире природы, как людям следует поступать с точки зрения экологической целесообразности. Учитывая, что в дошкольном возрасте преобладают наглядно-действенная и наглядно-образная формы мышления, следует предположить, что только специально отобранные и адекватные возрасту сведения о природе могут обеспечить понимание и усвоение дошкольниками таких понятий, как «экономия», «бережливость», «природные ресурсы», «энергия», «электрический ток», «свет», «тепло» и др. В процессе работы с воспитанниками по формированию у них данных представлений был положен принцип использования разнообразия форм и методов. Нами проводились беседы с детьми («Экономим тепло», «Свет беречь ведь хорошо – или это плохо?», «Хочешь жить богато – сократи затраты!», «Расскажи мне о воде»), игры – тренинги («Один дома», «Где живет электричество»), занятия («Термометр», «Свойства воды, льда и пара» и др.).

Второй задачей формирования культуры ресурсосбережения является воспитание у дошкольников отношения к природным ресурсам. Решая данную задачу, мы предположили, что у детей надо воспитывать разнообразные отношения: во-первых, по содержанию (нравственное, бережливое, ответственное, аккуратное и т.д.) отношение к природным ресурсам, познавательное отношение к природным ресурсам); во-вторых, по качеству (осознанное и неосознанное отношение, обобщенное отношение, устойчивое отношение и др.).

Данная задача решалась в процессе занятий, составлении экологической сказки «Как Капелька друзей нашла», составлении и загадывании загадок о воде, чтения художественной литературы, познавательно – развлекательных викторин («Берегите воду, свет, тепло»), музыкальных досугов и развлечений («День Земли», «В гости к Берегоше, Каплюше и Теплоше»), организации выставки детских рисунков «Вместе с планетой» и др.

Третья задача – развивать у детей практические умения и навыки бережливого использования природных ресурсов.

В процессе реализации данной задачи дети овладевали такими умениями и навыками, как плотно закрывать воду в кранах, не разливать воду; пользоваться стаканом во время чистки зубов; войдя в помещение, закрывать за собой дверь; напоминать взрослому выключать свет и так далее. Освоение детьми этих навыков осуществлялось в процессе самообслуживания, хозяйственно-бытового труда детей; в сюжетно-ролевых и дидактических играх («Кукла Катя умывается», «Водичка, водичка, умой мое личико»), в играх – тренингах («Один дома» (правила пользования бытовыми электроприборами))

Таким образом, процесс формирования основ культуры ресурсосбережения у детей дошкольного возраста требует решения всех перечисленных задач в единстве, но эффективная реализация этих задач возможна только при условии сформированности культуры ресурсосбережения и ресурсопотребления у педагогических работников и родителей.

### ***Список литературы***

1. Глазырина, Л.Д. Экономическое воспитание дошкольника: справ. и метод. материалы / Л.Д. Глазырина, Н.В. Зайцева, В.М. Теленченко. – Мозырь, 2006. – 84 с.
2. Климкович, Л.Б. Азбука Берегоши: методическое пособие по приобщению детей дошкольного возраста к энергосбережению / Л.Б. Климкович, Е.С. Белько, С.Д. Галкина. – Минск, 2003. – 34 с.
3. Табих, Е.Н. Дошкольникам об экономике: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е.Н. Табих. – Минск, 2007. – 48 с.

*Кулишова М.С.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Григорьева Ю.С., к.п.н., доцент*

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ  
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ  
КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ДОБРЕ И ЗЛЕ**

Одним из приоритетных направлений современных исследований в области дошкольного образования является разработка программно-целевых и технологических аспектов нравственного воспитания детей. Значимость нравственного воспитания детей дошкольного возраста подчеркивали многие ученые, в числе которых В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Н.В. Щелгунов и др. Необходимость нравственного воспитания закреплена на государственном уровне, что подтверждается Федеральным Государственным Образовательным Стандартом Дошкольного Образования и Федеральным Законом «Об образовании РФ». В первом документе тема нравственного воспитания звучит как «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» [9]. В Законе «Об образовании в РФ» отмечается, что «Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [8].

Нравственное воспитание в современном мире имеет особую значимость. Люди, как члены социального общества и находящиеся во множестве социальных отношений, должны определенным образом взаимодействовать между собой. Для этого взаимодействия и существуют различные правила

и нормы поведения. Многие исследователи понятие «нравственно воспитание» тесно связывают именно с нормами и правилами поведения человека в обществе, а так же с его отношением к окружающему миру, к самому себе.

Р.С. Буре, С.А. Козлова, Т.А. Куликова и другие исследователи, разрабатывая вопросы нравственного воспитания, отмечали, что необходимо организовывать сопровождение детей в формировании у них определенных норм и правил поведения, формирование представлений о хороших и плохих поступках [3].

Для приобщения детей к нормам культуры, к формированию определенных норм и правил поведения существуют различные методы работы с детьми:

- методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, внушение, пример);
- методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации);
- методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).

В нравственном воспитании существует ряд специфических средств, в которые входят различные виды детской деятельности; общение ребенка со взрослыми и сверстниками; все виды игр; произведения художественной литературы, изобразительного искусства, отражающие различные аспекты нравственного поведения, правил и норм. Это так называемые традиционные педагогические средства. Однако, в современном мире ребенок каждый день сталкивается с цифровыми технологиями, которые сейчас встречаются не только в домах или у редких прохожих, а почти у каждого человека, в магазинах и даже в детском саду, в котором дошкольник проводит большую часть времени. Становится определенной нормой, когда дети дошкольного возраста уже сами, вполне свободно, могут пользоваться техническими средствами, которых у современного ребенка большой выбор. Дети пользуются телефонами, планшетами, компьютерами, имеют свободный доступ к сети «Internet», а часть детей уже имеют собственные «гаджеты».

В связи с этим, детские сады тоже не могут «отставать» от сферы информационных технологий, ведь прогресс задевает все стороны жизни

общества. Все чаще можно заметить, что в детских садах появляется мультимедийная аппаратура. Особое внимание уделяется средствам, обеспечивающих активное усвоение материала на уровне наглядно-образного мышления, в число которых входит и мультфильм. Тематический отбор, возможность остановки мультфильма в любом моменте, обсуждение проблемных вопросов позволяет обогатить не только информационную, но эмоциональную сферу детей, актуализировать их чувства и эмоции.

Мультфильмы в весьма доступной, понятной и интересной для детей форме позволяют продемонстрировать различные сферы жизнедеятельности общества, нормы и правила поведения. Дети могут увидеть и понять принятые нормы поведения, социально одобряемые поступки, а так же противопоставить им «плохие поступки».

М.В. Корепанова, О.В. Куниченко, А.Ф. Лалетина, А.Ф. Бурухина, Н.Е. Марков, И.Я. Медведева и др. изучали влияние мультфильмов на развитие детей и отмечали их богатый потенциал в воспитании детей дошкольного возраста, выделяя следующие возможности использования мультфильмов:

- расширение представлений об окружающем мире, знакомство с новыми словами, явлениями, ситуациями, способами поведения;
- формирование оценочного отношения ребенка к миру;
- развитие мышления, способности устанавливать причинно-следственные связи;
- развитие эстетической культуры ребенка;
- реализация эмоциональных потребностей ребенка [2,4,5].

Через сравнение себя с героями мультфильмов дети могут научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим.

В тоже время, О.В. Барсукова, И.Я. Медведева и А.А. Немирич говорят о необходимости регулирования частоты просмотра детьми мультфильмов и в целом важности грамотного выбора мультфильма, так как зрительные образы оказывают на сознание ребенка очень сильное влияние [1,6,7]. В связи

с этим, М.В. Корепанова, О.В. Куниченковы выделяют ряд требований выбора мультфильмов с точки зрения их пригодности для использования в качестве одного из средств социально-личностного развития детей:

– к зрительному ряду (видеоряду) – умеренная скорость предъявления видеоматериала; умеренная яркость красок; отсутствие перегруженности спецэффектами;

– к звуковому ряду (аудиоряду) – понятная ребенку лексика; умеренная «загруженность» видеоряда вербальным сопровождением; эмоционально окрашенная речь героев, усиливающая смысловую, чувственную нагрузку фильма;

– к сюжетной линии – четкость, простота и доступность сюжета; его динамичное, экспрессивное развитие, увлекающее ребенка в события, происходящие на экране;

– к образу персонажей мультфильма – оригинальность, экспрессивность, типичность (узнаваемость) героев, их запоминающиеся образы; яркость проявления характерологических черт; благородство, отвага, успешность положительных героев как образцы для подражания;

– к нравственной проблематике фильма – утверждение абсолютной ценности любого существа, идеи дружбы, единения, взаимопомощи, добра и справедливости; формулировка в явной или скрытой форме нравственных выводов («морали» мультфильма); связь ситуаций, фрагментов фильма с жизненными ситуациями, отношениями ребенка со сверстниками и взрослыми [4].

В качестве примера мультфильма с нравственным содержанием можно привести «Приключение Лунтика и его друзей», где показано, что персонажи готовы прийти на помощь друг к другу, что они уважают друг друга. А в конце каждой серии раскрывается в нескольких словах мораль просмотренного мультфильма. Еще одним мультфильмом, отражающим нравственные ценности, является мультфильм «Самый маленький гном», в котором демонстрируются способы доброжелательного отношения к людям

и возможного разрешения коллизийных ситуаций. Мультфильм «Кот Леопольд» учит доброте, толерантному отношению к героям различных ситуаций, утверждает ценность и силу гуманных поступков.

Нравственное воспитание с давних времен и на любом этапе развития было важным аспектом в жизни любого общества, стремившегося воспитать достойных людей с учетом правил и норм, принятых в том или ином обществе. Для приобщения детей к нормам культуры существуют различные методы и средства, одним из которых является мультфильмы. Цифровые технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни и жизни детей в том числе. Они с интересом смотрят различные мультфильмы за счет их динамичности, яркости и с легкостью воспринимают транслируемую информацию. Через мультфильм ребенок может наглядно увидеть последствия тех или иных действий, поступков (добрых или злых), перенять способы взаимоотношений, демонстрируемые героями мультфильмов. При грамотном подборе и использовании педагогом мультфильмов, содержание которых отражает ценности разных видов социальной культуры, они могут стать весьма эффективным средством нравственного воспитания детей, формирования представлений о добре и зле.

#### ***Список литературы***

1. Барскукова О.В. Медиаобразование как фактор развития личности ребенка в условиях трансформации информационного пространства / О.В. Барскукова // Вестник ТГТУ. – 2011. – Т. 17. – № 4. – 1111–1118 с.
2. Бурухина, А.Ф. Внимание! Мультфильм! / А.Ф. Бурухина. – Челябинск, 2011. – 89 с.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М., 2000. – 416 с.
4. Корепанова, М.В. Использование воспитательного потенциала мультфильмов в социально личностном развитии старших дошкольников / М.В. Корепанова, О.В. Куниченко // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 12. – С. 27–31.
5. Лалетина, А.Ф. Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов / А.Ф. Лалетина // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 8. – С. 82–87.
6. Медведева, И.Я. Кто соблазнит малых сих: СМИ против детей: статьи разных лет / И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова. – М., 2006. – 94 с.
7. Немирич, А.А. Медиаграмотность как результат медиаобразования детей дошкольного возраста / А.А. Немирич // Медиаобразование. – 2011. – № 2. – С. 47–55.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» (принят Минобрнауки РФ 01.01.2014). – URL:<https://minobr.permkrai.ru>

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012). – URL:<http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1646176>

*Лебедихина Е.Д.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Григорьева Ю.С., к.п.н., доцент*

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОМ ОТНОШЕНИИ К СВЕРСТНИКАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Технологизация в современном обществе приводит к тому, что дети меньше общаются как с взрослыми, так и со сверстниками. В настоящее время почти каждый ребенок умеет взаимодействовать с каким-либо электронным устройством, у него нет острой необходимости в компании сверстников. Ситуация осложняется еще и тем, что воспитание современных детей направлено на их «интеллектуализацию», на то, чтобы дать им как можно больше знаний уже в дошкольном возрасте.

Вместе с тем, важность формирования доброжелательных отношений между детьми в дошкольном возрасте очевидна, поскольку именно в этот период складывается культура общения и поведения детей. Стремление к проявлению внимания, сочувствия, заботы, оказанию помощи другому являются необходимыми ориентирами социально-коммуникативного развития, поскольку данные общественно ценные качества личности будут определять поведение ребенка в обществе. Доброжелательные отношения заключаются в проявлении заботы, сопереживания, чуткости к эмоциональному состоянию

другого человека, желания помочь, в умении радоваться успехам другого человека и поступать в соответствии с нравственными нормами и правилами, установленными в обществе.

В отечественной дошкольной педагогике ряд исследований посвящен разработке данной проблемы. С.В. Петерина изучала формирование культуры поведения и отношений между детьми. Вопросами развития нравственных чувств и нравственного поведения занимались Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и Д.В. Эльконин. Е.О. Смирнова изучала воспитание гуманности и доброжелательности детей к сверстникам. В исследованиях, выполненных под руководством Т.А. Репиной, А.Д. Кошелевой (Е.К. Золотарева, Л.В. Пименова, Л.П. Стрелкова и др.), в работах Н.А. Зориной, Л.В. Коломийченко изучены механизмы социальной ориентации, эмоциональной идентификации, нормативной регуляции, обеспечивающие нравственное поведение детей старшего дошкольного возраста.

Формирование доброжелательного отношения к социальному окружению определено в качестве одной из образовательных задач в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», ФГОС ДО и различных комплексных и парциальных программах, что свидетельствует об актуальности и значимости данного направления работы. Однако, анализ результатов проведенного нами анкетирования педагогов ДОО свидетельствует о том, что 70% реципиентов не ориентируются в образовательных программах, отражающих содержание и задачи работы по формированию доброжелательных отношений между детьми; 50% испытывают трудности при решении задач формирования доброжелательного отношения детей к сверстникам; 25% педагогов не отслеживают результаты своей работы в этом направлении.

Решение задач нашего исследования предполагало разработку диагностического инструментария для определения уровня представлений детей старшего дошкольного возраста о доброжелательном отношении к сверстникам. Реализация цели данного этапа исследования осуществлялась в соответствии с учебно-методическим пособием «Диагностика социального

развития детей дошкольного возраста» Л.В. Коломийченко, Г.И. Чугаевой, Ю.С. Григорьевой и содержанием программы «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко (блок: «Я человек: я – мальчик, я – девочка») [1,2].

В качестве основных показателей знаний детей о доброжелательном отношении к сверстникам определены представления:

- о вариантах проявления различных чувств и эмоциональных состояний сверстников;
- о способах проявления заботы о сверстнике своего и противоположного пола;
- об интересах сверстников своего и противоположного пола;
- о необходимости и целесообразности выполнения правил поведения во взаимоотношениях со сверстниками.

Каждый показатель оценивался по трем критериям – полнота, аргументированность и осознанность. Для диагностики обозначенных показателей использовалась беседа, задания по картинкам (определение эмоции, интересов мальчиков и девочек, обозначение способа проявления заботы о сверстнике и т.п.). Для того, чтобы иметь возможность качественно описать результаты, полученные в ходе проведения диагностической методики, нами были разработаны характеристики высокого, среднего и низкого уровней сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о доброжелательном отношении к сверстникам.

Знания ребенка можно отнести к высокому уровню, если он владеет полными обобщенными представлениями о вариантах проявления различных чувств и эмоциональных состояний сверстников, о способах проявления заботы о сверстнике своего и противоположного пола, об интересах сверстников своего и противоположного пола, о необходимости и целесообразности выполнения правил во взаимоотношениях со сверстниками; самостоятельно аргументирует свои ответы, выполняет диагностические задания, не прибегая к помощи взрослого.

Средний уровень характеризуется дифференцированными представлениями детей о вариантах проявления различных чувств

и эмоциональных состояний сверстников, о способах проявления заботы о сверстнике своего и противоположного пола и т.д. Ребенок, находящийся на среднем уровне, прибегает к помощи взрослого при аргументировании своих ответов и при выполнении диагностических заданий.

Ребенок, показавший в ходе проведения диагностики низкий уровень, владеет неполными разрозненными представлениями; испытывает затруднения при выполнении диагностических заданий и аргументации своих ответов даже при помощи взрослого, либо не аргументирует и не выполняет задания совсем.

Изучение уровня сформированности представлений о доброжелательном отношении к сверстникам у детей 5–6 лет проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 238 «Звездочка» в течение 3 недель. В исследовании приняли участие 20 детей старшей группы (5–6 лет). Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком. На беседу с одним ребенком отводилось 20 минут. Ответы детей фиксировались в диагностических картах. Результаты диагностики представлены на рис. 1.

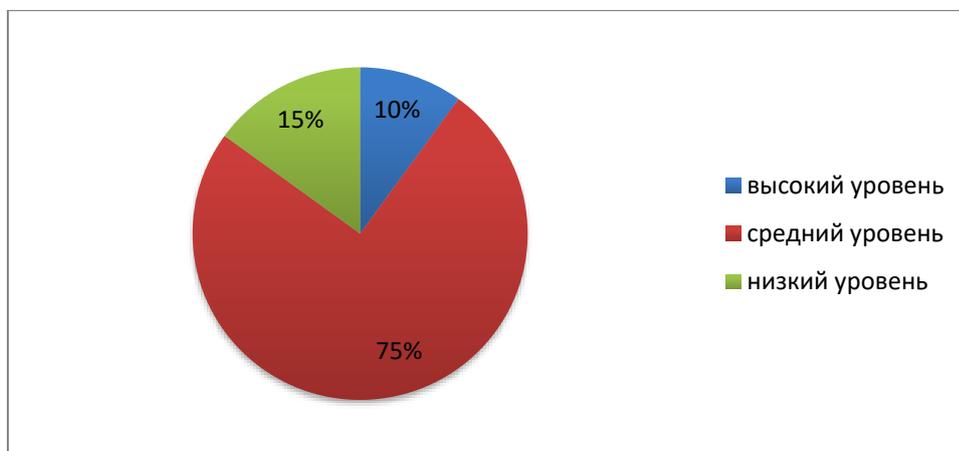


Рис. 1. Результаты начальной диагностики уровня сформированности представлений детей 5–6 лет о доброжелательном отношении к сверстникам

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что большинство детей (15 человек) находятся на среднем уровне. Примеры ответов детей:

– в задании на определение чувств и эмоциональных состояний по картинке большинство детей отвечают: «Удивился, потому что у него глаза», «Обиделся, потому что у него так руки»;

– в задании на выявление представлений о необходимости и целесообразности выполнения правил поведения во взаимоотношениях со сверстниками, Леша отвечал: «Нужно говорить извините, потому что другому будет обидно, и он пойдет рассказывать воспитателю». На вопрос «Почему нужно говорить до свидания?», отвечал: «Потому что всегда надо говорить так»;

– при выполнении задания на разделение картинок по интересам сверстников своего и противоположного пола некоторые из детей опирались на цвет: «Для девочек, потому что розовое», «Мяч для мальчиков, потому что он черный и белый».

На низком уровне находятся 15% детей (3 ребенка). Примеры ответов детей:

– в задании на определении способа заботы о ребенке, Рита отвечает: «Надо вместе с другими убежать от девочки»;

– при выполнении задания на разделение картинок на две группы в соответствии с интересами мальчиков и девочек, выбранные картинки дети комментировали: «Потому что это мальчишье», «Потому что это девчачье»;

– в задании на выявление представлений о необходимости и целесообразности выполнения правил поведения во взаимоотношениях со сверстниками на вопрос «Что ты говоришь при расставании или когда уходишь из детского сада?», Маша отвечает: «Говорю, что надо буквы учить, потому что другие не знают буквы».

На высоком уровне находятся 10 % детей (2 ребенка). Примеры ответов:

– при выполнении задания на разделение картинок на две группы в соответствии с интересами мальчиков и девочек выбранные картинки дети комментировали: «Парикмахерская относится к девочкам, потому что они расчесываются и делают себе кудряшки»;

– в задании на выявление представлений о необходимости и целесообразности выполнения правил поведения во взаимоотношениях со сверстниками на вопрос: «Почему нужно говорить «пожалуйста»?», Соня

отвечала: «Если не скажешь, пожалуйста, то тебе никто ничего не даст, а если взять без спроса, то обидится»;

– в задании на определение чувств и эмоциональных состояний по картинке дети отвечали: «Мальчик удивленный, потому что у него рот буквой «О» и широкие глаза».

Таким образом, результаты диагностики показали недостаточную сформированность представлений о доброжелательном отношении к сверстникам у детей 5–6 лет, что подтверждает актуальность темы исследования и свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы с детьми в данном направлении.

#### *Список литературы*

1. Коломийченко, Л.В. Диагностика социального развития детей дошкольного возраста / Л.В. Коломийченко, Г.И. Чугаева, Ю.С. Григорьева. – Карагай, 2006.

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

3. Коломийченко, Л.В. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник / Л.В. Коломийченко, Ю.С. Григорьева, М.В. Грибанова, Н.А. Зорина, Л.С. Половодова и др. / под ред. О.В. Прокументик, Н.А. Зориной. – Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 208 с.

*Максимовская Д.С.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Моисеева Л.В., д.п.н., профессор*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ**

Возраст 6–7 лет знаменует собой начало школьного обучения и является одним из сложных этапов в жизни ребенка. Именно в этом возрасте возникают новые требования к ребенку, ведущим видом его деятельности становится учебная деятельность. Напряженность этого периода определяется тем, что

в школе перед детьми ставится целый ряд сложных задач, требующих применения не только интеллектуальных знаний, но и эмоциональных, физических, личностных резервов.

В современной науке исследованы многие вопросы, связанные с психологической готовностью детей к школьному обучению, в частности: общетеоретический аспект, основанный на выявлении особенностей психофизического развития ребенка в старшем дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.); структурно-деятельностные основы формирования психологической готовности старших дошкольников к учению, а именно изучение границ и возможностей детей старшего дошкольного возраста в получении знаний, умений, навыков и эмоциональной регуляции своего поведения (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Новоселова, С.Л. Рубинштейн); причины различных нарушений в развитии психологической готовности к учению у старших дошкольников и условия их преодоления (В.И. Слободчиков, У.В. Ульенкова, А.П. Усова и др.).

Если рассмотреть каждый из этих аспектов, то мы можем увидеть следующее.

Так, «по мнению Л.С. Выготского, быть готовым к школьному обучению значит, прежде всего, обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира» [1].

По мнению Е.Е. Кравцовой, проблема психологической готовности к обучению в школе основывается на проблеме смены ведущих видов деятельности, то есть это переход от сюжетно-ролевых игр к учебной деятельности [3, с.47].

Л.И. Божович выделяет несколько параметров психологического развития ребенка, существенно влияющих на готовность к школьному обучению. Среди них – определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальность сферы [2, с.23].

Отечественными и зарубежными авторами выявлены не только закономерности формирования учебных мотивов и представлений, но также определены критерии готовности к школьному обучению, рассмотрены основы построения коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в подготовке к школе.

Следует отметить, что, несмотря на большое количество исследований в области управления формированием психологической готовности дошкольников к обучению в школе, проблема планирования и организации работы по индивидуальной подготовке, основанной на проведении коррекционных мероприятий, остается актуальной.

В образовательной практике имеется методическое обеспечение, способствующее организации процесса формирования психологической готовности дошкольников к школе. Однако существующее материальное обеспечение не учитывает современные методы и средства, способствующие организации процесса воспитания психологической готовности детей к обучению. В этих условиях особую значимость приобретают педагогические средства, способствующие отслеживанию как позитивных, так и негативных тенденций в образовательном процессе. Поэтому одним из важнейших условий, обеспечивающих качество дошкольной готовности детей, в том числе и психологической, становится комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе на основе принципа индивидуализации.

В настоящее время большое внимание уделяется разработке методов диагностики и выявления реального уровня подготовленности детей к школе (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин). Для того чтобы сформировать процедуру комплексной диагностики психологической готовности, необходимо свести эти разрозненные явления в целостную систему, которая позволит отслеживать результаты процесса воспитания психологической готовности на основе принципа индивидуализации, выявить тенденции ее развития и на этой основе вносить необходимые коррективы.

На основании вышеизложенных положений можно сделать вывод о том, что в педагогической практике возникло противоречие между возрастающими

требованиями общества к уровню психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе и отсутствием целостной, научно-обоснованной, инструментально подтвержденной системы комплексной диагностики, способствующей формированию психологической готовности дошкольников.

Поиск эффективных путей разрешения данного противоречия, теоретическая и практическая значимость ее для современного образовательного процесса выявляют проблему для дальнейшего исследования, а именно «Каковы особенности процесса управления формированием психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе на основе принципа индивидуализации».

#### *Список литературы*

1. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
2. *Божович, Л.И.* Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации и поведения ребенка. / Л.И. Божович. – М., 1972. – 7–44 с.
3. *Кравцова, Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. / Е.Е. Кравцова. – М., 2007. – 145 с.

*Маркова В.Н.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Воронина Л.В., д.п.н., доцент*

## **ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

### **С УЧЕТОМ ИХ ВЕДУЩЕЙ ПЕРЦЕПТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ**

Одной из задач работника дошкольного образования является создание условий для проявления способностей каждого ребенка. В условиях подготовки в различных объединениях в организации дошкольного образования обучаются дети, отличающиеся интересами, способностями и прочими особенностями. Для того чтобы развивающая деятельность воспитателя имела больший эффект, необходима дифференциация детей. Многие педагоги осознают пользу

дифференцированного подхода для развития дошкольников, но испытывают затруднения в выделении типологических групп детей, в построении системы работы по реализации такого подхода, в разработке дифференцированных упражнений, в планировании работы на различных этапах, в управлении дифференцированной самостоятельной работой детей [2].

Дифференциация в переводе с латинского «difference» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени. В педагогической психологии, дидактике, а также в школьной и дошкольной практике широко используются термины «индивидуальный подход», «индивидуализация обучения», «дифференцированное обучение», «дифференциация образования» и другие. В исследовании за основу взято разделение по перцептивной модальности детей, так как от первичного восприятия информации зависит дальнейшее понимание и мотивация.

У детей дошкольного возраста довольно быстро развивается правое полушарие мозга, это влияет на усложнение детского восприятия (зрительное, слуховое, осязательное), которое образует целостную картину мира.

Каждый ребенок имеет ведущий канал восприятия, поступающая с которого информация обрабатывается мозгом быстрее и полноценнее [1]. Существует 3 основных типа перцептивной модальности.

#### 1. Визуал.

Для данных детей наиболее употребительными являются фразы и слова, связанные со зрением, с образами и воображением. К примеру: «я это видел», «мы не заметили».

Дошкольники, принадлежащие к данному типу, быстро усваивают то, что можно визуализировать: линии, цвета, формы, беспорядок и гармонию, особенно хорошо они анализируют изображения.

#### 2. Кинестетик.

Чувства и впечатления кинестетиков относятся, в основном, к тому, что имеет отношение к прикосновению. В общении их волнуют прежде всего внутренние переживания.

Воспринимают мир через движение, очень неусидчивы, рассеянны. Данные характеристики часто переносятся во взрослую жизнь.

### 3. Аудиал.

Большое значение для аудиалов имеет все, что связано с акустикой: звуки, слова, музыка, шумовые эффекты.

Такие дети любят издавать звуки, воспринимать информацию на слух, а не читать ее. Создание каких-либо творческих работ для них проще, если образ воссоздается через звук (словесное описание) [3, с 101].

Важно, чтобы воспитатели уделили должное внимание созданию условий для получения ребенком полноценной сенсорной информации из окружающего мира. Дифференциация дошкольников в зависимости от восприятия ими развивающего материала предполагает диагностику для определения направления дальнейшей работы.

Определение модальности специфична тем, что существует некоторая психологическая накладка: у детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образное мышление; данным условием мы решили пренебречь.

Особенность определения модальности в том, что необходимо использовать метод включенного наблюдения, а не тестирование, т.е. общеизвестная диагностика С.В. Ефремцева неприменима к детям 4–7 лет. Возможно использование ее неформальной формы, которая будет описана ниже.

Основной мы выбрали диагностику педагога-психолога г. Бородино Лухтановой Е.В., которая отражена в табл. 1 [4].

Таблица 1

Условные обозначения: в – визуальная, а – аудиальная, к – кинестетическая.		
Характеристики:	Ответы	Модальность
А) Хорошо работает с моделями, составляет слова из слогов на карточках, предложения из слов		к
Б) Если зачитывается материал из книги, следит по тексту (делает попытки)		в
В) Когда читает текст, для лучшего понимания проговаривает его про себя. Часто отвлекается		а
Г) Лучше работает, когда в помещении тишина или если сидит отдельно от других		а
Д) Всегда готов включиться в игру, в которой правила или законы осваиваются через движение, осязание		к
Е) Хорошо воспринимает информацию, представленную на плоскости: схемы, рисунки, видеофрагменты		в

Особенности работы по данной методике: данная таблица должна быть на бумажном носителе; правая крайняя колонка сгибается для большей объективности анализа.

Организация наблюдения по пунктам А и Е возможна на занятиях по группам; по пунктам Б, В – на занятиях или в свободное время (целенаправленно организовать чтение); содержание пункта Г универсально – возможно наблюдение на протяжении всего дня; наличие характеристики, указанной под Д, можно проверять на прогулке или на зарядке.

Кроме вышеописанного метода для определения ведущей модальности используется неформальный вариант теста С.В. Ефремцева, предполагающий, что задается вопрос и отслеживается перемещение глазных яблок в момент формулирования ответа. В зависимости от направления взгляда можно сказать, какие образы создает человек: визуальные, аудиальные или кинестетические (тактильные).

Применение двух методов позволяет соотнести результаты тестирования по методике Е.В. Лухтановой и С.В. Ефремцева и получить более объективную картину.

Тестирование по С.В. Ефремцеву предполагает непосредственное наблюдение за глазами ребенка во время обдумывания ответа. Для активизации воспоминаний и воображения детей были выбраны вопросы, связанные с их жизненным опытом и желаниями:

1. Что ты делал(а) на прошедших выходных/вчера?
2. Что тебе больше всего нравится в детском саду?
3. Чем ты занимаешься дома вечером?

В зависимости от направления взгляда во время обдумывания ответа определяется тип восприятия. Если взгляд направлен вверх, значит, происходит формирование зрительных образов, воссоздание изображения, соответственно, модальность – визуал. Если взгляд направлен вниз, это означает, что ребенок пытается прислушаться к своим чувствам и ощущениям – значит, тип восприятия – кинестетик. Если взгляд направлен прямо, либо влево

или вправо (как бы в сторону ушей), значит, в сознании формируются звуковые образы, которые чаще всего создает именно аудиал.

При соотнесении результатов тестирований можно увидеть, что модальности совпадают не всегда. Данные погрешности имеют несколько причин: преобладание наглядно-образного мышления у дошкольников, настроение, отношение к тестирующему, абсолютно разные основания у методик проведения тестирования и др.

Для более достоверного результата предполагается дальнейшее наблюдение за детьми и подтверждение, либо коррекция результатов тестов. Данную информацию по модальностям детей в группе рекомендуется использовать для усвоения ими наиболее трудного материала, например, во время групповых занятий. Знание ведущего канала восприятия также поможет устанавливать контакт с «трудными» детьми и мотивировать их на выполнение необходимых действий, которые вызывают у ребенка психологическое отторжение и дать соответствующие рекомендации родителям для организации полноценной работы.

Для более гармоничного развития ребенка рекомендуется совершенствование недостаточно сформированных систем восприятия, формирование у дошкольников умений пользоваться способами деятельности, не характерными для своего типа восприятия, выбор с помощью воспитателя оптимального способа деятельности для выполнения различных действий [5].

#### ***Список литературы***

1. *Гуровец, Г.В.* Детская невропатология. Естественно-научные основы специальной дошкольной психологии и педагогики / Г.В. Гуровец. – М., 2008.
2. *Скаткин, М.Н.* Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М., 1984. – 96 с.
3. *Писаренко, В.И.* Индивидуализация, дифференциация и интеграция в инновационном обучении / В.И. Писаренко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2006. – № 2. – С. 99–106.
4. *Лухтанова, Е.В.* Технология ИСУД [Электронный ресурс]: индивидуальный стиль учебной деятельности / Е.В. Лухтанова // Практикум для учителей. – 2012. URL: [goo.gl/4whXau](http://goo.gl/4whXau) (дата обращения: 06.06.2018).
5. *Якиманская, И.С.* Технология личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская // Директор школы. – 2000. – №7. – С. 176–178.

*Маркова Е.А.*

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск*

*Научный руководитель: Евтушенко И.Н., к.п.н., доцент*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Реализация требований ФГОС ДО к структуре и содержанию примерной образовательной программы дошкольного образования предполагают воспитание у дошкольников культуры безопасного поведения и жизнедеятельности. В культуру безопасности жизнедеятельности ребенка можно отнести три компонента:

- осознанное отношение к жизни и здоровью;
- знания о безопасности жизнедеятельности;
- умение оберегать, поддерживать свою жизнь и здоровье [3].

Формирование основ безопасного поведения заключается в знаниях опасностей, их особенностей, причин возникновения, которых необходимо давать детям; навыках защиты от опасности и предотвращения опасных ситуаций, которые надо формировать; культуре безопасного образа жизни, которую надо воспитывать.

В психолого-педагогической литературе данная работа представлена в следующих направлениях (табл. 1):

Таблица 1

### **Направления формирования основ безопасного поведения**

Автор	Направления
Л.Л. Тимофеева	– природа и безопасность – безопасность на улице – безопасность в общении – безопасность в помещении
Н.В. Коломеец	– на улице – в воде – при пожаре – дома – в природе – при взаимодействии между собой
Т.И. Гризик	– безопасность на улицах и дорогах – безопасность в быту – безопасность в природе – безопасность взаимодействия с социумом – пожарная безопасность

В своей работе мы рассмотрим одно из направлений по формированию безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста. Анализ литературы (Н.В. Коломеец, Л.Л. Тимофеевой, Т.И. Гризик) позволяет выделить в данном направлении безопасность в помещении. В свою очередь безопасность в помещении включает в себя безопасность в быту и безопасность в доме.

Как показывает статистика большинство несчастных случаев происходит дома. Квартиры заполнены различной бытовой техникой, химией и медикаментами, а также всевозможными предметами представляющий большой интерес для детей, но и в тоже время несущие в себе опасности для их здоровья. Поэтому привитие детям дошкольного возраста навыков безопасного поведения, основ личной безопасности весьма актуальная проблема.

Безопасность дома предполагает следующие направления:

- пожарная безопасность дома
- поведение ребенка в собственной квартире (один дома),
- использование предметов быта (медицинские препараты, колото-режущие предметы и бытовая химия, бытовая электроника).

Мы в нашем исследовании более подробно остановимся на использовании предметов быта, которые являются источниками потенциальной опасности для детей, предложим содержание и формы работы по данному направлению (табл. 2).

Таблица 2

### Примерный перечень источников потенциальной опасностей дома

Группа	Характеристика	Предметы	Содержание работы по формированию безопасного поведения дома	Формы работы
1	Предметы, которые находятся в зоне доступа ребенка и которыми категорически запрещается пользоваться	Газовые плиты, печка, электрические розетки, включенные электроприборы	Прямые запреты, чтобы дети усвоили, что предметами данной группы могут пользоваться только взрослые	Чтение литературных произведений («Кошкин дом»); игры – драматизации; игра «Раз, два, три, опасный предмет найди!»; просмотр мультимедийных фильмов, например, «Большая стирка»

Группа	Характеристика	Предметы	Содержание работы по формированию безопасного поведения дома	Формы работы
2	Предметы, которые взрослые должны хранить в недоступных для детей местах	Бытовая химия, лекарства, спиртные напитки, сигареты, пищевые кислоты, колюще-режущие инструменты	Организация работы с родителями по правилам хранения предметов данной группы	Беседы, родительские собрания, наглядный материал (листовки, газеты, памятки)
3	Предметы, с которыми, в зависимости от возраста детей, нужно их научить правильно обращаться	Иголка, ножницы, нож	Организация обучающих занятий, анализ проблемных ситуаций	Занятие с элементами тренинга «Один дома»; игры «Играть – не играть», «Опасно – не опасно»; просмотр мультимедийных фильмов, например, «Научись обслуживать себя»

Вся работа в рамках темы «Опасности в доме» должна проходить под девизом «Твой дом для тебя безопасен только тогда, когда ты сам знаешь все опасные места!».

#### **Список литературы**

1. *Гризик, Т.И.* Формирование основ безопасного поведения у детей 3–8 лет / Т.И. Гризик, Г.В. Глушкова. – М., 2017. – 96 с.
2. *Коломеец, Н.В.* Формирование культуры безопасного поведения у детей 3–7 лет / авт.–сост. Н.В. Коломеец. – Волгоград. – 168 с.
3. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж.Руссо. Антология гуманной педагогики. – М., 2002.
4. *Тимофеева, Л.Л.* Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа. – СПб., 2015. – 160 с.

*Масленникова А.В.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Григорьева Ю.С., к.п.н., доцент*

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
О ВАРИАНТАХ ГЕНДЕРНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ  
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МУЖСКОГО И ЖЕНСКОГО ПОЛА  
ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР**

В современной теории и практике образования актуальной является проблема воспитания и обучения человека в соответствии с его полом. Значимость ее разрешения для успешного социального развития личности обусловлена многими причинами, одной из которых исследователями признается стирание границ между мужским и женским поведением в его традиционном понимании.

Вопросы, связанные с организацией педагогического процесса, направленного на освоение ценностей гендерной культуры, составляющих содержание полового воспитания, рассматриваются в многочисленных психолого-педагогических отечественных и зарубежных исследованиях, выполняемых на разных уровнях системы образования. Уровень дошкольного образования не составляет исключения, поскольку современными психологами и педагогами дошкольный возраст признан сензитивным периодом полоролевой социализации, происходящей как стихийно, так и в ходе целенаправленного полового воспитания [2].

Гендерное воспитание рассматривается в педагогике как важное направление воспитания, способствующее полноценному развитию личности мальчиков и девочек, освоению ими психологических черт мужественности, женственности, гендерных ролей. В исследованиях отечественных педагогов традиционно транслируются жестко обозначенные эталоны личностных

качеств, характерные для представителей мужского и женского пола. Стирание границ в понимании гендерных особенностей мужчин и женщин приводит к необходимости формирования представлений о вариантах гендерных проявлений представителей мужского и женского пола у детей, начиная с дошкольного возраста.

В соответствии со сложившейся ситуацией и реалиями современной жизни (что подтверждается социологическими исследованиями), наиболее успешными в социальной и профессиональной областях являются люди, обладающие андрогинным типом поведения. Ю.А. Мубаракшина считает, что демократизация отношений людей разного пола повлекла за собой смешение половых ролей, феминизацию мужчин и маскулинизацию женщин, а это приводит к необходимости пересмотра общих позиций в гендерном воспитании, ориентированных на жесткое разграничение мужских и женских проявлений [3]. В связи с этим, содержание работы по гендерному воспитанию в дошкольных образовательных учреждениях требует пересмотра и переработки. В процессе полоролевого воспитания не следует навязывать гендерные стереотипы поведения, необходимо развивать индивидуальные особенности личности каждого ребенка.

В современной педагогической литературе описываются различные средства гендерного воспитания: художественная литература (Е.А. Кудрявцева), сюжетно-ролевая, дидактическая, игра-драматизация (Л.В. Градусова, Ю.С. Григорьева, Е.А. Коньшева), народная культура (С.Б. Фадеев), изобразительное искусство (Т.В. Малова) и др. Среди многих ранее изученных средств гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста особый исследовательский и практический интерес представляет игра. Непринужденность и завуалированность в ней процесса освоения ценностей гендерной культуры, наличие интересных игровых действий, раскрывающих специфику мужского и женского поведения, возможность демонстрировать свои достижения в ситуации игрового взаимодействия, проявить участие по отношению к сверстникам своего и противоположного пола делают ее незаменимым средством решения задач гендерного воспитания.

Общеизвестно, что игра становится средством воспитания лишь в том случае, когда она доведена до уровня самостоятельности. Анализ исследований С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, Н.А. Коротковой позволил выявить особенности организации поэтапного руководства игровой деятельностью. Их детализированное описание в контексте гендерного воспитания представлено в работе Ю.С. Григорьевой [1].

Подготовительный этап направлен на формирование, конкретизацию, уточнение и обогащение знаний детей о гендерных ролях и других элементах гендерной культуры. Решение задач данного этапа осуществляется с помощью многообразия методов: просмотра и обсуждения кукольных спектаклей, театральных постановок, мультфильмов, чтения литературных произведений, наблюдений, рассматриваний и т.д.). В нашем исследовании данный этап имеет большое значение, поскольку он ориентирован на формирование представлений о качествах маскулинности и фемининности.

На обучающем этапе педагог разучивает с детьми правила игры, формирует и совершенствует игровые умения, отражающие специфику полоролевого поведения, поддерживает активность, инициативу детей в игровой деятельности.

Этап самостоятельной игры характеризуется тем, что инициатива принадлежит детям; педагог предоставляет им возможность, применяя сформированные на предыдущем этапе способы игрового взаимодействия, игровые умения, самостоятельно договариваться, распределять роли, выполнять игровые действия, корректно анализировать игровое взаимодействие, учитывая гендерные различия сверстников.

Этап творческой деятельности направлен на обогащение знаний детей в рамках темы игры с целью создания условий для творческого преобразования исходного сюжета, придумывания новых ролей, ролевых диалогов, сюжетных линий и др. [1].

Наше исследование ориентировано на изучение возможностей использования театрализованной игры как средства формирования знаний

о вариативных проявлениях представителей мужского и женского пола у детей старшего дошкольного возраста. Театрализованные игры, по мнению Т.И. Петровой, предполагают разыгрывание определенного литературного произведения и отображение с помощью выразительных средств (интонации, мимики, жестов) конкретных образов [4]. С их помощью ребенок принимает на себя роли, образцы поведения и способы действия в рамках определенного сценария. Существует грань между театрализованной игрой и игрой-драматизацией. Театрализованная игра отличается тем, что у детей есть возможность творчески обыгрывать содержание литературных произведений, когда в игре-драматизации напротив, дети разыгрывают спектакль, четко следуя сюжету. В театрализованных играх с помощью интонации, мимики, жеста, походки разыгрываются сюжеты литературных произведений.

Синтетический характер театрализованных игр позволяет успешно решать образовательные задачи, воспитывать художественный вкус, развивать творческий потенциал, формировать устойчивый интерес к театральному искусству, что в будущей жизни определит потребность каждого ребенка обращаться к театру как к источнику эмоционального сопереживания, творческого соучастия. Т.И. Петрова считает, что театр в детском саду учит ребенка видеть прекрасное в жизни и в людях, способствует стимулированию формирования стремления самому нести в жизнь прекрасное и доброе[4].

Перспективы нашего исследования связаны с разработкой и проведением начальной диагностики по изучению имеющихся представлений у детей о специфике мужского и женского поведения; с разработкой плана эксперимента по формированию представлений о вариативных гендерных проявлениях представителей мужского и женского пола; с разработкой сценариев для театрализованных игр, отражающих не только традиционно устоявшиеся, но и вариативные формы поведения людей разного пола; с повторным проведением диагностики с целью определения эффективности использования театрализованных игр в гендерном воспитании детей старшего дошкольного возраста.

### ***Список литературы***

1. *Григорьева, Ю.С.* Феномен и воспитательный потенциал дидактической игры в половом воспитании детей дошкольного возраста / Ю.С. Григорьева; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011.
2. *Коломийченко, Л.В.* Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М., 2015. – 160 с.
3. *Мубаракшина, Ю.А.* Формирование гендерной принадлежности у старших дошкольников / Ю.А. Мубаракшина//Теория и практика дошкольного образования. – 2013 – №3. – С. 61–66.
4. *Петрова, Т.И.* Технология театрализованных игр в работе с детьми / Т.И. Петрова, Е.Л. Сергеева, Е.С. Петрова. – М., 2004.

***Миронова А.А.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Ильина И.Ю., к.пс.н., доцент***

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ – ГОСТИНАЯ «Я РОДИТЕЛЬ» В ДЕТСКОМ САДУ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ**

Общение педагогов с родителями воспитанников всегда было и остается актуальным вопросом для детских садов. Родителям – для того, чтобы научиться понимать удивительный мир детства и собственного ребенка, педагогам, чтобы эффективнее оказывать в этом помощь родителям. Так как родители все больше время тратят на работу, в силу сложившихся условий в нашей стране и все меньше уделяют внимание ребенку. Только вместе воспитатели и родители могут лучше узнать ребенка, а узнав, направить общие усилия на его развитие [2].

Педагоги прошлого – К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, Л.Н. Толстой, Я.А. Коменский и другие говорили о необходимости приобретения родителями педагогических знаний, о важности и целенаправленности семейного воспитания, о необходимости сочетания знания и опыта.

В последние десятилетия проблема взаимодействия семьи и образовательного учреждения рассматривалась такими отечественными учеными-психологами как А.А. Бодалев, М.О. Ермихина, В.И. Гарбузовым, А.В. Петровским, Т.А. Марковой, Г.Г. Филипповой и учеными-педагогами В.М. Минияровым, Р.В. Овчаровой, А.Г. Харчевым и др.

Общие вопросы воспитания детей в семье исследовались Ю.П. Азаровым, Е.А. Аркиным, Л.В. Байбародовой, И.В. Гребенниковым, С.В. Ковалевым, Н.А. Менчинской, М.И. Рожковым, А.Г. Харчевым.

Психолого-педагогическое консультирование семьи исследовали Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Б.З. Вульф, М. Дубовская, Л.И. Уманский.

В эпоху современных технологий и введению новых образовательных стандартов работа с родительской общественностью переходит на новый уровень.

Основная задача детского сада простроить работу с родителями в инновационной форме, чтобы родительская общественность стала непосредственной участницей воспитательной работы детского образовательного учреждения, а не формальными слушателями традиционных родительских собраний.

В нашем детском саду «Мозаика» в 2017–2018 учебном году начала свою работу гостиная «Я родитель» (табл. 1).

Таблица 1

**Проектирование инновационной формы работы с родителями –  
гостиная «Я родитель» в детском саду на этапе подготовки к школе**

Этап	Вид работ	Ресурсы	Стоимость (руб.)
Подготовительный (сентябрь 2017)	Анкетирование	Бумага, принтер, помещения	150
Основной (октябрь 2017 – апрель 2018)	Работа над проектом	Интернет, бумага, фотоаппарат, музыкальный зал, интерактивная песочница, интерактивный пол, мультимедийная техника, сенсорная комната	600
Заключительный (май 2018)	Проведение мониторинга, подведение итогов	Бумага, помещение, чаепитие	500
Итого:	---	---	1250

Целью работы гостиной, является теоретическое обоснование проблемы исследования и разработка проекта инновационной формы работы с родителями в детском саду на этапе подготовки детей к школе.

Научная новизна исследования состоит в разработке проекта инновационной формы работы с родителями – гостиная «Я родитель».

Основными направлениями данной гостиной являются инновационные формы: родительские консультации, мастер-классы, круглые столы, по повышению компетентности родителей будущих первоклассников, которые планируются по запросу родителей в начале года, через воспитателей.

Отличие такой консультации от родительского собрания главным образом заключается в том, что она проходит в интерактивной форме, планируется с учетом запросов родителей и привлечением узких, высококвалифицированных специалистов (табл. 2).

В самом общем виде под компетентностью понимают систему знаний, навыков, умений, позволяющую решать те или иные жизненные задачи [4].

Наличие компетенций в различных областях жизнедеятельности рассматривается как основной результат образования человека. Европейские и российские исследователи (Дж. Равен, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) среди проблем реформирования образовательной системы выделяют различные виды компетенций, которыми должен владеть современный человек.

Все более высокие требования предъявляют к детям, идущим в первый класс. Развитие в школе альтернативных методик позволяет обучать детей по более интенсивной программе. Важнейшей задачей системы дошкольного воспитания является всестороннее развитие личности ребенка и его подготовка.

Личность родителей и их педагогическая культура становятся ведущим измерением современного содержания личностно-ориентированного образования. Личность родителя всегда как бы «встраивается» в личность ребенка. Поэтому ключевой характеристикой личностно-ориентированного подхода к помощи семье в выполнении ею воспитательных функций, на наш взгляд, должно являться смещение акцента на воспитание взрослых и развитие родительской компетенции [3].

### План работы гостиной «Я родитель»

Месяц	Мероприятие	Тема	Цель
Сентябрь 2017	Анкетирование, круглый стол	«Детский сад глазами родителей»	Изучение мнения родителей о готовности ребенка к школе, выявление их педагогической компетентности
Октябрь 2017	Информационно-просветительская работа	«Готовим ребенка к школе»	Формирование системы знаний у родителей будущих первоклассников о содержании и структуре готовности к школе
Ноябрь 2017	Консультация	«Как подготовить ребенка к школьному обучению»	Формировать у родителей представления о наиболее важных психологических характеристиках готовности ребенка к школе и направлениях подготовки к школьному обучению
Декабрь 2017	«Деловая игра» совместное мероприятие с участием детей и родителей	«На пороге школьной жизни»	Оказание воспитателями и учителями начальных классов информационной помощи родителям, в адаптации будущих первоклассников к школе
Январь 2018г	Консультация	«Подготовка руки ребенка дошкольного возраста к письму»	Формирование системы знаний у родителей о методах подготовки детей дошкольного возраста к обучению письму в семье
Февраль 2018	Мастер-класс	«Физическая готовность к школе или здоровье будущего первоклассника»	Формирование знаний у родителей по проблеме физической готовности к школе
Март 2018	«Умники и умницы» совместное мероприятие с участием детей и родителей	«Формирование элементарных математических представлений»	Демонстрация родителям достижений и/или трудностей детей в усвоении программы
Апрель 2018	Семинар-практикум	«Активизация речевого развития детей 7 года жизни средствами лингвистической игры»	Оказание консультативной помощи родителям в овладении основными приемами развития словотворчества, способствующими совершенствованию связной речи
Май 2018	Круглый стол совместное мероприятие с участием детей и родителей Анкетирование, круглый стол	«До свиданья, детский сад»  «Детский сад глазами родителей»	Организация позитивного взаимодействия родителей с детьми  Изучение мнения родителей о готовности ребенка к школе, выявление их педагогической компетентности

Новая образовательная парадигма предоставляет педагогу дошкольного учреждения возможность выступать не только как воспитатель детей, но и как партнер родителей по воспитанию детей.

В ряде иностранных исследований была рассмотрена проблема взаимодействия детского сада и семьи как важного фактора подготовки детей к обучению в школе (Т.И. Бабаева, А. Бига, А.В. Бурма, Т.А. Березина). Взаимодействие на уровне межличностных отношений выступает как реально действующая связь субъектов, положительная цель которой – добиться взаимопонимания и сотрудничества на основе обмена информацией в совместной деятельности [1].

В течение года реализовывался проект гостиница «Я родитель», работая на подготовку компетентности родителей детей, готовящихся поступить в первый класс. Проходили мероприятия совместно с детьми, где была представлена возможность, поиграть в футбол и шашки, работала интерактивная песочница и интерактивный пол, в сенсорной комнате можно было отдохнуть под звездным небом и бесконечно смотреть на разноцветные пузырьки.

Для изучения когнитивной сферы педагогической компетентности родителей нами была использована диагностика в виде анкетирования, в начале и в конце учебного года, направленная на выявление уровня сформированности знаний и представлений родителей о подготовке ребенка к школе (табл. 3).

В эксперименте принимали участие родители детей подготовительной группы в количестве 30 человек.

Таблица 3

**Соотношение результатов начальной итоговой диагностики уровней компетентности родителей готовности ребенка к школе**

Родительская компетенция (30 чел.)	Сентябрь 2017г	Май 2018г	Уровень
Педагогическая	40%	60%	+20%
Социально-коммуникативная	45%	55%	+ 10%
Информационная	38%	62%	+ 24%
Мотивационная	43%	57%	+ 14%
Здоровьесберегающая	48%	52%	+ 4%

Анализ результатов внедрения проекта позволяет сделать вывод о том, что разработанный перспективный план, формы и методы работы, применяемые в процессе реализации гостиной «Я родитель», оказался эффективным, так как уровень компетентности родителей повысился в 2018 году по сравнению с 2017 годом:

- на 20% по педагогической компетенции;
- на 10% по социально-коммуникативной компетенции;
- на 24% по информационной компетенции;
- на 14% по мотивационной компетенции;
- на 4% по здоровьесберегающей компетенции.

Данный проект формирует повышение информационной, педагогической, мотивационной и социально-коммуникативной компетенции родителей, слабо выражен в здоровьесберегающей компетенции. Рекомендуется проводить подобные проекты для родителей подготовительных к школе групп.

#### ***Список литературы***

1. *Бабаева, Т.И.* Об индивидуальном подходе в формировании положительных взаимоотношений дошкольников со сверстниками/ Т.И. Бабаева // Нравственное воспитание дошкольника. – 1975. – С. 70–83.
2. *Голицина, Н.С.* Копилка педагогических идей. Работа с кадрами. – М., 2006.
3. *Свирская, Л.В.* Работа с семьей: необязательные инструкции. – М., 2007.
4. *Прихожан А.М.* Дети без семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М., 1990. – 145 с.

***Моргунова Е.Е.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Хохрякова Ю.М., к.п.н., доцент***

## **ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТАТУСА ДОСУГА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

«Стратегия развития образования города Перми до 2030 года» (утв. приказом № СЭД-08-01-09-85 от 10.02.2014 г.) среди широкого спектра

приоритетных направлений современной образовательной политики выделяет развитие инфраструктуры досуга детей и подростков (п. 7.5). Между тем детский досуг как социально-педагогический феномен недостаточно представлен в современной научной литературе.

Проблема организации досуга взрослого населения находит отражение в работах многих исследователей: М.Г. Бушканец, А.Ф. Воловик, В.А. Воловик, И.А. Новикова, Э.В. Соколов, В.Я. Суртаев, Б.А. Титов, С.А. Шмаков и др. Они рассматривают досуг как предоставляемую человеку возможность заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему усмотрению, удовлетворяя свои интересы и потребности, то есть досуг является способом превращения свободного времени в средство активного отдыха и дальнейшего физического, нравственно-духовного развития личности. Исследователи подчеркивают, что важной функцией досуга является рекреация – восстановление физических и моральных сил. Правильно организованный досуг обеспечивает условия для самовыражения, самореализации личности, ее самосовершенствования, выступает одним из средств погружения человека в культуру.

Ключевым термином в определении «досуга» является понятие «свободное время». Изучению его сущностных характеристик уделяется достаточное внимание в работах М.А. Ариарского, В.Д. Патрушева, Г.А. Пруденского, И.В. Саркисовой. Они определяют «свободное время» как часть нерабочего времени, свободного от удовлетворения физиологических и бытовых потребностей (во сне, еде и т.д.), от выполнения гражданских и семейных обязанностей, реализуемого в соответствии со своими интересами и возможностями. Б.А. Грушин и Г.Н. Волкова отмечают необходимость вычета и временных затрат, связанных с дорогой от дома до места работы. Соответственно объем свободного времени варьируется в зависимости от продолжительности рабочего дня и суммарной длительности иных «несвободных» видов деятельности. Отличительной особенностью свободного времени является возможность самостоятельного планирования субъектом

своей деятельности, исходя из своих интересов. Наличие в его окружении условий, необходимых для осуществления разных видов деятельности (коммуникативной, познавательной и др.), оказывает влияние на качества досуга, реализацию его развивающего потенциала.

Однако в таком значении термины «свободное время» и соответственно «досуг» оказываются не применимыми к характеристике неработающей части населения. Так, например, «рабочее» время учащихся включает не только их пребывание на уроках в общеобразовательных школах и выполнение обязательных домашних заданий, но и посещение занятий в рамках дополнительного образования (в частности, Детской школы искусств или спортивной школы). Кроме того, многим учащимся предлагается заниматься в различных кружках (танцевальном, театральном и др.), на кратковременных курсах (например, курсах ментальной арифметики), индивидуально с репетитором и т.п. Данные услуги являются образовательными; в основе их реализации лежит овладение детьми определенными знаниями, умениями, компетенциями. Подобные занятия обычно носят систематический характер и зачастую выбираются родителями, что воспринимается детьми как дополнительная обязательная учебная нагрузка. Отсутствие таких существенных признаков, как самостоятельное определение вида деятельности, ее рекреационный характер, ориентированность на самовыражение и самореализацию, не позволяет рассматривать подобную занятость детей в статусе свободного времени.

Вместе с тем в «Концепции развития дополнительного образования детей» (утв. распоряжением Правительства РФ № 1726-р от 4.09.2014 г.) подчеркивается, что его миссией является наиболее полное обеспечение права ребенка на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит его личностное и профессиональное самоопределение, что в соответствии с приведенным ранее определением дает основание относить занятия детей в сфере дополнительного образования к досуговой деятельности.

Сходного мнения придерживается И.Ю. Исаева, рассматривающая детский досуг как единство досугового времени и досуговой деятельности, которые взаимоопределяют друг друга и ориентируются на саморазвитие личности, ее самоорганизацию, самореализацию. Под досуговой деятельностью она понимает осознанную активную деятельность человека, направленную на удовлетворение потребностей в познании собственной личности и окружающего мира, осуществляемую в условиях непосредственно и опосредовано свободного от обязательных школьных занятий времени. Досуговое время автор рассматривает как период, в котором осуществляется досуговая деятельность, то есть употребляет этот термин как равнозначный понятию «свободное время» [2].

Между тем такая трактовка не дает ответа на вопрос о дифференциации досуговой деятельности от других видов деятельности школьников (прежде всего, учебной) и еще в большей степени обостряет его постановку в отношении характеристики досуга и свободного времени воспитанников детского сада.

М.Б. Зацепина, изучая феномен досуговой деятельности детей дошкольного возраста, противопоставляла его занятиям, которые во второй половине XX века рассматривались в отечественной педагогике в качестве обязательных форм образовательной деятельности, проводимой со всеми воспитанниками одновременно и имеющей выраженный дидактический характер. Учебные занятия имели достаточно жесткую регламентацию, проводились в строго определенный отрезок времени в соответствии с заранее установленным расписанием и планом, что в некоторой степени уподобляло их традиционным школьным урокам.

Однако Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г.) подчеркивает необходимость использования в работе с воспитанниками детского сада форм и методов, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (п. 1.6, п. 3.2.1), выделяет

игровую, а не учебную деятельность в качестве ведущей среди видов деятельности, в которых решаются образовательные задачи (п. 2.7), отмечает добровольность участия воспитанников в организуемой педагогом деятельности. Вследствие этого, попытку определения досуга на основе его дифференциации с учебными занятиями можно признать несостоятельной. Весь период времени пребывания ребенка в детском саду, незанятый удовлетворением его физиологических потребностей, в соответствии с приведенной в начале статьи дефиницией можно считать досугом, что полностью размывает его сущность.

В «Санитарно-эпидемиологических требованиях к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (СанПиН 2.4.1.3049-13) термин «занятия» был заменен словосочетаниями «непрерывная образовательная деятельность» (п. 11.10) и «образовательная нагрузка» (п. 11.11), продолжительность которых ограничена соответственно 15 и 30 минутами в младшей группе и полчаса и двумя часами в подготовительной к школе группе. Между тем, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.), под образовательной деятельностью следует понимать деятельность по реализации образовательных программ (п. 2). Поэтому такой норматив существенно затрудняет планирование и организацию образовательной деятельности в детском саду, которая может и должна охватывать большую часть времени пребывания ребенка в детском саду и осуществляться не только в форме занятий, но и различных игр, развлечений и т.д.

Развлечения и праздники являются общепризнанными формами организации детского досуга и предусматриваются образовательными программами дошкольного образования. Как отмечают М.Ю. Картушина, О.П. Радынова, Г.Н. Тубельская, Т.А. Шабикова и другие ученые, обращающиеся к изучению специфики и воспитательного потенциала праздника, последний представляет собой особую ситуацию взаимодействия, способствующего приобщению детей к праздничной культуре, усвоению ими

соответствующих ценностей, традиций и других составляющих социального опыта, формированию чувства сопричастности к событиям, которые происходят в детском саду, семье, стране. Праздник является синтезом различных видов искусства (литература, живопись, театр, пантомима и др.), ведущее значение среди которых имеет музыка, создающая определенный эмоциональный настрой в соответствии с основной темой торжества. Объединенные одним содержанием музыкальные, литературные и иные художественные образы обеспечивают более полное раскрытие темы, что способствует ее глубокому восприятию и творческому осмыслению детьми. Таким образом, праздник решает широкий спектр образовательных задач, оказывает позитивное влияние на все стороны развития ребенка (социально-коммуникативное, художественно-эстетическое, познавательное, речевое, физическое), поддерживает его стремление к самореализации, обеспечивает удовлетворение творческих, культурно-потребительских и рекреационных потребностей участников.

Рассмотрение феномена досуга детей дошкольного возраста через призму характеристик праздника позволяет выделить в качестве одной из его сущностных черт событийный характер, предполагающий оптимальное сочетание плановости и импровизации, разнонаправленное взаимодействие участников и организаторов (Н.М. Борытко). Но в детском саду праздник нередко предстает как подготовленное мероприятие – демонстрацию приглашенным гостям отточенных навыков и умений воспитанников (разученных стихотворений, песен и т.д.), сопровождаемую вручением подарков, что не позволяет в полной мере реализовать его потенциал.

Терминологическая неопределенность феномена детского досуга обуславливает сложности дифференциации его видов и форм. Так, М.Б. Зацепина в качестве видов досуга, наряду с праздниками и развлечениями, выделяет активный и пассивный отдых, созерцание, самообразование, творчество, тем самым автор смешивает формы организации досуговой деятельности с ее отдельными характеристиками и ориентирами [1].

Таким образом, проведенный феноменологический анализ исследований, посвященных проблеме досуга, позволяет констатировать наличие двух основных подходов к его определению. Одни авторы выделяют в качестве ключевого понятие досугового времени, как свободного от обязательных занятий, другие – досуговой деятельности, осуществляемой на основе самостоятельного выбора и обеспечивающей, прежде всего, функции рекреации и самореализации. Большинство авторов соединяют оба подхода, рассматривая досуг как осуществление человеком в его свободное время разнообразной деятельности по собственному выбору, исходя из личных потребностей и интересов, а не внешних обстоятельств, вынуждающих выполнять ту или иную деятельность. Ориентированность современного дошкольного образования на отсутствие обязательного участия детей в занятиях, обеспечение свободного выбора воспитанниками видов активности и участников совместной деятельности и общения, поддержку их самостоятельности и инициативности обуславливает невозможность определения досуга детей дошкольного возраста на основе выше обозначенных подходов. Поэтому в рамках дошкольной педагогики мы считаем целесообразным рассматривать досуг как образовательную деятельность, направленную на приобщение воспитанников к культуре досуга. В данной трактовке формами организации досуга детей дошкольного возраста выступают праздники, развлечения, походы, экскурсии в музеи, театры и т.д., то есть наполненные социальным и личностно значимым смыслом события в их жизни, имеющие выраженную эмоциональную насыщенность, оптимальную сбалансированность разных видов активности участников, обеспечивающие условия для их самореализации и творчества.

#### ***Список литературы***

1. *Зацепина, М.Б.* Формирование основ культуры ребенка средствами культурно-досуговой деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / М.Б. Зацепина. – М., 2005. – 44 с.
2. *Исаева, И.Ю.* Формирование готовности студентов педагогического вуза к управлению досуговой деятельностью подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Ю. Исаева. – Магнитогорск, 2006. – 178 с.

*Мухаярова К.В.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Моисеева Л.В., д.п.н., профессор*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ**

Развитие ребенка дошкольный период – это сложный многогранный процесс. Каждый день ребенок открывает перед собой новые границы окружающего мира. Огромная жажда познания заставляет ребенка всем интересоваться и во всем принимать активное участие, изобретать, творить, а главное развиваться дальше, поднимаясь каждый день на новую ступень развития [2].

Исследования А.С. Белкина, С.Г. Вершловского, Н.К. Голубева, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, И.И. Логвинова, Н.Д. Никандрова и др. показывают, что важнейшей составляющей любого образовательного процесса выступает педагогический мониторинг.

Мониторинг – производная форма от латинского *monitor*, означающая осуществление действия, которое направлено на реализацию таких функций как наблюдение, контроль и предупреждение. Педагогический мониторинг определяется как форма организации, сбора, обработки, хранения и распространения данных о деятельности образовательной системы, являющейся основой для прогнозирования ее развития [1].

М.М. Поташник, А.А. Шаталов, В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьева, Е.А. Гвоздева дают следующее определение. Мониторинг определяется как специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с помощью относительно стабильного ограниченного числа стандартизированных показателей, отображающих приоритетную причинную зависимость с целью оценки, контроля, прогноза, предупреждения нежелательных тенденций развития [2].

Главной задачей мониторинга является выявление индивидуальных особенностей каждого ребенка с целью дальнейшего составления индивидуального маршрута развития ребенка для того, чтобы раскрыть максимальный потенциал воспитанника.

Педагогический мониторинг в дошкольном учреждении проводится по всем пяти образовательным областям, утвержденным ФГОС: познавательное, социально-коммуникативное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие.

Как показывает анализ теоретической разработанности системы организации и проведения педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы, для своевременного выявления изменений, происходящих в развитии ребенка необходимо проводить мониторинг.

Но, как показывает практика, не все педагоги понимают смысл педагогической диагностики и относятся к этому скептически. В ходе моей педагогической практики, я встретила нежелание педагогов принимать участие в мероприятиях по улучшению системы педагогической диагностики в ДОУ. Зачастую мониторинг в ДОУ проводится формально, выбираются не проработанные и не апробированные методики педагогической диагностики, мониторинг проводят специалисты, не имеющие необходимой квалификации, педагоги не анализируют полученные результаты. В результате таких действий, педагогический мониторинг теряет смысл, поставленная цель не достигнута.

Перед проведением мониторинга педагогу необходимо выбрать методы и методики педагогической диагностики, имеющие научную и практическую ценность. В условиях ДОУ обычно используются следующие методы педагогической диагностики: наблюдение; беседа; тестирование; анализ продукта деятельности воспитанника.

В качестве основного метода мониторинга освоения детьми дошкольного возраста образовательной программы, был определен метод включенного наблюдения за деятельностью детей. Наблюдение – это не разовое мероприятие. Ведь дети эмоциональны и их поведение может часто меняться

в результате настроения, усталости и т. д. Для получения точного результата педагогической диагностики педагогу необходимо проводить наблюдение определенный период времени (неделя, две, месяц – в зависимости от наблюдаемого явления).

Мониторинг проводится два раза в год: сентябрь (начало года) и май (конец года). Результаты фиксируются в таблицах.

Для проведения педагогического мониторинга в ДОУ, рекомендую использовать методику педагогического мониторинга Афонькиной Ю.А. Данная методика составлена в соответствии с ФГОС ДО.

Автор данной методики рекомендуют четырехбалльную систему определения уровня педагогических воздействий по образовательным областям в отношении каждого ребенка: (высокий уровень, средний уровень, низкий уровень, низший уровень).

Проанализировав результаты, можно сделать вывод по каждому ребенку, кто из воспитанников справляется с задачей самостоятельно, а кому необходима помощь педагога.

На основании полученных результатов разрабатываются рекомендации по совершенствованию образовательной деятельности в направлении ее индивидуализации как с конкретными детьми, так и с группой детей.

Педагог разрабатывает индивидуальные образовательные маршруты по образовательным областям с теми детьми, которые требуют особой педагогической поддержки.

Проводится сравнительный анализ результатов на начало и конец учебного года, показывающий эффективность педагогических воздействий. Данные обсуждаются и интерпретируются, выявляются причины недостатков, определяются ресурсы и пути для их минимизации.

Таким образом, можно выделить следующие этапы проведения педагогического мониторинга:

1. Постановка цели, задачи определение форм и периодичности мониторинга;
2. Выбор методов и методик диагностики, разработка листов мониторинга;

3. Проведение и оформление результатов мониторинга педагогами ДОУ;
4. Педагогический анализ и коллегиальное обсуждение полученных результатов мониторинга;
5. Принятие управленческих и методических решений по регуляции образовательной деятельности и развитию образовательной системы.

Важным моментом является то, что результаты педагогической диагностики не предназначены для широкого разглашения или публичного обсуждения. Они доступны для анализа и прогнозирования лишь узкому кругу педагогов, работающих с детьми.

#### *Список литературы*

1. *Афонькина, Ю.А.* Педагогический мониторинг в новом контексте образовательной деятельности. Старшая группа / Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель. – 59 с.
2. *Рыленко, Ю.А.* Мониторинг образовательного процесса в ДОУ[Электронный ресурс]/ Ю.А. Рыленко. – Режим доступа:URL [https://moluch.ru/archive/97/21753/\(06.06.2018\)](https://moluch.ru/archive/97/21753/(06.06.2018))

*Нагибина А.Н.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Багичева Н.В., к.п.н., доцент*

## **СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ**

В настоящее время общество и государство нуждается в более эффективном обеспечении психолого-педагогических условий формирования личности ребенка. Необходимо отметить, что в сложных экономических условиях, при нестабильной политической обстановке, которые происходят в современном мире, выдвигаются новые требования и к государственным образовательным учреждениям. Общество нуждается в деятельных, активных, творческих молодых людях, которые могли бы адаптироваться к современным реалиям, постоянно бы саморазвивались и повышали уровень своего образования. Не менее важно уделить внимание воспитанию моральных качеств человека, нравственности, что позволит сформировать эффективное общество в ближайшем будущем.

Исходя из вышесказанного ФГОС начального общего образования выделяет личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, к которым обучающиеся должны отражать: овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире; формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

В настоящее время все больше внимание уделяется адаптации младших школьников. Это связано изменением социальной роли ребенка при окончании ДОО и поступлением его в школу. В ДОО, где старший дошкольный возраст 6–7 лет, считался самым старшим в коллективе, в школе тот же ребенок 6–7 лет является самым младшим обучающимся. А так же ребенок получает новый социальный статус, вместе с ним новые обязанности, с которыми он не знаком. Вокруг него появляется много новых людей, как среди взрослых, так и среди детей с которыми необходимо устанавливать связи (коммуникацию), но навыков взаимодействий с новым для себя коллективом он не имеет.

По оценкам исследователей, в зависимости от типа школы, от 20 до 60 % младших школьников имеют серьезные трудности в адаптации к условиям школьного обучения. Этими вопросами активно занимаются такие ученые как: К.И. Ельчищева, Л.А. Венгер, В.И. Кирпичев, Т.С. Бехтер, Н.Н. Бугаева, И.А. Артюхова, А.Н. Леонтьев, А.А. Налчаджян, В.А. Петровский, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Эриксон и многие другие.

Автором термина «социализация» применительно к человеку является американский социолог Ф.Г. Гиддингс, который в 1887 году в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному - «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни»[3].

Понятия «социализация» и «адаптация» тесно связаны. Адаптация может рассматриваться и как составная часть социализации, и как ее механизм. Как пример традиционного определения можно привести определение М.В. Максимовой (1994), которая школьную адаптацию трактует как процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития. Рассматривая новую социальную ситуацию ребенка в школе, исследователи выделяют уровни, механизмы и показатели адаптации. Так, А.Л. Венгер рассматривает адаптированность как систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности, и выделяет три уровня адаптированности первоклассников. Уровни классификации по А.Л. Венгеру: высокий, средний, низкий. Л.А. Венгер отмечает: «Быть готовым к школе – не значит уметь читать, писать и считать. Быть готовым к школе – значит быть готовым всему этому научиться». Для этого важны комфортные условия обучения, а именно поддержка товарищей, учителя, родителей.

С самого раннего возраста ребенок учится правильным нормам поведения принятых в обществе, сформировываются нравственные представления его существования, построение качественных отношений со взрослыми и сверстниками (Агапова И.А.). Особенно ярко этот вопрос отражается в культуре общения. В обстановке новых коммуникативных движений встала необходимость формирования у младших школьников навыков речевого этикета, а также базовых речевых умений. И.Н. Агафонова к таким умениям относит типичные этикетные ситуации: просьбы, прощания, приветствия, обращения и т.п. [2].

Владение такими умениями составляет основу речевой культуры, помогает обучающемуся чувствовать себя увереннее и не чувствовать неловкость в ситуации общения.

Исходя из вышесказанного, речевой этикет позволяет сопереживать, выражать доброжелательное отношение к собеседнику. По мнению известных методистов и педагогов Т.А. Ладыженской и Н.И. Формановской осознанное знания речевого этикета – это база для последующего развития речевой культуры младших школьников и успешной адаптации в обществе.

В результате, коммуникативного взаимодействие с окружающими людьми в процессе речевого общения, овладение национально-культурными нормами речевого поведения в различных ситуациях межличностного и межкультурного общения способствуют успешной адаптации младшего школьника. Для этого необходимо владение всеми видами речевой деятельности, среди которых можно выделить: способность свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме; умение выступать перед аудиторией сверстников с небольшими сообщениями, докладом; способность применять полученные знания, умения и навыки анализа языковых явлений на межпредметном уровне [11].

В силу небольшого речевого опыта младшим школьникам, конечно, трудно самостоятельно овладеть речевым мастерством, поэтому так важно помочь им осмыслить все требования к речи и при формулировании мыслей кропотливо учить следить не только за правильностью, но и за точностью, разнообразием, выразительностью использования языковых средств.

Большую роль в развитии речевой культуры младшего школьника играет речевой этикет. Речевым этикетом называют систему требований (правил, норм), которые разъясняют нам, каким образом следует устанавливать, поддерживать и прерывать контакт с другим человеком в определенной ситуации. Нормы речевого этикета весьма разнообразны, в каждой стране присутствуют свои особенности культуры общения.

Для более успешного освоения навыков культуры общения используют такое понятие как формулы речевого этикета. Формулы речевого этикета – это определенные слова, фразы и устойчивые выражения, применяемые для трех стадий разговора: начало разговора (приветствие/знакомство), основная часть, заключительная часть разговора.

Базовые формулы речевого этикета усваиваются в раннем возрасте. С возрастом человек узнает все больше тонкостей в общении, осваивает различные стили речи и поведения. Умение правильно оценить ситуацию, завести и поддержать разговор с незнакомым человеком, грамотно изложить свои мысли, отличает человека высокой культуры, образованного и интеллигентного [11].

## Примеры определенных слов, фраз и устойчивых выражений

Формы приветствия в речевом этикете:	Примеры приглашений в речевом этикете	Примеры поздравление в речевом этикете	Примеры соболезнования в речевом этикете	Примеры сочувствие, утешение в речевом этикете	Примеры просьб в речевом этикете
Здравствуй!	Позвольте Вас пригласить	Разрешите вас поздравить	Позвольте выразить глубокие соболезнования	Искренне сочувствую	Сделайте одолжение, выполните...
Добрый день!	Приходите, будем рады	Примите наши поздравления	Приношу вам искренние соболезнования	Как я вас понимаю	Если вас не затруднит, ...
Очень рад!	Приглашаю Вас	От имени коллектива поздравляем	Я вам сердечно соболезную	Не падайте духом	Не считайте за труд, пожалуйста, ...
Мое почтение!	Могу ли я пригласить Вас	От всей души поздравляю	Скорблю вместе с вами	Все будет в порядке	Могу ли я попросить вас
Здравия желаю!	Прошу, присоединиться		Разделяю ваше горе	Вам не стоит так волноваться	Убедительно прошу вас
Доброго здоровья!	Буду рад, если Вы присоединитесь		Какое несчастье постигло вас!	Вам надо держать себя в руках	Помогите ...

Владение этикетом речевого общения требует получения знаний в области различных гуманитарных дисциплин, а так же к успешной адаптации младшего школьника в новой социальной среде.

### *Список литературы*

1. Агафонова, И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся / И.Н. Агафонова // Управление начальной школой. – 2009. – № 2. – С. 4–9.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 266–267.
3. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? – М., 1994. – 192 с.
4. Герц Е.Н. Психологическая адаптация учащихся 1-х классов // Завуч начальной школы. – 2008. – № 4. – С. 59–66.
5. Ладыженская, Н.В. Риторика и обновление школьного образования / Н.В. Ладыженская // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 108.
6. Маркович Д.Н. Адаптация первоклассников к обучению в школе // Печатковая школа. – 2009. – № 7. – С. 18–22.
7. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М., 2005. – 159 с.

*Насибулина Н.Е.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Воронина Л.В., д. п. н., доцент*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ**

Общество постоянно развивается и сейчас оно находится на новом этапе, где важная роль отводится мультимедиа технологиям. У нового поколения детей другие интересы, поэтому образовательная система должна перестраиваться для того, чтобы заинтересовать и вовлечь обучающихся в образовательный процесс. Отсюда возникают задачи, которые требуют совершенно новых решений в организации обучения, применения современных технических средств для оптимизации образования и получения более высоких результатов.

Использование мультимедиа технологий значительно расширяет выбор способов представления материала, обогащает методические возможности, повышает интерес детей к образовательной области и активностям работы. Можно выделить следующие особенности мультимедийных технологий:

- повышение уровня наглядности;
- высокая производительность занятий;
- установление интегративных связей с другими образовательными областями;
- соблюдение логики подачи учебного материала;
- восприятие детьми компьютера как универсального инструмента для работы в любой области деятельности, а не как инструмента для игр.

При всех положительных качествах мультимедиа технологий, педагогу не стоит забывать и о правилах работы с компьютером. Изучив различную педагогическую, методическую литературу, мы сделали вывод, что условиями

использования мультимедиа технологий при изучении геометрического материала можно назвать:

1. Соблюдение санитарно-гигиенических норм.
2. Учет психологических и возрастных особенностей (дидактический материал должен соответствовать способностям детей).
3. Использование аппаратных средств компьютера (интерактивная доска, колонки).
4. Использование пакетов компьютерных программ (MSOffice, Paint, Paint 3D).
5. Использование готовых обучающих программ.

Опишем данные условия более подробно.

Первое условие – соблюдение санитарно-гигиенических норм. По нормам САН-ПИН длительность занятий с детьми на дисплее не должна превышать 10 минут [5]. Поэтому упражнения с использованием мультимедиа технологий предлагается использовать только на одном из этапов занятия.

Например, на этапе актуализации знаний при изучении видов многоугольников детям можно предложить задание на распознавание и называние разных видов многоугольников – треугольников, четырехугольников, пятиугольников и др. Задание выполняется на интерактивной доске, то есть дети могут показывать на фигуры, передвигать их, собирать по группам.

На этапе закрепления знаний детям можно предложить задание на различение круга и окружности. В программе Paint можно, дорисовав элементы, изобразить предмет из реальной жизни в виде круга и окружности. Данная работа очень интересна ребятам, к тому же не занимает много времени при работе с компьютером.

После работы с использованием мультимедиа технологий с детьми следует проводить физминутки, для того чтобы снять усталость и напряжение, восстановить или переключить внимание детей с одного вида деятельности на другой.

Следующие условия – учет психологических и возрастных особенностей детей. Материал для работы с использованием мультимедиа технологий следует подбирать с учетом возрастных и психологических особенностей воспитанников [6]. Детям нужно предлагать не слишком сложные, но в то же время и не достаточно легкие задания. Все упражнения следует подбирать в соответствии с изучаемыми представлениями.

Детям можно предложить задание на определение формы реальных предметов, т.е. соотнести предмет и эталон (геометрическую фигуру). Кроме этого для лучшего различения плоских и объемных фигур детям можно предложить поработать с программой Paint 3D. В этой программе можно поворачивать фигуры, перемещать их, раскрашивать, дорисовывать элементы. Детям предлагаются различные геометрические фигуры как плоские, так и объемные. Им нужно дорисовать детали так, чтобы фигура стала похожа на объект из реальной жизни.

Третье и четвертое условия дополняют друг друга, поэтому рассмотрим их вместе – это использование аппаратных средств компьютера (интерактивная доска, колонки) и пакета компьютерных программ (MS Office, Paint, Paint 3D).

Для реализации данных условий следует организовать работу на интерактивной доске с использованием перечисленных приложений. С их помощью дети наглядно знакомятся с различными свойствами геометрических фигур. Раскроем некоторые задания для организации коллективной работы и для самостоятельной работы детей.

Так, в презентации с использованием инструментов интерактивной доски SmartBoard и программного обеспечения SmartNotebook детям нужно определить, какие фигуры находятся справа, слева, в верхнем правом углу, в нижнем левом и т.д. Перетащить фигуры так, чтобы слева были только квадраты, а справа – другие фигуры. С помощью этих средств также можно проводить диктанты – детям предлагается составить узор с определенным расположением геометрических фигур. Дети должны разместить элементы узора в определенных сторонах листа по заданию воспитателя.

Для самостоятельной работы в программе Paint детям можно предложить различные геометрические фигуры, их задача – раскрасить группы геометрических фигур различными цветами, так, чтобы одна группа была одного цвета. Или другое упражнение: дано множество фигур, раскрасить нужно только четырехугольники, или только треугольники, или только круги.

Такое условие как использование готовых обучающих программ реализовать на практике не всегда возможно. Электронное приложение подходит для организации коллективной и самостоятельной формы работ, также его можно использовать при контроле знаний. Но для организации такой деятельности необходимо, чтобы у каждого ребенка был персональный компьютер, а это не возможно. Также минусом является то, что программы должны закупаться педагогом самостоятельно. Поэтому реализовать данную работу достаточно сложно.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что выделенные условия использования мультимедиа технологий при изучении геометрического материала возможно реализовать на практике. Но такая работа достаточно трудоемка и требует определенных знаний, поэтому педагоги используют ее достаточно редко.

На наш взгляд проведенная работа оказалась полезной и эффективной. Современные технологии расширяют выбор методов представления изучаемого материала. У детей еще преобладает наглядно-образное мышление, поэтому, чем нагляднее будут методы представления информации, тем эффективнее будет процесс ее усвоения детьми.

#### ***Список литературы***

1. *Котюкова, Н.В.* Работа с интерактивной доской. Программа SmartNotebook / Н.В. Котюкова // Методическая рекомендация в помощь педагогам. – 2016. – 18 с.

2. *Минлибаева, М.Ю.* Организация деятельности учителя начальных классов с использованием информационных технологий / М.Ю. Минлибаева // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 3. – С. 14–29.

3. *Одинцова, С.А.* Мультимедийные технологии в обучении младших школьников / С.А. Одинцова, Н.Т. Кенесова // Актуальные психолого-педагогические проблемы в науке и практике: сб. науч. статей V междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В.Е. Цибульникова. – М., 2014. – С. 27–36.

4. Рекомендации по использованию компьютеров в начальной школе. [Электронный ресурс]. – URL :<http://docs.cntd.ru/document/901823128> (дата обращения: 24.05.2018).

5. СанПин 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно – вычислительным машинам и организации работы» (с изменениями от 25 апреля 2007 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901865498> (дата обращения: 24.05.18).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М., 2010. – 59 с.

*Окунева Ю.А.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Кортаева Е.В., д.п.н., профессор*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БЛИЖАЙШЕМУ СОЦИУМУ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время проблема формирования ценностного отношения к ближайшему социуму у детей дошкольного возраста является актуальной, так как именно система ценностей, ценностных отношений и ориентаций определяет особенности и характер взаимоотношений личности с окружающей действительностью и регулирует поведение личности.

Необходимость воспитания ценностных отношений связана с потребностью человека в осмыслении жизни, выработке соответствующей системы ценностей, которая выступает регулятором поведения личности. Но формирование ценностных отношений неизбежно осложнено наличием в сознании воспитанников множества моделей отношений, часть из которых не соответствует общественным ожиданиям и педагогическим целям.

Ближайший социум по своим компонентам многообразен. В него входят сверстники, взрослые, средства массовой информации, малая родина. При этом необходимо помнить, что первичным и наиболее значимым компонентом ближайшего социума является семья. Семья является необходимым условием

формирования личности, где определяется социальный статус ребенка, закладывается почва для становления его мировоззрения, убеждений, установок, морально-эстетических идеалов, вкусов [2].

Формирование ценностных отношений – это подвижный динамичный, последовательный и поэтапный процесс, который связан с развитием личностных качеств человека. На данный процесс накладывают отпечаток многие факторы, такие как семья, круг общения, сверстники, учебно-воспитательный процесс и вся окружающая среда. Особой строкой следует выделить ценностное отношение к ближайшему социуму, в котором ребенок вырос и познал счастье жизни.

Вся работа по формированию ценностного отношения к ближайшему социуму должна строиться последовательно, поэтапно с учетом возрастных особенностей детей. Система и последовательность может быть представлена следующим образом: семья, детский сад, улица, район, город, страна.

Первым этапом работы должно стать воспитание любви к семье, так как при помощи нее можно привить любовь к Родине. Педагогу следует раскрыть «большое через малое», позволить детям уловить зависимость между деятельностью человека и жизнью всех людей.

Далее в процессе работы нужно показать детям, что родной город имеет свои сложившиеся традиции, славен конкретными достопримечательностями, историческими объектами, а также знаменитыми людьми. Важно подвести ребенка к тому, что необходимо любить свой родной край, бережно относиться к его традициям и истории.

Заключительным этапом будет формирование ценностного отношения к стране, в которой ребенок проживает. На этом этапе необходимо расширить этот этап необходимо расширить знания о традициях, обычаях и сформировать любовь к своей стране [3].

Ценностное отношение тесно связано с патриотическим воспитанием. Формирование патриотических представлений, установок у дошкольника следует начинать с воспитания у них ценностного отношения к «малой

родине». Ребенка необходимо научить понимать, любить, принимать ближайший социум – семью, малую родину – с тем, чтобы потом перенести эти установки на отношение к социуму в целом: региону, стране, Родине [4].

Нами были определены основные методические требования, которые помогут сформировать у детей ценностное отношение к ближайшему социуму, а также к малой и большой Родине:

- знакомство с государственной символикой, социально значимыми объектами, продуктами народного промысла и т.д. (беседа; раскраска; составление маршрута по карте от своего города до столицы России и др.);

- знакомство с памятниками культуры своего родного города (экскурсии по историческим местам; организация и посещение выставок; знакомство с известными людьми города; знакомство с главными улицами города);

- создание слайд-шоу, экскурсий реальных и виртуальных («путешествие в историю»), создание живых (интерактивных) журналов событий;

- обращение детей не только в прошлое, в историю, но обязательно в настоящее и с установкой на будущее;

- приобщение детей к социальной действительности, к социально значимым акциям («Сделаем нашу улицу чистой», «Помогаем ветеранам», «Чистая дорожка», «Подарки ко Дню города» и др.);

- проведение конкурсов рисунков, поделок, семейных альбомов;

- театрализация на тему семьи, родного города;

- проведение творческих игр, изготовление поделок, аппликация, лепка, рисование и др.;

- поддержка совместной деятельности детей и взрослых (родителей, представителей культуры и др.) [5].

- знания о традициях, обычаях и сформировать любовь к своей стране [3].

Следует отметить, что воспитание ценностных отношений возможно только в процессе общения и диалога смыслов. В связи с этим необходима

педагогически продуманная организация «обмена ценностями» с реальными и вымышленными, с близкими и далекими для воспитанника людьми. Результативность формирования ценностных отношений дошкольников зависит также от уровня духовного развития педагога. Воспитатель для детей дошкольного возраста является носителем и выразителем ценностей государства, мир его ценностей во многом определяет характер ценностных отношений воспитанников.

Результаты формирования ценностного отношения к ближайшему социуму по объективным причинам не могут быть быстрыми. Надо помнить, что воспитатель в данном случае работает на перспективу, так как в процессе жизни постоянно происходит «переоценка ценностей», связанная с возрастными изменениями, важными жизненными ситуациями и обстоятельствами. Результаты деятельности воспитателя по формированию ценностных отношений носят отсроченный характер, что необходимо учитывать при организации диагностики уровня воспитанности ценностных отношений к ближайшему социуму [1].

#### *Список литературы*

1. *Бабурова, И.В.* Основные положения концепции воспитания ценностных отношений школьников в образовательном процессе / И.В. Бабурова // Вестник ЯГУ. – 2009. – №3. – С. 63–67.
2. *Венкова, З.Л.* Теоретические основы взаимодействия агентов социализации ребенка дошкольного возраста / З.Л. Венкова // Пермский педагогический журнал. – 2016. – №8. – С. 44–49.
3. *Захарчук, А.Л.* Методические особенности формирования представлений о малой Родине у старших дошкольников [Электронный ресурс] / А.Л. Захарчук // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – №2. – С. 25–27. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/6/168/>
4. *Коротаева, Е.В.* Патриотическое воспитание дошкольников: к вопросу программного обеспечения / Е.В. Коротаева, С.С.Белоусова // Вестник ТвГУ. – 2017. – №2. – С. 142–149.
5. *Коротаева, Е.В.* Программа «Грани Урала»: формирование у дошкольников ценностного отношения к малой родине / Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 108–111.

*Панкова М.А.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Воронина Л.В., д.п.н., доцент*

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Дошкольное детство – это пора, когда в жизни ребенком открывается окружающий его мир. Свободно ориентироваться в окружающем мире, продуктивно и результативно осуществлять деятельность, все это позволяет совершать человеку его развитое мышление.

Данная проблема является актуальной, потому что процесс развития логического мышления является центральной задачей воспитания детей посредством решения различного рода неординарных головоломок и классических логических загадок. Именно с дошкольного возраста у детей должно начинаться развитие логики. Сам процесс развития логического мышления у детей должен развиваться одновременно с интеллектуальным формированием и развитием фантазии.

Дадим определение логическому мышлению. Логическое мышление – это вид мышления, мыслительный процесс, при котором человек использует логические конструкции и понятия. Данному процессу свойственна рассудительность, доказательность, его целью является получение обоснованного вывода из имеющихся предпосылок.

Л.В. Воронина в своей статье «Особенности формирования у дошкольников логических приемов мышления» дает определение логическим приемам мышления, как «виды умственной деятельности, позволяющие формировать и оперировать понятиями и суждениями, выполнять умозаключения, проводить доказательства» [1].

К основным умственным действиям и операциям относятся сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение и сериация. С помощью сравнение можно выделить общие и различные признаки предметов, которые затем

анализируются, обобщаются в понятия, служат основанием классификации, установления аналогий.

Для формирования у детей дошкольного возраста логического мышления должны быть созданы определенные условия. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выделили следующие педагогические условия развития логического мышления:

1. формирование системных знаний в единстве с развитием логических операций;

2. сочетание практических действий с познанием, обеспечивающим взаимодействие чувственного и логического этапа познания;

3. ведущая роль взрослого;

4. постановка ребенка в субъектную позицию;

5. развитие различных логических операций;

6. использование вариативных методов, приемов, форм развития логического мышления.

При развитии логического мышления формирование системных знаний в единстве с развитием логических операций необходимо учитывать, потому что системность является условием успешного развития мышления и обучения, т. е. система специальных игр и упражнений с последовательно развивающимся содержанием, с дидактическими задачами, игровыми действиями и правилами. Главное, чтобы ребенок в этих задачах развивался и логические операции, тогда он научится ими владеть и сможет работать с нужной информацией.

К этапам чувственного познания относятся: ощущение, восприятие, представление; к этапам рационального познания – понятия, суждения, умозаключение. Чувственное и логическое познание – самостоятельные способы познания, и которые то же время взаимосвязаны между собой. Дошкольник изучает окружающий мир, с помощью чувственного познания, но при создании специальных условий, ребенок начинает осваивать и развивать логическое познание. Именно поэтому сочетание данных способов познания

с практической деятельностью будет благоприятно влиять на развитие логического мышления у дошкольника.

Ведущая роль взрослого – одно из самых важных условий, потому что именно роль взрослого обеспечивает целесообразное построение педагогического процесса.

Четвертое условие способствует более эффективному развитию логических операций, развитию интереса к установлению закономерностей, зависимостей. За счет использования проблемных ситуаций, активизация субъектной позиции детей, косвенных приемов привлечения к ним, и помощи в их решении («подсказок», необычного расположения материала, намеренных ошибок, объединение детей с разным уровнем развития).

Развитие различных логических операций является не менее важным условием в развитии логического мышления. Ведь именно с помощью них ребенок сможет быстрее анализировать нужную информацию, работать с ней и решать поставленные задачи.

Развитие мышления у детей происходит целенаправленно. Данным процессом руководят взрослые, обучая и воспитывая ребенка. Взрослые, опираясь на опыт, который уже сформировался у ребенка, передают ему знания, раскрывают понятия, которые он не может самостоятельно понять.

В дошкольном возрасте предпосылками развития логического мышления являются овладение мыслительными операциями и усвоение действий со словами, числами как со знаками, замещающими реальные предметы и ситуации, закладывающиеся в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. Именно в этот период закладывается фундамент интеллекта.

Индивидуальный подход в проведении занятий не только помогает детям в усвоении программного материала, но и развивает их интерес к этим занятиям, обеспечивает активное участие всех детей в общей работе, что ведет за собой развитие внимания, умственных способностей, воспитывает настойчивость и целеустремленность [3, с. 590–592].

Использование вариативных методов и приемов развития логического мышления необходимо, потому что при таком обучении ребенку будет интереснее, увлекательнее обучаться. Значительное внимание при развитии мышления уделяется игровым методам и приемам. Ведь именно игра является ведущим видом деятельности дошкольника. Во время игры ребенок использует различные предметы, которые его окружают, тем самым он познает мир и развивается, через игру. Таким образом, игра носит развивающий эффект.

К приемам развития логического мышления также относятся использование развивающих и дидактических игр, логических задач для дошкольников. Рассмотрим некоторые игры для детей дошкольного возраста.

Например, игра «Разложи картинки по группам». Цель игры – развитие навыков анализа и синтеза.

Оборудование: поднос с двенадцатью картинками. Которые можно разделить на четыре группы, например, овощи: лук, морковь, капуста; фрукты: яблоко, груша, персик; посуда: чашка, тарелка, чайник; инструменты – молоток, пила, лопата и т. д.

Перед каждым ребенком находится поднос с двенадцатью предметными картинками. Воспитатель предлагает детям разделить все картинки на четыре группы. (Комплекты картинок у детей разные).

Также можно попробовать игру «Подбери парную картинку». Оборудование: магнитная доска; несколько пар предметных картинок, например, мотоцикл – колесо, аквариум – рыбки, кровать – подушка, книжный шкаф – книги.

На магнитной доске прикреплены картинки. Расположение картинок: верхний ряд – мотоцикл, аквариум, кровать, книжный шкаф; нижний ряд – подушка, книги, рыбки, колесо. Детям предлагается составить пары, подбирая для каждой картинки из верхнего ряда подходящую картинку из нижнего ряда. Дети поочередно составляют пары и объясняют свое решение. Данная игра направлена на развитие логического мышления, памяти и речи.

Многие ученые в своих исследованиях изучали возможности развития сообразительности и познавательной активности, разрабатывали различные технологии развития логического мышления на основе использования логических задач.

В.Г. Гоголева определила систему упражнений, логических задач по развитию логического и конструктивного мышления. В ходе выполнения упражнений дети знакомятся со способами действий на преобразование объекта; их обозначением, что способствует формированию более обобщенных действий, осознанию детьми преобразований. Детям предлагается осуществить анализ фигуры, зрительно выделить ее части, представить способ ее изменения, преобразования [2].

Таким образом, анализ педагогических исследований показывает, что развитие логического мышления возможно, при создании данных педагогических условий.

#### *Список литературы*

1. Воронина, Л.В. Особенности формирования у дошкольников логических приемов мышления [Электронный ресурс] / Л.В. Воронина. URL: [http://www.school-detsad.ru/index.php?option=com\\_cont](http://www.school-detsad.ru/index.php?option=com_cont)(дата обращения: 05.06.2018).
2. Гоголева, В.Г. Логическая азбука для детей 4–6 лет / В.Г. Гоголева. – СПб., 1998. – 128 с.
3. Прудникова, Н.К. Условия развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста / Н.К. Прудникова // Молодой ученый. – 2017. – № 13. – С. 590–592.

*Папковская Е.Л.*

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка*

*г. Минск*

*Научный руководитель: Рублевская Е.А., к.п.н., доцент*

## **РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АППЛИКАЦИИ СОЛОМКОЙ**

В современной учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь основной целью обучения изобразительной деятельности является развитие творческих способностей детей дошкольного возраста.

Проблема развития художественного творчества детей дошкольного возраста рассматривается в трудах многих педагогов и психологов. Разным аспектам этой проблемы уделили внимание Л.С. Выготский,

Э.К. Гульянц., Т.С. Комарова, Л.В. Куцакова, Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Н.П. Саккулина, Е.А. Флерица и др. Однако такой аспект проблемы как развитие художественного творчества дошкольников в процессе обучения аппликации соломкой разработан на современном этапе еще не на достаточном уровне. В учреждениях дошкольного образования работа по ознакомлению с произведениями из соломки ведется только с целью приобщения дошкольников к народному творчеству, обычаям и традициям, к культурному наследию белорусского народа. В своей работе мы предположили, что использование такого традиционного природного материала для Беларуси, как соломка, может быть эффективным для развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста только при условии специально разработанной методики.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента нами была изучена практика работы учреждения дошкольного образования: выявлены условия, созданные в детском саду, изучена документация воспитателя, проанализирована работа кружка по декоративно-прикладному искусству, проведена диагностика детей старшего дошкольного возраста. Анализ полученных данных показал, что в учреждениях дошкольного образования создаются белорусские уголки, в которых имеются сувениры из соломки, в основном это плетеные соломенные куклы и вазы, которые используются в качестве украшений групповых комнат и наглядных пособий при знакомстве детей с белорусским народным творчеством. Изучение перспективного плана работы в старшей группе показало, что один раз в неделю проводятся занятия по ознакомлению с родным краем. Тематика некоторых занятий была связана с ознакомлением детей с соломкой как натуральным природным материалом для декоративных работ, ее свойствами, сувенирами из соломки и предметами быта из соломки с целью ознакомления детей с народным творчеством белорусов. Однако занятия с детьми по аппликации соломкой не планировались. Ознакомление с работой кружка по декоративно-прикладному искусству в данном учреждении дошкольного образования также показало, что занятия с таким материалом как соломка не проводятся.

В процессе беседы с педагогами выяснилось, что они сами не владеют навыками аппликации соломкой и методикой обучения этому детей дошкольного возраста.

На данном этапе нами была разработана диагностика, направленная на выявление степени осведомленности детей о соломке и ее свойствах; уровня сформированности навыков работы с соломкой: умение строить эскиз, правильно наклеивать соломку, подбирать направление волокон, делать стыки в местах доклеивания соломенной ленты и т.д.; уровня развития творческих способностей. Анализ результатов диагностики показал, что у детей имеются представления о том, что можно сделать из соломки. Они могут определить, из какого материала сделана данная конкретная работа. Однако уровень практических умений и навыков работы с данным материалом был у детей на очень низком уровне.

На основе полученных данных нами была разработана методика по развитию художественного творчества у воспитанников старшей группы в процессе обучения аппликации соломкой. Методика включала в себя:

– ознакомительный этап. С детьми проводились наблюдения предметов и явлений природы и окружающей действительности; чтение художественной литературы, беседы о прочитанном, передача в изобразительной деятельности прочитанного и увиденного; рассматривание репродукций, произведений декоративно-прикладного искусства; прослушивание музыкальных произведений и рисование, аппликация под их сопровождение; анализ работ; игровые приемы;

– обучающий этап. С детьми проводились занятия по обучению аппликации соломкой. Работа проводилась как на занятиях, так и в процессе нерегламентированной деятельности. Дети осваивали технику работы с соломкой.

– развивающий этап. Воспитанникам предлагались творческие задания. Наиболее интересным и эффективным видом работы явились игровые приемы

и приемы обыгрывания изображения. Развитию воображения способствовали описания различных предметов и явлений, составления собственных рассказов, придумывания окончания сказкам, составление изображения из различных деталей, фигур. Заданиями на развитие творческих способностей в процессе работы с соломкой были следующие: «Ласковое солнышко», где детям надо было придумать необычные лучики, «Чудо-цветок», «Дорожка для колобка», «Коврик для куклы» и т.д., Эти задания предполагали создание самими детьми задуманных образов. Помочь придумать свой образ помогали игровые упражнения, музыкальное сопровождение, чтение художественных произведений и т.д.

После проделанной работы, на контрольном этапе педагогического эксперимента для выявления уровня развития творческих способностей в процессе аппликации соломкой детей старшего дошкольного возраста была проведена диагностика. Результаты оказались следующими: низкий уровень составил 0%, ниже среднего – 11%, средний – 55%, выше среднего – 34% детей. Проанализировав полученные данные, можно сказать, что у детей экспериментальной группы уровень творчества в процессе аппликации соломкой значительно повысился. А значит, дети стали владеть приемами аппликации, их воображение стало более богатым, а главное появилось стремление к обогащению своих знаний, к получению новых впечатлений.

Таким образом, мы видим, что развитие художественного творчества дошкольников находится в прямой зависимости от целенаправленного руководства детской деятельностью со стороны педагога.

#### ***Список литературы***

1. *Брацкая, Т.Б.* Азяямленне дзяцей з беларускім народным дэкаратыўна-прыкладным мастацтвам / Т.Б. Брацкая // Народная асвета.– 1989. – №4. – С. 35–39.
2. *Гаруновіч, Л.Б.* Першыя крокі ў свет прыгожага / Л.Б. Гаруновіч.- Мінск: Зорны верасень, 2005. – 77с.
3. *Гомолко, Н.* Рукам работа – сердцу радость / Н. Гомолко // Пралеска.–2008. – №5. – С. 27–32.

*Плюснина О.М.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Чертоляс Е.В., старший преподаватель*

## **РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ЛЕГО – БЮРО» ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Современному обществу необходимы социально активные, самостоятельные и творческие люди, способные к саморазвитию. Инновационные процессы в системе дошкольного образования требуют современных программ, отвечающих требованиям деятельностного и системно-структурного подходов.

Особое место в развитии детей старшего дошкольного возраста занимает конструирование. Это продуктивная деятельность, направленная на создание моделей, конструкций из различных материалов. Конструирование обладает высоким потенциалом для развития ребенка. В настоящее время конструирование активно модернизируется. Детские сады оснащаются современными развивающими конструкторами линейки LEGO. У педагогов возникает острая необходимость в программном обеспечении конструирования с использованием Легоматериалов.

В педагогике и психологии накоплен богатый опыт по обучению конструированию из строительного материала (В.В. Холмовская, З.В. Лиштван, А.Р. Лурия, А.Н. Давидчук, Н.Н. Поддьяков и др.). Были предложены разные формы организации обучения: по модели, условиям, образцу, теме, замыслу. На сегодняшний день в педагогической практике широко используются различные виды конструирования – из бумаги, из деталей конструкторов, крупногабаритных модулей, природных и бросовых материалов и др. Конструирование в старшем дошкольном возрасте обладает высоким потенциалом для развития ребенка. В процессе конструирования из разных материалов у детей формируются обобщенные средства построения деятельности

(Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков). Все это позволяет нам рассматривать конструирование не только как средство создания конкретных изделий, но и как деятельность, внутри которой формируется общая способность по выстраиванию целостностей различного типа.

Анализ современных нормативно-правовых документов, психолого-педагогической литературы по организации конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста позволил выделить следующие противоречия:

– между изученностью особенностей формирования конструктивной деятельности детей и их недостаточной отраженностью в прикладных разработках по обучению Легоконструированию детей старшего дошкольноговозраста;

– между наличием в современной педагогической практике условий для обучения детей старшего дошкольного возраста Легоконструированию и их недостаточной эффективностью в плане формирования у них операционального компонента конструктивной деятельности с Легоматериалами.

Выявленные противоречия позволили обозначить проблему исследования, состоящую в поиске и определении путей совершенствования процесса формирования операционального компонента конструктивной деятельности с Легоматериалами у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью (теоретическое обоснование, разработка и реализация программы «Лего – бюро» для детей старшего дошкольного возраста) были определены задачи исследования, решение которых позволило подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что вероятно, операциональный компонент конструктивной деятельности с Легоматериалами у детей старшего дошкольного возраста будет сформирован при следующих условиях:

– теоретического обоснования использования Легоматериалов в конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста;

– качественной диагностики уровней сформированности операционального компонента конструктивной деятельности с Легоматериалами у детей старшего дошкольного возраста,

– разработанности и реализации программы «Лего – бюро».

Проведенная исследовательская работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Проведенный анализ научно-исследовательской и программно-методической литературы, результатов работы ВТК при ПГГПУ позволил определить параметры и показатели сформированности операционального компонента конструктивной деятельности с Легоматериалами. Уровень сформированности конструктивных навыков у детей исследовался на основе методики, разработанной Т.Э. Токаевой и Н.А. Зориной, адаптированной в соответствии с возрастными особенностями исследуемых детей.

В результате проведения диагностического исследования уровня сформированности операционального компонента конструктивной деятельности с Легоматериалами у детей старшего дошкольного возраста были получены следующие результаты:

– дети, набравшие 22-25 баллов имеют оптимальный уровень развития для данного возраста (1 человек, 10%);

– дети, набравшие 18-21 баллов имеют достаточный уровень развития для данного возраста (2 человека, 20%).

– дети набравшие 15-17 баллов имеют допустимый уровень развития для данного возраста (5 человек , 50%).

– дети набравшие менее 14 баллов имеют критический уровень развития для данного возраста (2 человека , 20%).

В результате проведения исследования уровня сформированности операционального компонента конструктивной деятельности с Легоматериалами было выявлено, что навыки конструктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста сформированы недостаточно, что требует целенаправленной, систематической работы в этом направлении.

На основании анализа полученных результатов диагностического исследования была разработана программа «Лего – бюро» по формированию операционального компонента конструктивной деятельности с Легоматериалами у детей старшего дошкольного возраста.

Данная программа имеет социально-педагогическую направленности обеспечивает не только обучение, воспитание, но и расширение кругозора, развитие творческих способностей детей. Она направлена на развитие интереса к конструированию и проектно-исследовательской деятельности.

Программа обеспечивает учет особенностей Легоматериаллов, ориентированных на современные условия жизни людей, дизайн дома, бытовой техники и т.д.. В программе «Лего – бюро» использованы конструкторы серии LEGO Education: «Первая история», LEGO Duplo «Большая ферма», «Кафе», Набор «Учись учиться», «Построй свою историю», «Кирпичики для творчества».

Совместная деятельность педагога и детей в процессе реализации программы «Лего – бюро» направлена в первую очередь на развитие индивидуальности ребенка, его творческого потенциала, занятия основаны на принципах сотрудничества и сотворчества детей с педагогом и друг с другом. Работа с LEGO деталями позволяет решать задачи развития конструктивных умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста, планировать конструкцию и создавать ее. Для эффективной реализации задач программы «Лего – бюро» были разработаны серии конспектов, оснащенные схемами и методическими материалами.

Работая над конструкцией, дети не только пользовались знаниями, полученными в образовательных ситуациях по математике, окружающему миру, развитию речи, изобразительному искусству, но и углубляли их. Темы занятий подобраны таким образом, чтобы кроме решения конкретных конструкторских задач ребенок расширял кругозор: сказки, архитектура, животные, птицы, транспорт, космос.

В процессе занятий шла работа над развитием воображения, мелкой моторики, творческих задатков, развитием диалогической и монологической речи, расширением словарного запаса. Особое внимание уделялось развитию логического и пространственного мышления. Дети учились работать с предложенными инструкциями, схемами, делать постройку по замыслу, заданным условиям, образцу. В совместной деятельности по LEGO-

конструированию дети пробовали установить, на что похож предмет и чем он отличается от других; овладевали умением соизмерять ширину, длину, высоту предметов; начинали решать конструкторские задачи «на глаз»; развивали образное мышление; учились представлять предметы в различных пространственных положениях.

Сочетание различных форм работы способствует приобретению детьми социальных знаний о межличностном взаимодействии в группе, в коллективе, происходит обучение, обмен знаниями, умениями и навыками.

Данная программа разработана для детей старшего дошкольного возраста. Срок реализации – 1 год. Основная форма занятий – групповая. Занятия проводятся один раз в неделю по 30 минут, включают в себя: динамическую разминку, основную часть занятия, включающую и теоретическую часть и практическую работу, игру с постройками по теме занятия, динамическую игру по подведению итогов занятия.

Формами представления результатов являются открытые занятия для педагогов ДОУ и родителей; тематические выставки по LEGO-конструированию; конкурсы, соревнования, фестивали.

С целью выявления динамики сформированности конструктивной деятельности детей экспериментальной группы после реализации программы «Лего – бюро» было проведено итоговое диагностическое обследование на основе использования того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. Были получены следующие результаты:

- дети, набравшие 22-25 баллов имеют оптимальный уровень развития для данного возраста (2 человека, 20%);
- дети, набравшие 18-21 баллов имеют достаточный уровень развития для данного возраста (8 человек, 80%).
- допустимый уровень – 0;
- критический уровень – 0.

Сопоставление результатов начального и итогового обследования позволяет не только проследить общую положительную динамику уровня сформированности операционального компонента конструктивной

деятельности с Легоматериалами у детей экспериментальной группы, но и констатировать успешность выполнения диагностических заданий. Увеличилось количество детей, которые способны поставить перед собой конструктивную цель и достигнуть задуманного результата.

Анализ экспериментальных данных позволил установить наличие позитивной динамики, проявляющейся в изменении соотношения достигнутых детьми уровня сформированности операционального компонента конструктивной деятельности с Легоматериалами.

Проделанная работа позволила апробировать программу «Лего – бюро» и установить ее позитивную роль в повышении уровня сформированности операционального компонента конструктивной деятельности с Легоматериалами у детей старшего дошкольного возраста, что говорит об эффективности проведенной работы и подтверждении выдвинутой гипотезы.

LEGO – технология в педагогике интересна тем, что, строясь на интегративных принципах, она позволяет обеспечить единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования дошкольников. LEGO – конструирование – это практическая творческая деятельность, развитие умственных способностей, которые проявляются в других видах деятельности: речевой, игровой, изобразительной. LEGO – конструирование – это воспитание социально активной личности с высокой степенью свободы мышления, развитие самостоятельности, способности детей решать любые задачи творчески. Занятия в «Лего – бюро» помогают дошкольникам войти в мир социального опыта. У детей складывается единое и целостное представление о предметном и социальном мире. Занимаясь в «Лего – бюро», дети приобретают навыки культуры труда: учатся соблюдать порядок на рабочем месте, распределять время и силы при изготовлении моделей (для каждого занятия определена своя тема) и, следовательно, планировать деятельность.

Исходя из проведенной работы, мы сделали вывод, что создавая конструкции из LEGO, у детей развиваются не только навыки конструирования, но и решаются задачи других образовательных областей,

предусмотренные программой. Используя LEGO – конструктор мы ставим перед детьми простые, понятные и привлекательные для них задачи, решая которые они, сами того не замечая, обучаются.

В ходе нашей работы мы отметили у детей более высокую заинтересованность в конструктивной деятельности. Ребята активно конструируют, они готовы фантазировать и пробовать творить на любую тему, не боятся создавать что-то новое, все реже стали звучать фразы: «Я не умею» или «Как это сделать?». Уже в ходе обсуждения предстоящей постройки многие дети предлагают варианты конструирования, в самом процессе деятельности общение между ребятами становится более продуктивным и уважительным по отношению друг к другу.

В будущем в своей работе нам бы хотелось познакомить ребят с обучающей серией LEGO WeDo и LEGO WeDo 2.0, созданной для развития умственных способностей, особенностью которой является программирование LEGO моделей с помощью персонального компьютера.

По итогам нашей работы, мы пришли к выводу, что целенаправленная образовательная деятельность в «Лего – бюро» отвечает современным требованиям образовательных стандартов, позволяет учиться играя и обучаться в игре.

*Пустовойтенко Т.В.*

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск*

*Научный руководитель: Сибилева Л.В., к.п.н., доцент*

## **ЗНАНИЕ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Актуальность исследования стилей взаимодействия у представителей педагогических профессий не вызывает сомнения. В этой связи большое значение приобретает изучение способа организации совместной деятельности, которая осуществляется с помощью общения. Методологическую основу исследования

составляют труды по обусловленности развития индивида и личности социальными факторами, содержание и характером деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.В. Рубинштейн и др.). Большую значимость для нашей работы имели труды педагогов и психологов, занимающихся проблемами профессионального образования (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя и др.).

Проблемой педагогического взаимодействия через общение занимались такие ученые как Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, Н.В. Гришина, Я.Л. Коломинский, В.А. Кан-Калик, А.В. Петровский, В.А. Сухомлинский, Л.И. Уманский, К.Д. Ушинский и др.

Педагогическое взаимодействие – это такой процесс, который происходит между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направлен на развитие личности ребенка. Педагогическое осмысление это понятие приобрело в работах В.И. Загвязинского, Л.А. Левшина, Х.Й. Лийметса и др. Одной из важнейших форм взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста является общение. В психолого-педагогической литературе существуют разные трактовки педагогического общения. Приведем некоторые из них. Например, А.Н. Леонтьев определяет педагогическое общение как профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата (если оно полноценное и оптимальное), а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри учебного коллектива [3].

Г.М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров дают следующее определение педагогического общения: «Общение педагогическое – профессиональное общение преподавателя с учащимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в детском коллективе. Общение педагогическое входит

в структуру методов и приемов воспитания и обучения и является способом их реализации. Выполняет информационную, самопрезентативную, интерактивную, аффективную и социальную перцептивную функции» [1]. Эффективность педагогической деятельности во многом зависит от стиля общения и стиля руководства воспитанниками.

За основу нашего исследования была взята общеизвестная классификация основных стилей педагогического общения, характеристика которых дана в трудах Я.Л. Коломинского, А.В. Петровского и др. Согласно этой классификации существует три вида педагогического общения: авторитарный, демократический и попустительский.

Рассмотрев авторитарный стиль педагогического взаимодействия, мы выявили следующие плюсы: механистичность стиля легко реализуется на практике в особенности в случае классно-урочной системы обучения (наиболее распространена); внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны. Этот стиль характеризуется следующими минусами: порождает неадекватную самооценку учащегося; прививает культ силы (учитель всегда в той или иной степени является образцом для подражания); вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми; формирует невротиков. Ученые полагают, что невротизации личности учащегося способствует помимо перечисленного выше еще и отсутствие соответствующих примеров поведения и возможность выбора. Авторитарное взаимодействие так же приводит к ограниченным личностным мыслительным конструктам.

Отмечается, что попустительский стиль педагогического взаимодействия имеет следующие преимущества: в связи с отсутствием ответственности педагога деятельность значительно облегчается; в известном смысле попустительский стиль взаимодействия дает возможность ученику заниматься самообразованием и способствует личностному формированию

(скорее самоформированию) индивидуальных форм мышления. Однако эти возможности могут быть использованы только учащимися с определенным уровнем зрелости. Этот стиль характеризуется следующими минусами: отсутствие авторитета педагога среди учащихся. Дистантность отношений в диаде учитель-ученик (коллектив) ведет к резкому подрыву доверия между ними, формированию у учащихся чувства отчужденности. При этом учащиеся оказываются как бы не встроены в обучающую деятельность и являются лишь сторонними наблюдателями.

Рассмотрев демократический стиль педагогического взаимодействия, мы выделили следующие плюсы: благоприятный социально-психологический климат в коллективах способствует формированию самоконтроля у учеников; данный стиль взаимодействия позволяет осуществлять не только «голое обучение», но и воспитание, конечным результатом которого, является гармоничная личность человека. Кроме этого он способствует формированию открытости ученика к обществу, членом которого он станет в полной мере в будущем. При этом педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации. Проанализировав этот стиль общения в литературе и практике, мы выделили следующие минусы: по внешним показателям своей деятельности (например, успеваемость учащихся) педагоги демократического стиля общения иногда уступают своим авторитарным коллегам: не всегда удается добиться реальных объективных результатов; практическая реализация в условиях современной школы демократического стиля взаимодействия сопряжена со многими внешними и внутренними препятствиями. Здесь можно отметить, прежде всего, свойства личности учителя, а также психологические особенности учеников.

Целью нашего исследования стало выявление стилей взаимодействия воспитателей с детьми дошкольного возраста. В исследовании принимали участие 12 сотрудников дошкольного учреждения, которым была предложена «Методика

диагностики стиля взаимодействия» (В.Л. Симонова). В ней необходимо было проанализировать и ответить на 50 групп вопросов, каждый из которых в смысловом контексте указывает на один из видов педагогического общения.

Исходя из результатов данного исследования («Методика диагностики стиля взаимодействия»), можно сделать вывод о том, что всего у 33% опрошенных выявлено преобладание авторитарного стиля взаимодействия, у 67% респондентов преобладает демократический стиль. Следует отметить, что преобладание какого-либо стиля характеризует его как основного в педагогической деятельности, но при этом могут присутствовать элементы из других стилей педагогического взаимодействия. Полагаем, что преобладание того или иного стиля зависит от педагогической ситуации, возраста воспитанников и личностных особенностей воспитателя, опыта педагогической деятельности.

Нельзя обойти вниманием то, что авторитарный стиль взаимодействия с детьми дошкольного возраста в его целостном виде недопустим. Поэтому таким воспитателям следует учитывать разные факторы: возраст, позицию ребенка, его побуждения, желания и переживания. Стремится к тому, чтобы инструкции и замечания предлагались в мягкой форме в качестве предложений, а не распоряжений и приказов. Стараться говорить не сухо и отстраненно, а доверительным тоном, эмоционально. Запреты и меры наказания должны быть понятны ребенку, заранее с ним обсуждены и приняты той и другой стороной. Любые порицания должны быть адресованы не личности ребенка, а к конкретным его действиям. Из всего этого следует, что воспитатель должен работать над своими профессиональными качествами, формировать компетенции, необходимые в реальной практической деятельности с детьми дошкольного возраста, совершенствовать формы взаимодействия, развивать качества общения.

#### ***Список литературы***

1. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь /Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. –М., 2003.
2. *Кан-Калик, В.А.* Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик– М., 1987.
3. *Леонтьев, А.Н.* Психология образа / А.Н. Леонтьев. – Вестник МГУ. – Серия 14: Психология, 1979.

*Пчельникова И.В.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Половодова Л.С., к.п.н., доцент*

## **ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОГО ДЕТСТВА**

На сегодняшний момент достаточно актуальна тема «безопасного детства». Данной проблемой озадачены и родители детей старшего дошкольного возраста, и педагоги дошкольных образовательных организаций, и многие исследователи. Однако анализ научной литературы показал отсутствие единой трактовки понятия «безопасного детства». В связи с этим, предложим свое определение, соотнеся ключевые положения «безопасности» и «детства». Таким образом, под термином безопасное детство будем понимать – совокупность мер, принятых в период дошкольного возраста, обеспечивающих защищенное состояние детей от внутренних и внешних угроз.

Все чаще, тема безопасного детства раскрывается с точки зрения внешних воздействий на ребенка: правил дорожного движения, пожарной безопасности; разного рода насилия над детьми. Вместе с тем, широко распространены следующие традиционные способы обеспечения безопасности детей старшего дошкольного возраста: обучение правилам безопасности в разных жизненных ситуациях посредством дидактических игр, совместной деятельности педагога и ребенка; проведение разного рода тематических мероприятий; чтение, обсуждение, инсценирование литературных произведений соответствующего содержания («Кошкин дом» С. Маршак, «Что такое хорошо и что такое плохо» В. Маяковский, «Пожарные собаки» Л.Н. Толстой и т.п.) и т.д.

В данной статье, предлагается решать проблему безопасного детства с точки зрения занятости детей старшего дошкольного возраста танцевальной деятельностью. Так, занятия танцами, способствуют формированию у детей

физических качеств, дети становятся более выносливыми в физическом отношении, осваивают способы саморегуляции поведения. Поведение детей, занятых активной двигательной танцевальной деятельностью постепенно становится более осознанным, ответственным, рефлексивным. Дети увлечены совместной со сверстниками и педагогом танцевальной деятельностью, основанной на общих интересах, увлечениях. В детском сообществе появляются общие ценности, объединяющие детей вокруг этой деятельности, ценности здорового образа жизни, ценности приоритета интересной содержательной деятельности над бесцельным времяпрепровождением на улице.

Вопросы, связанные с формированием физических качеств, признаны приоритетными в воспитании и образовании детей старшего дошкольного возраста. При анализе физического развития детей старшего дошкольного возраста, выявлена тенденция снижения гармонично развитых и увеличение числа детей с дисгармоничным развитием. Все меньше (на 20%) детей развивается в соответствии с их календарным возрастом. Уровень сформированности физических качеств у детей старшего дошкольного возраста при поступлении в дошкольную образовательную организацию остается не высоким. Так, от 20 до 50 % детей старшего дошкольного возраста имеют низкие возрастно-половые показатели формирования физических качеств. Крайне велика (до 75%) распространенность морфофункциональных отклонений (речь идет о конституции организма ребенка – телосложение, рост, вес, окружность тела и др.) Кроме того, двигательный режим детского сада, позволяет восполнить только 55-60% суточной потребности в движениях [1].

Одним из способов формирования физических качеств в детском саду является – танец. Танец способствует физическому, музыкально-ритмическому, эстетическому и психическому развитию детей. Стоит отметить, что зарубежный опыт подтверждает эффективность формирования физических качеств у детей старшего дошкольного возраста в танцевальной деятельности. Так, в Японии, танец – является одним из способов развития физической

активности в целом, физических качеств и снижения веса, а в Китае, кроме развития основных двигательных навыков задачей танцевальной деятельности является – занятость [2].

В отечественных и зарубежных исследованиях Н.А. Бренштейна, В.К. Бальсевича, Е.Н. Вавиловой, Э.С. Вильчковского, А.А. Зайцева, Е.В. Конеева, А.В. Кенемана, Т.И. Осокиной, Н.К. Полещука, С.А. Соллогуба, Т.Э. Токаевой, Д.В. Хухлаевой, Л.И. Пензулаевой и других убедительно доказана необходимость физического воспитания в целом и формирования физических качеств, у детей старшего дошкольного возраста в частности. В работах специалистов по физической культуре и музыкальному воспитанию обосновано формирование физических качеств именно посредством танцевальной деятельности (Р.Л. Власова, Т.В. Вершинина, О.Л. Князева, М.Д. Маханева, А.Ф. Некрылова, Н.И. Савушкина и др.).

Теория физического воспитания, на данном этапе ее развития различает (Ж.К. Холодов, Ю.Ф. Курамшин, В.М. Зациорский, Л.П. Матвеев, Е.Н. Вавилова, Э.Я. Степаненкова и др.) пять основополагающих физических качеств: быстрота, сила, ловкость, выносливость и гибкость.

Физические качества – это врожденные качества, имеющие морфофункциональный характер, формирующиеся и развивающиеся в ходе физического воспитания, в данном случае посредством танцевальной деятельности [3].

Заметим, что именно в старшем дошкольном возрасте, необходимо формировать физические качества потому как:

– во-первых, анатомо-физиологические особенности детей указывают на своевременность их воспитания (скелет становится более крепким, а значит, ребенок может выполнять различные движения, в том числе танцевальные, которые требуют упругости, силы и т.д);

– во-вторых, у детей старшего дошкольного возраста, происходит неодновременное (или разновременное) и избирательно развитие отдельных органов, и становления физических качеств в целом (гетерохронность);

– в-третьих, в этот возрастной период у ребенка формируется способность понимать поставленную задачу и самостоятельно выполнять указания педагога (Е.Н. Вавилова, Т.Э. Токаева, Т.И. Осокина, В. Н. Шебеко).

Статистические данные и теоретические положения, определенные выше, указывают на актуальность формирования физических качеств (быстроты, силы, ловкости) у детей старшего дошкольного возраста посредством танцевальной деятельности, однако проанализировав сложившуюся ситуацию, выявлен ряд противоречий:

– В Концепции развития физической культуры и спорта до 2020 г. одним из современных вызовов отмечается – ухудшение физического развития и физической подготовленности, что указывает и на низкий уровень формирования физических качеств у детей старшего дошкольного возраста. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС) п. 2.6 закрепляет требования к приобретению детьми опыта в двигательной деятельности, и в том числе формирования физических качеств. При этом, п. 2.7 ФГОС определяет одним из приоритетных видов деятельности при формировании физических качеств – музыкально-ритмические движения, что указывает на целесообразность использования танцевальной деятельности для детей старшего дошкольного возраста. Однако, в практике работы дошкольных образовательных организаций не достаточно используется танцевальная деятельность для формирования физических качеств детей старшего дошкольного возраста.

– Анализ календарных планов воспитателей показал, что педагоги при реализации области «физическое развитие», в меньшей степени обращают внимание на формирование физических качеств (быстроты, силы, ловкости) у детей старшего дошкольного возраста. В результате чего, упускаются наиболее благоприятные возможности для формирования физических качеств в сенситивные периоды возрастной эволюции ребенка, что неоднократно отмечалось авторами (Е.А. Пимонова, Т.И. Кравчук, М.А. Рунова, О.И. Плешакова, Н.И. Шлык, С.Б. Шарманова, В.К. Бальсевич).

– Социологический опрос, респондентами которого являлись родители детей старшего дошкольного возраста (123 человека), показал, что, с одной стороны, существует образовательный запрос – обучение детей танцевальной деятельности. Почти 70% опрошенных хотели бы, чтобы их ребенок танцевал. Из них, 40% считают, что танец – способствует физическому развитию, 20% – уверены в укреплении здоровья и 10% отмечают эмоциональное и интеллектуальное развитие. С другой стороны, данные социологического опроса свидетельствуют об отсутствии во многих дошкольных учреждениях возможности заниматься танцами дополнительно, помимо «подготовки к мероприятиям с музыкальным руководителем».

Проведенный анализ научных исследований и статистических материалов, позволил выявить ряд противоречий с точки зрения: нормативно-правовых документов и практики дошкольной образовательной организации; работы педагогов и научных исследований; образовательного запроса родителей и «танцевальной альтернативы» детских садов.

Таким образом, можно говорить о том, что затронутая тема, безусловно, актуальна в современной действительности. Все вышесказанное, указывает на необходимость использования танцевальной деятельности для формирования физических качеств (быстроты, силы, ловкости) у детей старшего дошкольного возраста, как одного из условий безопасного детства.

### *Список литературы*

1. Токаева, Т.Э. Педагогическая технология развития ребенка как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности «Будь здоров, старший дошкольник!» / Т.Э. Токаева, Л.Б. Кустова. – Пермь, 2008. – С. 8.
2. Сазонова, Д.С. Общество и цивилизация в XXв.: тенденции и перспективы развития системы дошкольного образования за рубежом: их педагогический потенциал / Д.С. Сазонова, В.А. Зибзеева. – М., 2014. – С. 161.
3. Курамшин, Ю.Ф. Теория и методика физической культуры / Ю.Ф. Курамшин. – М, 2004. – 463 с.

*Пыльнова К.А.*  
*Уральский государственный педагогический университет*  
*г. Екатеринбург*  
*Научный руководитель: Воронина Л.В., к.п.н., доцент*

## **УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ**

Психолого-педагогические и методические аспекты формирования личности детей требуют подробного изучения его способностей, в частности – математических, их структуры и условий их формирования.

Эти способности формируются в процессе математической деятельности, но их структура не идентична структуре деятельности, а построена из определенных психических компонентов.

В психологической и педагогической литературе вопрос о структуре развития математических способностей еще не сформирован полностью. Несмотря на свою актуальность, у этой проблемы в нашей стране до сих пор не найдено оптимального решения. Исследования, посвященные математическим способностям, носят лишь эпизодический характер. Все исследования основываются на предлагаемой В.А. Крутецким структуре математических способностей учащихся. Некоторые исследования разъясняют отдельные компоненты в структуре математических способностей, а другие носят более общий характер – они связаны с изъяснением психологических условий для их развития, с их диагностикой и другим. У многих исследований нет статистической обработки результатов, что ставит их на уровень гипотетических предположений[3].

В своей работе возьмем за основу понятие В.А. Крутецкого: «Математические способности – это индивидуально психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности, относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики» [3].

При построении теоретической модели структуры математических способностей у детей дошкольного возраста мы опираемся на психические характеристики – особенности восприятия, памяти, мышления, воображения в процессе овладения математическими знаниями. В основе мы ставим универсальную структурную модель обучения, которая объединяет следующие ключевые компоненты: восприятие, понимание, запоминание, обобщение и систематизация знаний.

Основными структурными компонентами математических способностей являются: способность к восприятию математического материала; способность к пониманию математического материала; способность к обобщению математического материала; способность к запоминанию математического материала; способность для пространственного мышления и творческого воображения; гибкость мышления; способность к логическому рассуждению.

В процессе развития математических способностей необходимо придерживаться определенных требований для того, чтобы данное развитие было максимально возможным, а не принимать во внимание лишь возрастные и индивидуально-типологические особенности ребенка [4]:

- у детей деятельность должна вызывать сильные и постоянные позитивные чувства;
- по возможности деятельность должна быть созидательной;
- деятельность должна быть нацелена на “зону ближайшего развития” обучающегося.

Математические способности дошкольников не являются неизменной величиной, на их развитие влияют многие факторы.

Это требует от воспитателя создания оптимальных условий для успешного развития математических способностей. Необходимо пользоваться способами и приемами, стимулирующими познавательную активность дошкольников. Это обусловлено психологической закономерностью процесса интеллектуального развития дошкольников. Следовательно, способности не могут развиваться вне активной деятельности самого школьника и не получают своего развития без его собственных усилий.

1. Вовлечение дошкольников в активную поисковую деятельность, деятельность может быть по возможности творческой. Данное условие говорит о том, что особенности методов обучения и содержание изучаемого материала оказывают достаточно существенное влияние на развитие детей и формирование у них способностей. Поэтому, следовательно пользоваться приемами и способами, которые бы увеличили интерес у обучающихся к данной деятельности. Л.С. Выготский говорил: «Развитие ребенка происходит только в процессе деятельности; чем активнее деятельность, тем успешнее развитие» [1].

2. Предоставлять дошкольникам самостоятельность в выборе способов решения. Что ведет к самостоятельности мышления и оригинальности.

3. Побуждение всех детей к ответу. Применять дифференцированный подход в соответствии с учетом индивидуальных способностей. Также следует помогать дошкольникам в выборе творческого решения задачи и содействовать в помощи при процессе ее решения.

4. Организация групповых форм деятельности. При такой деятельности дети выбирают условия совместного выполнения задания, выбирают способы решения, обговаривают полученные результаты. То есть дошкольники формируют навыки организации совместных действий в группах и между группами, при организации совместных проверок. Таким образом, стимулируется товарищеская взаимопомощь, ответственность коллектива.

5. Деятельность должна вызывать у ребенка сильные и устойчивые положительные эмоции, удовольствие. Ребенок должен испытывать чувство радостного удовлетворения от деятельности, тогда у него возникает стремление по собственной инициативе, без принуждений заниматься ею. Живая заинтересованность, желание выполнить работу возможно лучше, а не формальное, равнодушное, безразличное отношение к ней необходимые условия того, чтобы деятельность положительно влияла на развитие способностей. Если ребенок предполагает, что ему не справиться с задачей, он стремится ее обойти, формируется негативное отношение к заданию и к предмету вообще. Чтобы этого избежать, учитель должен создавать для ребенка “ситуацию успеха”, должен замечать и одобрять любые достижения ученика, повышать его самооценку.

б. Организовать деятельность ребенка так, чтобы он преследовал цели, всегда немного превосходящие его наличные возможности, уже достигнутый им уровень выполнения деятельности. Здесь мы можем говорить об ориентировании на “зону ближайшего развития” детей. Но чтобы соблюсти это условие, необходим индивидуальный подход к каждому ученику.

Создание таких условий позволяет развивать у дошкольников способность обобщать математический материал, вычленять главное, выявлять общее в разных примерах и задачах, способность сокращать процесс рассуждения, мыслить свернутыми структурами, способность к логическому мышлению, стремление к простоте, ясности, экономности и рациональности решений, что является основой развития математических способностей [2].

#### *Список литературы*

1. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений/ С. Л. Выготский. – М., 1984. – С. 415.
2. *Гингулис, Э.Ж.* Развитие математических способностей учащихся/ Э.Ж. Гингулис // Математика в школе. – 1990. –№1. – С. 14.
3. *Крутецкий, В.А.* Психология/В. А. Крутецкий. – М.,1980. – С. 352.
4. *Стоименова, Я.Д.* Структура математических способностей учащихся начальной школы /Я.Д. Стоименова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013. – № 1. – С. 23–39.

*Сайкович Е. В, Тарасевич А.В.*

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка*

*г. Минск*

*Научный руководитель: Рублевская Е.А., к.п.н., доцент*

## **ВОСПИТАНИЕ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДНЫМ РЕСУРСАМ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ**

В настоящее время во всем мире отмечается обострение экономической и экологической ситуации, которая во многом обусловлена увеличением энергопотребления, истощением не возобновляемых природных ресурсов и загрязнением окружающей среды отходами. В связи с этим остро

актуализировалась необходимость рационального и бережливого использования природных ресурсов. Директива № 3 Президента Республики Беларусь от 14 июня 2007 г. «О приоритетных направлениях укрепления экономической безопасности государства» нацеливает на комплексное решение этих проблем всех жителей нашей страны, начиная с дошкольного возраста. В связи с этим, одной из задач, стоящих перед системой образования, является воспитание у детей дошкольного возраста экономного и бережливого отношения в частности к природным ресурсам и окружающей среде в целом. Бережливость – это не только черта характера человека, но и манера его поведения, способ отношения к ценностям.

С вопросами экономии и бережливости ребенок сталкивается в своей жизни достаточно рано: участвуя в покупках, знакомясь с деньгами, совместно с родителями экономя воду, свет, тепло в квартирах. Все это оказывает огромное воздействие на формирующуюся личность. Однако, с нашей точки зрения, не следует полагаться на стихийное понимание ребенком основ экономии и бережливости, так как данная работа требует дополнительных объяснений со стороны взрослого и специалиста в этой области.

В процессе нашего исследования на формирующем этапе педагогического эксперимента решались следующие задачи:

1. Определить содержание работы по повышению уровня осведомленности родителей в вопросах экономии и бережливости природных ресурсов и их роли в жизни человека.

2. Разработать формы и методы взаимодействия с родителями в процессе воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей дошкольного возраста.

3. Выявить наиболее эффективные условия взаимодействия с родителями в процессе воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей дошкольного возраста.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами проводилась следующая работа:

– оформление наглядно-информационных стендов, на которых была представлена информация на темы: «Азбука бережливости», «По страничкам

истории...», «История одной Капельки», «Откуда пришло электричество и так далее. На стендах традиционно представлялась информация по темам, которые обсуждались с детьми на занятиях;

– проведение консультаций, круглых столов для родителей, родительских посиделок и других форм и методов взаимодействия с родителями. Например, анкетирование родителей позволило выявить уровень осведомленности в вопросах энергоэффективности, определение первоочередных задач работы с родителями, выявление родителей-волонтеров. Во время встречи с родителями на тему «Экономия и бережливость – забота взрослых и детей» родители познакомились с содержанием работы учреждения дошкольного образования с детьми по данному направлению. Во время круглого стола на тему «Энергосбережение. Должны ли знать об этом дети» был организован обмен мнениями родителей и педагогов по данному вопросу. Практическое занятие с детьми на тему «Бережем воду – бережем деньги» позволило включить родителей в выполнение роли консультантов детей;

– организация конкурсов, выставок совместных работ родителей и детей и так далее. Например, результаты конкурса «Сочини, мама, сказку мне» способствовали накоплению интересного материала и созданию книги «Семейные сказки о бережливости». Фотоконкурс на тему «Бережем тепло дома» позволил не только оформить выставку, но и в дальнейшем использовать данные материалы для выпуска родительского бюллетеня «Школа развития экономической культуры». Конкурс «Уроки бережливости» позволил выявить наиболее эффективные семейные практики энергосбережения в быту и организовать обмен опытом семейной экономии;

– проведение акций по проблеме энергосбережения. Например, акция на тему «Спасем наши деревья» способствовала организации макулатуры и вторсырья;

– привлечение членов семьи к исследованию количественных и качественных показателей расходования природных ресурсов в домашних условиях.

Таким образом, результаты нашей работы показали, что использование активных форм взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьей позволяет повысить интерес взрослых к вопросам ресурсопотребления и оказать им помощь в согласованной реализации целей и задач воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей дошкольного возраста.

#### *Список литературы*

1. *Климкович, Л.Б.* Азбука Берегоши: методическое пособие по приобщению детей дошкольного возраста к энергосбережению / Л.Б. Климкович, Е.С. Белько, С.Д. Галкина. – Мн.: Тэхналогія, 2003. –34 с.
2. *Табах, Е.Н.* Дошкольникам об экономике: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е.Н. Табах. –Минск, 2007. – 48 с.
3. *Чечет, В.В.* Семья и дошкольное учреждение: взаимодействие в интересах ребенка: / В.В. Чечет, Т.М. Коростелева. – Мн.: Университетское, 2000. –158 с.

*Сапелкина Е.А.*

*Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева*

*г. Орел*

*Научный руководитель: Осадчая Е.А., к.б.н., доцент*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Экологическое образование в настоящее время является приоритетным направлением системы общего образования подрастающего поколения, а также детей дошкольного возраста (С.Н. Николаева).

Чтобы правильно относиться к природе, осознанно с ней взаимодействовать, не нарушать природного баланса, люди должны владеть элементарными знаниями основ экологии, являющимися обязательным компонентом экологической культуры любого человека. Формирование этих знаний целесообразно начинать в дошкольном возрасте, на конкретных примерах ближайшего к ребенку природного окружения (С.А. Веретенникова).

Одним из важных педагогических условий формирования экологической культуры дошкольников является наличие в дошкольной образовательной организации развивающей предметно-пространственной среды, способствующей развитию экологических представлений [1].

В связи с этим нами выделены противоречия: возможность организации в дошкольных образовательных организациях эколого-развивающей среды, оформлению экологических пространств в свете новых современных требований, и ряда образовательных документов. Вместе с тем, остается недостаточно исследованным вопрос о возможности создания новых экологических пространств детского сада, что и составляет проблему исследования.

Цель нашего исследования – определить методы формирования у старших дошкольников экологических представлений.

Объект исследования – современные подходы к организации эколого-развивающей среды дошкольной образовательной организации.

Предмет исследования – содержание экологического обучения старших дошкольников посредством экологического мини-музея как компонента эколого-развивающей среды в дошкольной образовательной организации.

Гипотеза исследования: организация в детском саду экологического мини-музея, как компонента эколого-развивающей среды, предоставляет дополнительные возможности для образовательной работы с детьми при ознакомлении с миром природы и способствует формированию экологической культуры дошкольников.

Задачи исследования:

1. Обосновать теоретические основы проблемы организации эколого-развивающей среды в дошкольной образовательной организации.

2. Изучить состояние эколого-развивающей среды в дошкольной образовательной организации.

3. Определить содержание и обосновать возможность использования экологического мини-музея как пространства эколого-развивающей среды дошкольной образовательной организации (на примере старшего дошкольного возраста).

Теоретический анализ литературы показал актуальность проблемы исследования. Дошкольный возраст является сензитивным для формирования экологических знаний на конкретных примерах ближайшего природного окружения ребенка.

В настоящее время запрет СанПиН на содержание в группе уголка природы (животных, растений), аквариума, обуславливает дополнительный творческий поиск педагогами взаимодействия ребенка с природой. Во многом это становится возможным благодаря обустройству разнообразных экологических пространств. Эколого-развивающая среда, в том числе и экологические пространства – это важнейшее условие реализации системы экологического воспитания детей дошкольного возраста [2].

Констатирующий этап эмпирического исследования проходил на базе «Центра развития ребенка – детский сад № 68 «Айболит» г. Орла при помощи таких методов, как: анализ педагогической документации (экологический паспорт организации, ООП ДОО, рабочие программы воспитателей по разделу «Экологическое образование»), анализ состояния эколого-развивающей среды дошкольной образовательной организации. Анкетирование педагогов, беседа с детьми, позволил выявить следующее: педагогический коллектив проводит работу по экологизации образовательного процесса. Педагоги понимают важность и значимость экологического образования дошкольников, используют все компоненты эколого-развивающей среды в работе с ними и организуют различные виды детской деятельности в экологических пространствах.

Но, несмотря на это, требуется работа по совершенствованию содержания и составных элементов экологических пространств, их можно разнообразить, увеличить количество компонентов, усовершенствовать тем самым имеющиеся пространства, модернизировать и дополнить их. Из беседы с детьми старшей группы мы выяснили, что дети мало знают о том, что такое природа, экология, не имеют представлений о том, что существуют экологические праздники.

Результаты, полученные на констатирующем этапе исследования, позволили обосновать необходимость функционирования экологического пространства – экологический мини-музей – «Экологические праздники», в групповой комнате дошкольной образовательной организации.

Музей играет большую воспитательную и познавательную роль для дошкольников, а слово «праздник» способно вызывать у детей положительный эмоциональный отклик, способствующий углублению и усвоению экологических знаний, знаний о природе, ее причинно-следственных связей, гуманного отношения к природе, понимание важности охраны окружающей природы, бережного отношения к живым существам, а также осознание выполнения определенных норм и правил поведения в природе, а также накоплению экологического опыта детей дошкольного возраста [3].

Содержание работы в мини-музее включает в себя знакомство с такими экологическими праздниками, как: «Синичкин день», «День подснежника», «Всемирный день солнца», «День экологических знаний», «Всемирный день метеорологии» и мн. др.

Музейные материалы мини-музея «Экологические праздники» – это разнообразные экспонаты и музейные материалы: книги о природе (В. Бианки «Наши птицы», «Русские сказки о природе»); наборы картинок «Домашние животные», «Дикие животные», «Морские обитатели», «Насекомые» и др.; календарь экологических праздников (праздничных дат); фигуры животных: кит, морж, полярный медведь, синица, кошка, собака; макет земли; макет гор; карточки с дидактическими играми («Вершки и корешки», «Что где растет», «Мир животных»); разнообразный природный материал: желуди, каштаны, шишки.

Формы работы в музее: экскурсии, занятия, викторины, выставки, познавательные беседы, дидактические игры, исследовательская деятельность, привлечение родителей к созданию музейных экспонатов, участию в природных акциях, экскурсиях, а также совместного посещения экскурсий в мини-музее. Все они, на наш взгляд, будут способствовать усвоению детьми знаний о природе и экологии, повышать уровень экологической культуры детей и взрослых.

Таким образом, мини-музей в детском саду – это не просто организация выставок, а всевозможные формы деятельности, включающие в себя проведение досугов и праздников, поиск и сбор материалов, исследовательскую и проектную деятельность. Мини-музеи в детском саду актуальны и эффективны. Они дают возможность ребенку экспериментировать, анализировать полученные знания, развивать свои творческие способности.

### *Список литературы*

1. *Веретенникова, С.А.* Ознакомление дошкольников с природой / С.А. Веретенникова. – М., 1980.
2. *Никлаева, С.Н.* Экологическое воспитание в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / С.Н. Николаева // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 5.
3. *Рыжова, Н.А.* Мини-музей в детском саду / Н.А. Рыжова, Л.В. Логвинова, А.И. Данюкова. – М.: Линка – Пресс, 2008.

*Сосновских О.А.*

*Шадринский государственный педагогический университет*

*г. Шадринск*

*Научный руководитель: Ган Н.Ю., к.п.н., доцент*

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ В ПРОГРАММАХ Н.Е. ВЕРАКСЫ «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ» И Е.А.ХИЛТУНЕН «ДЕТСКИЙ САД ПО СИСТЕМЕ МОНТЕССОРИ»**

Важную роль играет взаимодействие педагогов с воспитанниками. Оно помогает увидеть способности, наклонности и интересы каждого ребенка. Педагогу необходимо чувствовать и вставать на позицию каждого для того, чтобы лучше узнать и прочувствовать мир ребенка.

Специфика рассматриваемых программ «От рождения до школы» и «Детский сад по системе Монтессори» отражается также в особенностях взаимодействия педагога и детей. Нами были проанализированы предлагаемые в программах формы взаимодействия воспитателя и ребенка.

Образовательная деятельность в программе под редакцией Н.Е. Вераксы реализуется как в ходе режимных моментов, так и через игры, чтение художественной литературы, бесед, проблемных и игровых ситуаций, наблюдения, изготовления атрибутов для игр, экспериментирование, конструирование, викторины, инсценировки, рассматривание и обсуждение иллюстраций, танцы, пение, физкультурные занятия и т.д.

Ежедневное коллективное занятие в кругу («Дидактический круг») по программе «Детский сад по системе Монтессори» проводится каждый день

в одно и тоже время по определенному плану, рассчитанное на 10 минут. Упражнение «Движение по линии» направлено на развитие координации движений, концентрацию внимания, наблюдательности, самоконтроля.

Упражнение «Урок тишины» направлен на релаксацию, развитие сосредоточения и самоконтроля. Данное упражнение выполняется в группе, сидя на стульях по кругу эллипса.

Отличительной особенностью является то, что свободная работа детей в монтессори-группах предоставляет возможность самостоятельного выбора материала, места и длительности работы с ним, а также партнера. Важную роль имеет многообразный дидактический материал, который направлен на самообучение всех сторон жизнедеятельности.

Самостоятельная же деятельность в детском саду, работающей по программе «От рождения до школы», чередуется с организованной образовательной деятельностью, режимными моментами.

В группах, работающих по системе Марии Монтессори, реализуются два раза в неделю по 10–15 минут несколько видов индивидуальных занятий педагога с ребенком на основе наблюдений за работой детей, оценки динамики его развития: презентация работы не более 5 минут, упражнения с материалами, «трехступенчатый урок».

Дополнительно хочется выделить, что программа «Детский сад по системе Монтессори» предусматривает творческие занятия в малых группах детей в зависимости от целей, содержания и уровня развития детей по таким направлениям, как элементарное музицирование и театрализация, художественное творчество, физкультура, кулинария и т.д. Такие общие групповые образовательные события, как коллективное чтение детской литературы, экспериментальная деятельность, коллективная творческая деятельность, экскурсии, выезды на природу с семьями воспитанников, праздники проводятся в зависимости от ситуации, интересов и настроения детей, календарных праздников.

Хочется заметить, что формы взаимодействия взрослых с детьми в монтессори-группах разнообразны, содержательны и интересны. Есть

возможность интегрировать данные формы для детского сада, работающим по программе «От рождения до школы».

Программа «От рождения до школы» рассматривает взаимодействие детского сада с семьями воспитанников лишь в случае успешного взаимопонимания и взаимоинформирование. Для этого реализуются следующие формы взаимодействия: беседы, анкетирование, посещение педагогами семей воспитанников, дни открытых дверей, собрания–встречи. Информирование может происходить опосредованно, при получении информации из разных источников: стенды, газеты, семейные календари, буклеты, интернет-сайт, переписки.

В настоящее время большую роль играет самообразование родителей и педагогов, их просвещение в области воспитания детей. Такие формы просвещения, как конференции, родительские собрания, родительские и педагогические чтения помогают самосовершенствоваться и повышать свой культурный уровень.

Совместная деятельность педагогов, родителей и детей может быть организована в различных формах: акции, вечера музыки и поэзии, семейные гостиные, клубы, фестивали, салоны, студии, прогулки, экскурсии и т.д. Данная направленность помогает корректировать поведение родителей и педагогов, воспитывает бережное отношение к творчеству ребенка.

Достижение целей программы «Детский сад по системе Монтессори» по благополучию ребенка, раскрытия природного потенциала и самореализации возможно в единстве взглядов взрослых. Монтессори-педагоги признают родителей главными воспитателями и учителями своих детей, оставляя себе роль помощников семьи в социализации небольшой группы.

В некоторых организациях, функционирующих по системе Монтессори, создаются детско-родительские сообщества «Вместе с мамой», которые дают возможность родителям учиться наблюдать за ребенком и создавать соответствующие условия дома.

Педагоги предоставляют родителям информацию о ценностях системы Марии Монтессори, рассказывают о принципах и путях реализации программы. В течении года проводятся регулярные встречи с родителями для совместного обсуждения организационных вопросов и вопросов содержания образовательного процесса и ухода за детьми. Совместно с детьми и родителями проводятся праздники: «Осенняя ярмарка», «Новый Год», праздник для пап и мам, «Выпускной бал» и др.

На протяжении всего периода пребывания ребенка в детском саду между педагогами и родителями ведется диалог, направленный на взаимную координацию действий со стороны взрослых по воспитанию и образования ребенка.

Е.А. Хилтунен в программе «Детский сад по системе Монтессори» представила наглядную карту самооценки качества работы организации, где один из пунктов предусматривает взаимодействие с родителями воспитанников в образовательном процессе:

- работа до поступления ребенка в группу, помощь в выборе метода и педагога;
- повышение психолого-педагогической компетенции родителей: семинары, тренинги, консультации, родительские клубы;
- обмен информацией с родителями;
- участие родителей в деятельности учреждения и образовательном процессе;
- общественное управление группой, детским садом.

Таким образом, сделав анализ программ по разнообразию форм взаимодействия с родителями, мы приходим к выводу о том, что они схожи, но реализуются по-разному.

Программа «От рождения до школы» предусматривает взаимодействие педагога с такими специалистами, как учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, старший воспитатель и другие управленческие кадры. Отдельный раздел посвящен коррекционной и инклюзивной педагогике.

В программе «Детский сад по системе Монтессори» так же уделяется внимание коррекционной работе с детьми и Монтессори-терапия, где четко прописаны цели и задачи специалистов.

К специалистам, которые осуществляют взаимодействие и совместную работу с педагогами по достижению конкретных целей относятся: психолог, логопед, монтессори-терапевт, коррекционный педагог, врач-педиатр, врачи-специалисты (психоневролог, фитотерапевт и другие).

Важным условием для начала данной работы является принятие ее необходимости родителями каждого ребенка, эффективность, результативность и систематичность коррекционной работы, закреплению знаний на занятиях, проведение профилактических и закалывающих процедур и реализации этого в домашнем режиме.

Придя к выводу о том, что взаимодействие со специалистами является неотъемлемой частью воспитательно-образовательного процесса в любом дошкольном учреждении, авторы программ уделяют ей пристальное внимание и компетентное использование в практике работы.

Таким образом, работа ДОО с субъектами воспитательно-образовательного процесса строится на использовании разнообразных методов, форм и приемов, которые смогут заинтересовать всех участников данного процесса, направленного на развитие каждого ребенка.

### ***Список литературы***

1. От рождения до школы [Электронный ресурс]: примерная общеобразоват. программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М., 2014. – 368 с. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Ot-rojdenia-do-shkoli.pdf>. (дата обращения 26.02.2018).

2. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» [Электронный ресурс] / под ред. Е.А. Хилтунен; [О.Ф. Борисова, В.В. Михайлова, Е.А. Хилтунен]. – М. : Национальное образование, 2014. – 186 с. : ил. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Dtskii-sad-po-sisteme-Montessori.pdf>. (дата обращения 26.02.2018).

3. Сорокова, М.Г. Система М. Монтессори: теория и практика / М.Г. Сорокова. – М., 2003. – 384 с.

*Тарасова И.М.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Григорьева Ю.С., к.п.н., доцент*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования игра рассматривается в качестве одного из приоритетных видов детской деятельности, позволяющего решать задачи разных образовательных областей. Видовое разнообразие игр, используемых в воспитании детей дошкольного возраста, является одним из гарантов успешного решения образовательных задач. Содержание разных игр оказывает существенное влияние на познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие. Те игры, содержание которых отражает элементы социальной культуры, имеют мощный потенциал в развитии социально-коммуникативном. В настоящее время разработано множество образовательных программ дошкольного образования, отражающих цели, задачи и содержание социального воспитания детей. Одной из наиболее востребованных из них в Пермском крае и за его пределами является региональная парциальная программа социального развития и воспитания Л.В. Коломийченко «Дорогою добра». Содержание этой программы представлено по четырем разделам: «Человек среди людей», «Человек в истории», «Человек в культуре», «Человек в своем крае». К каждому разделу разработаны циклы занятий с детьми, предполагающие использование в ходе решения задач социального воспитания дидактических игр [3].

Дидактическая игра – это средство обучения и воспитания, воздействующее на эмоциональную, интеллектуальную сферу детей, стимулирующее их деятельность, в процессе которой формируется самостоятельность принятия решений, усваиваются и закрепляются полученные знания, формируются социально значимые черты личности.

Изучением проблемы использования дидактической игры как средства и метода развития детей занимались А.К. Бондаренко, Ю.С. Григорьева, Е.В. Зворыгина, Н.С. Карпинская, А.П. Усова и др.

Дидактические игры различают по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей в игре, по роли воспитателя [1].

Ю.С. Григорьева считает, что дидактическая игра имеет определенную структуру, характеризующую ее как деятельность, но деятельность специфическую, полноценную и достаточно содержательную, увлекательную, интересную и полезную для развития ребенка. Автор придает большое значение всем структурным компонентам дидактической игры (содержанию, игровым действиям и средствам, игровым правилам и результату) в личностном развитии ребенка [2].

Но, несмотря на высокий образовательный потенциал дидактических игр, в данный момент предлагаемые в программе «Дорогою добра» дидактические материалы имеются только в отдельных ДОО, что существенно осложняет деятельность воспитателей по реализации программы. Педагоги Добрянского детского сада № 19 связали свою инновационную деятельность с разработкой и внедрением дидактического сопровождения (материалов, пособий, игр) программы «Дорогою добра». За два года функционирования в экспериментальном режиме педагогами было разработано свыше ста дидактических игр разных видов (лото, домино, парные картинки, кроссворды, игры-эстафеты и др.) в соответствии с содержанием программы. Представим некоторые из них.

Дидактическая игра-лото для детей 3–4 лет «Модный салон». В соответствии с правилами детям раздают игровые поля, разделенные на секции, с изображением в центре мужчины или женщины и набор карточек с предметами женской и мужской одежды. Детям нужно заполнить пустые секции вокруг центральной картинки соответствующими изображениями мужской или женской одежды. Например, на поле с изображением в центре женщины ребенку потребуется выложить картинки женской одежды. При выкладывании карточек дети объясняют, почему они решили, что именно это изображение подходит к центральному рисунку.

Эта игра позволяет в игровой форме уточнять представления детей о различиях взрослых людей разного пола, об особенностях внешнего вида мужчин и женщин (одежда, обувь, прическа); формировать интерес ребенка к различным аспектам жизни взрослых людей мужского и женского пола, чувство удовлетворенности собственной половой принадлежностью.

Для формирования у детей старшего дошкольного возраста уважительного отношения к защитникам Отечества, чувства гордости за русских воинов педагоги разработали дидактическую игру «Подбери оружие и одежду воину». Детям предлагают 2 варианта игры с использованием этого материала. 1 вариант «Найди пару». Игровая задача: собрать попарно карточки с изображением древнерусского воина и современного солдата на основе принадлежности их к определенному роду войск. 2 вариант: «Назови пару». Игровая задача: Из пары карточек с изображением оружия и одежды воина необходимо найти, к какой исторической эпохе она относится.

Игра позволяет систематизировать первоначальные представления детей о важнейших исторических событиях в России, особенностях одежды и оружия в разные исторические периоды.

Организация поэтапного руководства разработанными дидактическими играми позволяет последовательно решать задачи социального воспитания детей дошкольного возраста в игровой деятельности.

Осуществляя экспериментальную деятельность по использованию дидактической игры в процессе социального воспитания, педагоги МБДОУ «Добрянского детского сад № 19» провели начальную и итоговую диагностику уровня социального развития детей дошкольного возраста, результаты которой представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Сравнительные результаты начальной и итоговой диагностики уровня социального развития детей дошкольного возраста**

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Начальная диагностика	4%	52%	44%
Итоговая диагностика	62%	36,8	1,2%

Сравнительный анализ результатов начальной и итоговой диагностики позволяет констатировать существенную динамику в социальном развитии детей,

участвовавших в инновационном проекте. Дидактическая игра способствует освоению ребенком культурных ценностей общества. В игре ребенок овладевает нравственными нормами и правилами поведения, играющими важную роль в формировании его личности. В результате использования дидактических игр, отражающих ценности социальной культуры, у ребенка конкретизируются представления об исторических ценностях, обобщаются знания о взаимоотношениях между людьми разного пола, национальностей, возраста, развиваются навыки межличностного взаимодействия, определяются лидирующие позиции участников игровых отношений, совершенствуются проявления инициативы, самостоятельности и творчества.

#### *Список литературы*

1. *Бондаренко, А.К.* Дидактические игры в детском саду /А.К. Бондаренко. – М., 1985. – 174 с.
2. *Григорьева Ю.С.* Феномен и воспитательный потенциал дидактической игры в половом воспитании детей дошкольного возраста /Ю.С. Григорьева; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 35 с.
3. *Коломийченко, Л.В.* Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников/ Л.В. Коломийченко. – М., 2015. – 160 с.

*Титова Т.А.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Хохрякова Ю.М., к.п.н., доцент*

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Умение ориентироваться во времени является для человека жизненно необходимым. Потому задачи формирования представлений о времени традиционно включаются в программы дошкольного образования. Федеральный государственный образовательный стандарт, характеризующий содержание образовательной области «Познавательное развитие» (п. 2.6.), также подчеркивает необходимость формирования у воспитанников

«первичных представлений о ... свойствах и отношениях объектов окружающего мира (...пространстве и времени ...)».

Особенности восприятия времени и формирования соответствующих представлений у детей первых лет жизни раскрывали в своих работах Б.Г. Ананьев, Т.А. Мусейибова, Т.Д. Рихтерман, С.Л. Рубинштейн, О.А. Фунтикова, Н.И. Чуприкова, Е.И. Щербакова, С.Д. Язвинская и другие ученые. Результаты их исследований позволили установить, что процесс формирования представлений о времени осложняют такие его специфические свойства, как: текучесть, необратимость, отсутствие наглядных форм, а также относительность словесных обозначений временных интервалов. Вследствие этого дети дошкольного возраста испытывают затруднения в понимании значения слов, отражающих временные отрезки и их последовательность.

Проведенное диагностическое обследование 20 воспитанников старшей группы детского сада «Колосок» п. Суксун Пермского края выявило у большинства из них (65%) недостаточный (в сопоставлении с требованиями реализуемой в ДОУ программы «От рождения до школы») уровень сформированности представлений о времени. У них имеются некоторые знания о сутках, днях недели, временах года, но они неполные и недостаточно осознанные. Дети затрудняются в использовании имеющихся знаний при ответе на вопросы репродуктивного и проблемного характера, что обуславливает необходимость поиска более эффективных средств формирования у них представлений о времени. Одним из них является моделирование.

Как показывают психологические исследования (Л.А. Венгер, А.М. Вербенец, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, Г.А. Репина и др.), применение моделей позволяет отражать существенные свойства, связи и отношения объектов и их частей в схематизированной и доступной для дошкольников форме, что создает условия для эффективного освоения предлагаемой понятийной информации, а также совершенствования познавательной деятельности в целом. Достигнутый к пятилетнему возрасту уровень развития наглядно-образного мышления позволяет использовать моделирование в решении различных образовательных задач, в том числе в процессе

формирования представлений о времени, обеспечивая возможность символического представления временных интервалов и их последовательности.

Модели временных отношений уже на протяжении нескольких десятилетий применяются в работе с детьми старшего дошкольного возраста (Ф.Н. Блехер, Е.Н. Лебедева, Н. Локоть, Р.Л. Непомнящая, Т.Д. Рихтерман, О.А. Фунтикова, Р. Чуднова, Е.И. Шербакова и др.), но процесс их использования носит фрагментарный и не всегда целесообразный характер. Как свидетельствуют результаты опроса, проведенного в вышеназванном ДООУ, педагоги затрудняются в определении последовательности проведения дидактических игр и упражнений, предусматривающих применение моделей, что объясняют отсутствием соответствующих методических разработок.

Выявленные противоречия между достаточной изученностью особенностей развития у детей представлений о времени и малой эффективностью осуществляемого в практике процесса формирования у них представлений о временных интервалах и их последовательности, а также между признанием наглядного моделирования эффективным средством познавательного развития детей и недостаточной разработанностью прикладных аспектов использования моделей в формировании у детей представлений о времени актуализировали проведение исследования, имеющего целью теоретическое обоснование и экспериментальное изучение моделирования как средства формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что использование моделей может повысить эффективность формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о времени, если будет определена последовательность включения разных видов моделей временных отношений в образовательный процесс и упорядочены дидактические игры и упражнения, предусматривающие их применение.

В рамках формирующего эксперимента был составлен и успешно апробирован в старшей группе перспективный план, ориентированный на последовательное использование разных видов моделей временных

отношений: линейной, круговой и спиральной моделей «Сутки», «Дни недели», «Времена года», а также модели «Календарь». Были подобраны, частично модифицированы и систематизированы различные дидактические игры и упражнения, при выполнении большинства из которых применялись модели.

Первый модуль плана включал игры и упражнения, обеспечивающие совершенствование у детей умения определять предыдущую и последующую часть суток относительно заданного элемента. Поскольку все воспитанники уже имели первоначальные представления о частях суток, то они быстро сориентировались в предложенных им линейной и круговой моделях «Сутки» и с их помощью легко выполняли все задания. Совершенствованию имеющихся у детей представлений о последовательности смежных суток, выражаемой словами «вчера», «сегодня», «завтра», способствовали игры и упражнения, включенные во второй модуль и предусматривающие использование спиральной модели «Сутки».

В рамках третьего модуля была проведена беседа, знакомящая детей с линейной моделью «Дни недели» (условными обозначениями, последовательностью дней). Но при последующем проведении дидактических игр и упражнений почти все дети допускали ошибки при назывании порядковых номеров дней недели, что потребовало неоднократного их повторения. Далее воспитанникам была предложена круговая модель «Дни недели», с помощью которой они определяли тот или иной день недели, называли их последовательность от любого элемента. Наиболее выраженные затруднения дети испытывали при соотнесении слов «вчера», «сегодня», «завтра» с днями недели, в связи с чем данное упражнение проводилось с ними большее количество раз. Потребовалось повторное проведение дидактических игр и на завершающем этапе работы в рамках данного модуля, когда воспитанникам предлагалось выполнить те или иные задания без опоры на восприятие модели.

В состав четвертого модуля входили дидактические игры и упражнения, ориентированные на совершенствование имеющихся у детей представлений о временах года: их названиях, порядке следования, а также на формирование умения соотносить каждый сезон года с его месяцами, умение выделять

существенные признаки, характерные для каждого времени года. При их проведении использовалась круговая модель «Времена года» и модель календаря, разработанная Ф.Н. Блехер.

С целью выявления эффективности осуществленной работы было проведено итоговое диагностическое обследование детей экспериментальной и контрольной групп. Анализ его результатов позволил установить наличие положительной статистически значимой динамики формирования представлений о времени, выраженной по всем диагностируемым параметрам:  $t_{\text{эмп}} = 5,1 > t_{\text{крит}} = 3,25$  ( $p < 0,01$ ). В контрольной группе значение t-критерия оказалось ниже:  $t_{\text{эмп}} = 2,7$ . Это позволило подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что целенаправленное, систематическое использование моделей временных отношений оказывает позитивное влияние на процесс формирования представлений о времени у воспитанников старшей группы.

Перспективы исследования состоят в уточнении разработанного диагностического инструментария, дополнении составленного перспективного плана и совершенствовании его методического обеспечения, а также изучении вопросов организации процесса формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы, в частности, возможностей применения дифференцированного подхода.

*Токарева С.Н.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Григорьева Ю.С., к.п.н., доцент*

## **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На данный момент патриотическое воспитание подрастающего поколения является одним из наиболее актуальных направлений образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. В содержании федерального

государственного образовательного стандарта дошкольного образования подчеркивается острая необходимость активизации процесса воспитания патриотизма дошкольников. В качестве одной из образовательных областей обозначено «Познавательное развитие», предполагающее формирование первичных представлений о себе, других людях..., о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира [3].

В законе о патриотическом воспитании граждан РФ проживающих на территории Пермского края обозначены следующие задачи: укрепление чувства сопричастности к великой истории и культуре России, Пермского края; приобщение к семейным ценностям, активизации их участия в жизни общества [1].

Проанализировав психолого-педагогические исследования в области изучаемой проблемы, мы пришли к выводу, что воспитание патриотизма у детей дошкольного возраста является неотъемлемой частью их социализации в обществе, обусловленной особенностями традиционного мироощущения, творческой культурно-исторической деятельностью народа, духовными ценностями, совокупностью отношений людей между собой, к самим себе, к семье и семейным ценностям, к природе.

По мнению Л.В. Коломийченко, патриотическое воспитание дошкольников – целенаправленный, содержательно наполненный, технологически выстроенный и результативно диагностируемый процесс взаимодействия педагога с детьми по приобщению их к народной, национальной, этнической культуре, интериоризации социокультурных ценностей и культуротворчеству.

В программе социально-коммуникативного развития и социального воспитания детей дошкольного возраста «Дорогою добра» содержание патриотического воспитания усложняется для каждой возрастной ступени. Если в младшем дошкольном возрасте оно представлено блоками «Моя семья» и «Детский сад – мой второй дом», то к старшему дошкольному возрасту присоединяются блоки «Родной город», «Родная страна», «Родной край», «История семьи», «История детского сада» [2].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом формирования основ патриотизма. В процессе патриотического воспитания детей используются различные средства и методы. Являясь универсальной формой деятельности, в которой происходят основные прогрессивные изменения в психике ребенка, игровая деятельность, и в частности, театрализованная игра, может выступать эффективным средством патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Анализ педагогической литературы по проблеме организации игровой деятельности детей подводит к необходимости дифференцирования понятий «театрализованная игра» и «игра-драматизация».

Игры-драматизации – это особенный вид деятельности детей дошкольного возраста, в котором ребенок разыгрывает знакомый сюжет, намеренное произвольное воспроизведение определенного сюжета в соответствии с заданным образцом – сценарием игры (О.А. Карабанова).

Театрализованная игра – это вид творческой игры, в котором отражается сюжет кино-литературного и другого произведения (О.А. Акулова). Театрализованные игры не жестко связаны с содержанием, заложенным в произведении, их можно обогащать новыми диалогами, ролями, поворотами сюжетов.

Мы предположили, театрализованная игра может являться эффективным средством патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста при соблюдении следующих условий:

- отбор сюжетов для драматизации, позволяющих решать задачи патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста;
- организация поэтапного руководства театрализованной игрой;
- решение задач патриотического воспитания на каждом этапе руководства театрализованной игрой.

Решение задач опытно-экспериментальной части нашего исследования предполагало осуществление диагностики сформированности начал патриотизма детей старшего дошкольного возраста.

В ходе конкретизации параметральных характеристик были определены показатели и критерии изучаемого феномена. Диагностическая методика разрабатывалась на основе содержания программы Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» по разделам: «Человек среди людей», «Человек в истории», «Человек в культуре», «Человек в своем крае» и содержала задания, направленные на изучение когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер.

Для иллюстрации мы представляем фрагмент диагностической методики по блоку «Мой город». Основными диагностическими методами были беседы с детьми (с использованием стимульных материалов) и наблюдения за поведением детей. В качестве стимульных материалов мы использовали тематические альбомы «Достопримечательности нашего города», «Добрая книжка для добрых добрянских ребят», «Природа родного края», видеоролики и видеозарисовки, авторские интерактивные игры по родному городу.

На основе возможности вариативного проявления характеристик изучаемых показателей нами были выделены три уровня сформированности начал патриотизма. Высокий уровень характеризуется тем, что ребенок владеет дифференцированными представлениями о своих близких и дальних родственниках, о нормах и правилах поведения людей в обществе, о происхождении имен, названий городов; адекватно идентифицирует себя с представителями своей семьи, проявляет интерес к событиям семейной и общественной жизни, потребность в общении; проявляет адекватные эмпатийные реакции (сопереживание, сочувствие, сострадание и др.) по отношению к родным людям, сверстникам; осознает ценность исторических событий в жизни человека, детского сада, города, страны; проявляет интерес к различным объектам своей и иной национальной культуры, толерантное отношение к ее носителям; владеет способами отражения имеющейся информации в специально организованных и самостоятельных видах деятельности. Характеристики среднего и низкого уровней качественно отличаются степенью проявления детьми: полноты, аргументированности и осознанности знаний; постоянства, адекватности и самостоятельности поведенческих и эмоциональных проявлений.

В исследовании приняло участие 40 детей 5–6 лет (20 детей – экспериментальная группа, 20 – контрольная). Результаты, полученные в ходе начальной диагностики (рис. 1), обрабатывались по трем сферам когнитивная, эмоционально-чувственная, поведенческая.



Рис. 1. Результаты диагностики сформированности начал патриотизма детей 5–6 лет

Анализируя результаты начальной диагностики, мы констатировали, что большинство детей находятся на среднем уровне. Высокого уровня выявлено не было. Полученные результаты подтвердили наше предположение о необходимости организации целенаправленной работы по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста.

Для театрализованных игр были выбраны литературные произведения в соответствии с содержательными блокам программы «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко и возрастными особенностями детей (табл. 1).

Таблица 1

### Соотнесение содержания программы «Дорогою добра» и литературных произведений для драматизации

Блоки программы «Дорогою добра»	Литературные произведения
«Моя семья»	*В. Катаев «Дудочка и кувшинчик» *С. Я. Маршак «Сказка о глупом мышонке» *В. Сутеев «Умелые руки»
«Детский сад – мой второй дом»	* «Про козленка, который умел считать до 10»
«Родной город»	*«Добрая Катя» по произведениям Пермских авторов *«Капризка» «Кто сказал МЯУ?»

Блоки программы «Дорогою добра»	Литературные произведения
«Родной край»	*«Добрая Катя» по произведениям Пермских авторов *В.Бианки «Чей нос лучше» В.Сутеев «Дядя Миша»

При работе над каждым произведением решался комплекс задач по патриотическому воспитанию. Например, в постановке по произведению В. Сутеева «Умелые руки» были решены такие задачи: систематизировать представление о мужских и женских праздниках; формировать представление о правилах общения со всеми членами семьи; расширить представление о существовании в семье ближних и дальних родственников; формировать представление о своем доме, предметах быта. В ходе работы над драматизацией «Добрая Катя» по произведениям Пермских авторов, дети получили углубленные знания о родном городе, крае.

Театрализованная игра по каждому произведению организовывалась в соответствии с этапами руководства игровой деятельностью, описанных в работах Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Ю.С. Григорьевой. Для систематизации работы по каждому произведению были разработаны технологические карты и методическое сопровождение к ним. На один учебный год разрабатывались технологические карты для 4 театрализованных игр.

В табл. 2 представлен фрагмент (подготовительный этап) технологической карты руководства театрализованной игрой по произведению «Кто сказал МЯУ?»

Таблица 2

**Подготовительный этап руководства театрализованной игрой «Кто сказал «Мяу?»»**

Цель	Формы работы
Обогащение знаний детей по теме игры	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Чтение произведения В. Сутеева «Кто сказал Мяу?»</li> <li>– Беседа (приложение №1)</li> <li>– Просмотр мультфильма с обсуждением характеров героев (приложение № 2)</li> <li>– Рассматривание иллюстраций.</li> <li>– Выкладывание иллюстраций по порядку действий</li> <li>– Беседа о повадках, поступках героев сказки В. Сутеева (приложение №3)</li> <li>– Д/игра «Закончим предложение» (по тексту сказки)-(приложение № 4)</li> </ul>

В большей степени особенности работы содержательного характера по разным технологическим картам представлены на подготовительном этапе, в задачи которого входят:

- познакомить с содержанием произведения;
- учить детей анализировать художественное произведение, выделять его идею, последовательность событий, действия персонажей;
- формировать оценочное отношение к героям;
- способствовать запоминанию текста.

Работа на обучающем и самостоятельном этапах велась над совершенствованием актерской выразительности, артистичности, повышением самостоятельности. На творческом этапе детям предоставлялась возможность самостоятельно (но при сопровождении взрослого) работать с уже знакомой театрализованной постановкой. Решались задачи развития интереса к словесным импровизациям; формирования умений самостоятельного творческого поиска развития игрового сюжета. В ходе творческого этапа дети придумывали новый конец уже знакомой игры. А высшим уровнем было сочинение начала истории. По завершении эксперимента мы провели контрольную диагностику, результаты которой представлены на рис. 2.

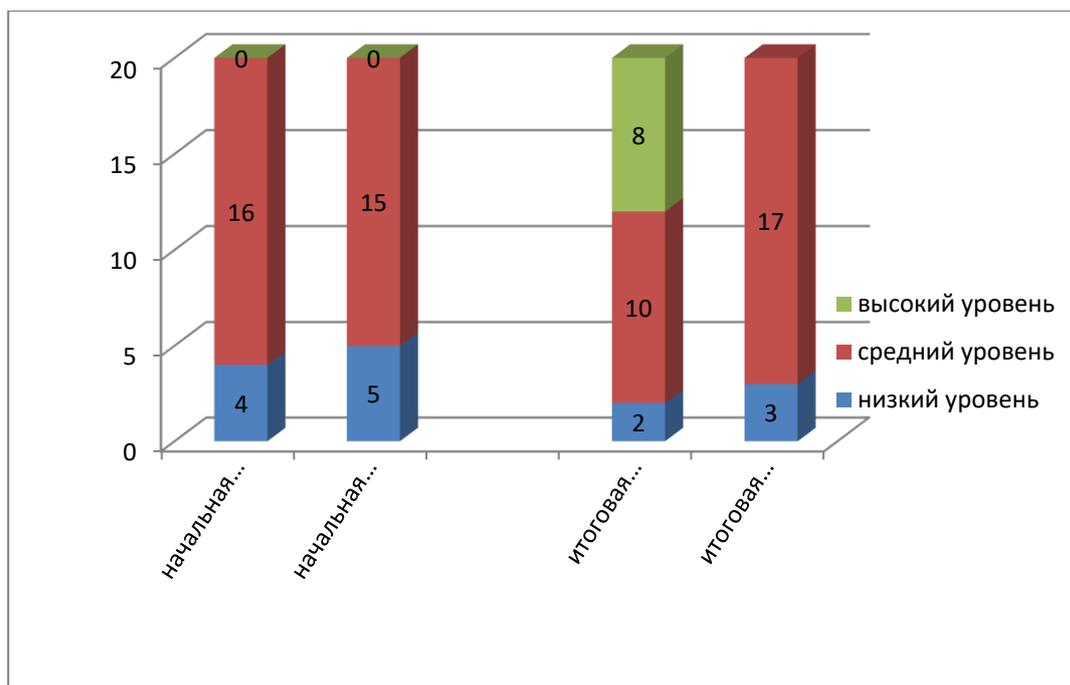


Рис. 2. Сравнительные результаты начальной и итоговой диагностики сформированности начал патриотизма у детей контрольной и экспериментальной групп

Анализ результатов диагностики показал наличие существенных различий в уровне сформированности начал патриотизма у детей экспериментальной и контрольных групп детей старшего возраста.

В экспериментальной группе произошла заметная позитивная динамика по сравнению с началом года, позволяющая судить об эффективности проведенной работы. Результаты диагностики в экспериментальной группе позволили констатировать наличие ярких, глубоких и достаточно полных знаний по содержанию разделов «Человек в истории», «Человек в культуре», «Человек среди людей». Ответы детей были полными, развернутыми, аргументированными и положительно эмоционально окрашенными. Дети способны давать определения основных понятий, устанавливать последовательность явлений, обосновывать свое мнение. По итогам диагностики видна динамика уровня сформированности начал патриотизма – значительная часть детей экспериментальной группы демонстрирует высокий уровень. Половина детей группы показали средний уровень, 2 ребенка – низкий уровень. Таким образом, можно утверждать, что произошла положительная динамика по всем трем обследованным сферам.

Результаты итоговой диагностики детей экспериментальной группы значительно отличаются от результатов диагностики детей контрольной группы. Дети контрольной группы не давали содержательных, развернутых ответов, эмоционально не откликались на предложенные ситуации. Высокий уровень сформированности начал патриотизма показал только один ребенок контрольной группы. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что наше предположение о возможности использования театрализованной игры в качестве эффективного средства патриотического воспитания детей дошкольного возраста при соблюдении обозначенных выше условий, подтвердилось.

Дальнейшие перспективы нашего исследования мы видим в:

- продолжении работы по обозначенной проблеме;
- разработке технологических карт руководства театрализованной игрой для работы с детьми среднего и младшего дошкольного возраста;
- трансляции результатов исследования.

### *Список литературы*

1. Закон о патриотическом воспитании граждан РФ проживающих на территории Пермского края от 24.05.2018[электронный ресурс]<http://zakon.zsperm.ru/data/docs/263110.pdf>
2. Коломийченко, Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.,2015. – 160 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2014. – 32 с.

*Фадеева А.В.*

*Уральский Государственный Педагогический Университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Воронина Л.В., д.п.н., доцент*

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Современное общество определяет большую роль математической подготовки детей. Вхождение ребенка в мир математики начинается уже в дошкольном возрасте. Формирование элементарных математических представлений предполагает знакомство детей с геометрическими фигурами и их свойствами, элементами. Одной из главных задач дошкольного воспитания и обучения является формирование у детей геометрических представлений.

Форма является важным свойством окружающих объектов; она получила обобщенное отражение в геометрических фигурах. Другими словами, геометрические фигуры – это эталоны, при помощи которых можно определить форму предметов или их частей.

Отличительная особенность психического развития дошкольника состоит в том, что приобретаемые им знания, умения, действия, способности имеют большое значение для его будущего гармоничного развития, в том числе и успешного обучения в школе. Организация занятия должна строиться так, чтобы ребенку было интересно и увлекательно, чтобы ребенок из пассивного, безынициативного наблюдателя превратился в активного участника. Для этого воспитатель может использовать дидактические игры и упражнения.

Проблема формирования геометрических представлений у дошкольников раскрывается в трудах таких ученых, как: А.В. Белошистая, Ф.Н. Блехер, А.М. Леушина, Л.С. Метлина, А.А. Столяр и др.[3].

Ознакомление детей с формой предметов наилучшим образом происходит при сочетании различных методов и средств обучения. Перечислим этапы в формировании представлений о геометрических фигурах: демонстрация геометрической фигуры и называние ее, показ еще нескольких таких же геометрических фигур, но разных по цвету и величине, обследование геометрических фигур путем конкретных практических действий, сравнение геометрических фигур с предметами, близкими по форме, нахождение среди окружающих предметов такие, которые близки по своей форме с этой фигурой, сравнение предметов по форме между собой с использованием геометрических фигур как эталона, сравнение знакомых геометрических фигур, определение общих качеств и различий (овал и круг), закрепление свойств геометрических фигур с помощью измерения, лепки, рисования и т.д.

В настоящее время большую роль в формировании геометрических представлений у дошкольников играют дидактические средства.

О.В. Коновалова делает акцент на то, что дидактическая игра – это деятельность, организуемая в процессе обучения с целью развития познавательного интереса за счет эмоциональной окрашенности игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений, процессов. В результате проведения такой игры формируются определенные знания, а так же соответствующие умения и навыки по их творческому использованию у ее участников [2].

Отличительными признаками дидактической игры являются устойчивая структура, которая отличает ее от всякой другой деятельности, и наличие познавательного содержания.

Выделяют следующие структурные элементы дидактической игры: игровая задача, дидактическая задача, игровые действия, правила игры, результат (окончательный итог).

Дидактическая задача является основной целью учебного и воспитательного воздействия. Дидактическая задача в дидактических упражнениях осуществляется через игровую задачу. Игровая задача выполняется ребенком. Она определяет игровые действия, становится задачей самих детей. Игровые действия – основа игры. Чем насыщеннее игровые действия, тем интереснее для ребенка сама игра и тем эффективнее решаются познавательные и игровые задачи. Правила игры дают возможность направлять воспитательный процесс, содержат нравственные требования к взаимоотношениям между детьми, к выполнению ими норм поведения. После окончания игры подводится итог. Итогом игры может быть подсчет баллов, оценка каждого участника, выявление детей, которые лучше всех справились с заданием и т.д.

В различных методических пособиях классификация дидактических игр различная. Д.В. Меджеричкой разделяла дидактические игры в зависимости от используемого материала на игры с предметами, настольно-печатные игры, словесные игры [4].

В дидактических играх с предметами используются различные игрушки и реальные предметы. Играя с ними, ребенок учится сравнивать, устанавливать различные соответствия между различными объектами. Уникальность этих игр в том, что благодаря им дети знакомятся со свойствами, элементами предметов и их отличительными признаками: формой, цветом, размером, качеством. Настольно-печатные игры – увлекательные задания для ребенка. Они разнообразны по видам: парные карточки, лото, домино. Словесные игры построены на различных словах и последующих действиях игроков. В таких играх ребенок учится опираться на уже имеющиеся представления о предметах и объектах, пополнять знания о них [2].

Мы выделили комплекс игр для детей разных возрастов, используемых для формирования представлений о геометрических фигурах.

### *Игры для детей младшей группы*

#### 1. Подбери фигуру

Данная игра больше всего подходит для малышей, только начинающих знакомиться с геометрическими фигурами. Для этого необходимо разместить

на рисунках животных, например, барашка, улитки, черепашки и рыбки различные геометрические фигуры белого цвета, которые отличаются друг от друга размерами и цветами. Ребенку нужно заменить пустоты на изображении соответствующими по размеру цветными геометрическими фигурами.

## 2. Дорисуй фигуру

Давая изображения половинок геометрических фигур и каких-либо легко узнаваемых простых предметов, ребенку предлагается продолжить дорисовать недостающие части предметов и фигур.

### *Игры для детей средней группы*

#### 1. Обводим и считаем.

Из прочного материала изготавливаются геометрические фигуры (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник). Ребенок должен попытаться их обводить строго по контуру, при этом считая стороны данной фигуры.

#### 2. Сравнение фигур

Требуется подобрать (или нарисовать самим) изображения предметов, напоминающих соответствующую геометрическую фигуру. Например: прямоугольник – дверь, конверт, книга; круг – солнце, вишня, мяч; треугольник – палатка, ель, пирамида.

#### 3. Нахождение предметов.

Даны геометрические фигуры. Ребенок должен нарисовать предметы, которые похожи на фигуры, изображенные на бумаге или же найти их в комнате.

### *Игры для детей старшей группы*

#### 1. Фигурка в домике.

Дошкольнику предлагаются рисунки разных видов жилищ (чум, палатка, нора, избушка, гнездо, многоквартирный дом), и спрашивается, на какие фигуры они похожи. И он находит дом, подходящий по форме на соответствующую фигуру (прямоугольник, круг, треугольник)

#### 2. Геометрическое лото

Лист картона расчерчивается на 5 квадратов, на котором изображены геометрические фигуры разных размеров. Готовится такое же количество

карточек, на которых нарисованы геометрические фигуры. Если дети умеют читать, то рисунки фигур на игровом поле заменяются на их наименования, а карточки остаются с изображением. Ребенок должен как можно быстрее соотнести изображение на карточке с изображением на игровом поле или наименованием.

### *Игры для детей подготовительной группы*

#### 1. Считаем геометрические фигуры

Дошкольник смотрит на рисунок с изображением различных геометрических фигур, а взрослый их все проговаривает по порядку. Ребенку же требуется посчитать, сколько находится квадратов, ромбов, овалов, кругов, треугольников, трапеций и прямоугольников. Затем ему нужно назвать их и проставить соответствующее их количеству число (цифру).

#### 2. Назови геометрические фигуры

Ребенку нужно внимательно посмотреть на изображения предметов, состоящих из различных геометрических фигур, и постараться называть их (полукруг, круг, овал и др.)

Дидактическая игра способствует ознакомлению с различными геометрическими фигурами, помогает закрепить уже пройденный материал, улучшить мелкую моторику во время исследования геометрической фигуры и, конечно, развивает память, мышление, речь, воображение [1].

### *Список литературы*

1. *Бондаренко, А.К.* Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателя детского сада / А.К. Бондаренко. – М., 1995. – 176с.

2. *Коновалова, О.В.* Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения / О. В. Коновалова // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск, 2014. – С. 35–36.

3. *Леушина, А.М.* Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М., 1974.

4. *Менджерщицкая, Д.В.* Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерщицкая. – М., 1982. – 128 с.

*Худоченко А.В.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Зорина Н.А., старший преподаватель*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ИГРАХ-ДРАМАТИЗАЦИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Современное общество активно развивается и предъявляет все новые требования к образованию подрастающего поколения. Успешность социальной самореализации современного человека предопределяется множеством факторов, в частности, его способностью к продуктивной коммуникации.

Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми. Эта потребность постоянно развивается. Данное обстоятельство определяет значимость общения как необходимого условия жизнедеятельности, средства удовлетворения социальных и духовных потребностей, специфического способа взаимодействия с социальным окружением.

Единицей деятельности общения являются коммуникативные действия. Ими личность овладевает в ходе целенаправленного освоения коммуникативной культуры общества в условиях обучения и воспитания (А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и др.). Современное образование призвано обеспечить условия, необходимые для своевременного коммуникативного развития личности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013) выделена образовательная область «Социально-коммуникативное развитие». В ней определены задачи, ориентирующие педагогов на развитие общения дошкольника со взрослыми

и сверстниками, а так же на формирование необходимых для конструктивной коммуникации качеств и умений: эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности со сверстником. В связи с этим в практике дошкольного образования актуализировался интерес к вопросам программно-технологического оснащения процесса приобщения детей дошкольного возраста к коммуникативной культуре, в частности, к формированию у них коммуникативных умений.

Коммуникативные умения определяются исследователями как свойства и способности, обеспечивающие успешность общения человека с другими людьми; как специфические способы деятельности общения, обеспечивающие достижение его целей (О.И. Киличенко, Н.М. Косова, Е.В. Смирнова, В.Д. Ширшов и др.).

В работах Л.Р. Мунировой, С.В. Проняевой, Е.Г. Савиной, О.С. Степиной, О.А. Черенковой и др. показано, что уже в раннем, а затем и в дошкольном возрасте, ребенок способен усвоить и использовать довольно богатый репертуар коммуникативных умений. С.А. Бычкова, Р.Р. Калинина, С.В. Проняева, Л.М. Шипицина и др. ученые относят к ним целеполагание, планирование процесса общения, разрешение конфликтов с окружающими людьми, адекватное применение разнообразных средств общения, рефлексия процесса и результатов общения. Характеризуя степень изученности проблемы развития коммуникативной сферы детей дошкольного возраста в современной теории и методике дошкольного образования можно констатировать, что в психолого-педагогической литературе ряд аспектов процесса целенаправленного формирования коммуникативных умений недостаточно разработанными: не раскрыты критерии и показатели сформированности ряда коммуникативных умений у детей дошкольного возраста; не определены этапы их последовательного формирования у детей на разных ступенях дошкольного детства; не раскрыты возможности ряда средств и форм организации образовательного процесса в решении задач формирования таких умений.

Данные анализа исследований по проблеме обучения детей коммуникативным умениям свидетельствуют, что детская игра обладает значительным потенциалом средства их целенаправленного формирования. Являясь совместной деятельностью и будучи социальной по содержанию, игра актуализирует потребность детей в общении, позволяет им моделировать разнообразные коммуникативные ситуации, апробировать разнообразные тактики общения с со-игроками (Л.В. Артемова, Н.Я. Михайленко, Л.И. Лежнева, А.Д. Кошелева и др.). В дошкольной педагогике игра-драматизация рассматривается как вид детской игры и как одно из средств воспитания и развития ребенка дошкольного возраста. Л.В. Артемова, Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович, Д.Б. Эльконин указывают на потенциал игры-драматизации для развития детского общения. Но данные исследований и методические рекомендации используются воспитателями чаще всего ограниченно, бессистемно, отрывочно. Это связано со многими причинами. Одна из них – отсутствие методических разработок, в которых были бы представлены педагогические проекты, планы воспитательно - образовательной работы с детьми по формированию у них комплекса коммуникативных умений средствами игры-драматизации. Очевидно противоречие между признанием значимости и возможностей игры-драматизации в процессе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста и недостаточно грамотным использованием педагогом данного вида игр для формирования таких умений в связи с отсутствием проектных и методических разработок по данному направлению образовательного процесса в ДООУ. В нашем исследовании была предпринята попытка теоретического обоснования и разработки педагогического проекта по педагогическому сопровождению игр-драматизаций детей дошкольного возраста, направленных на формирование основных групп коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическую основу проектной работы составили:

– данные и выводы исследований по вопросам изучения феномена общения и формирования коммуникативной деятельности в дошкольном детстве (М.И. Лисина, А.Г. Ружская, Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина);

– выводы и обобщения психологических исследований об онтогенезе общения детей дошкольного возраста, его особенностях и формах (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев);

– общедидактические положения о закономерностях, механизмах и этапах формирования умений и навыков (Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин);

– положения отечественной психологии и педагогики о сущности, видах, функциях игровой деятельности детей дошкольного возраста (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин);

– данные исследований, посвященные выявлению условий коммуникативного развития детей в образовательном процессе, формирования коммуникативных умений и навыков у детей дошкольного возраста (А. Арушанова, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина др.).

Образовательный проект разрабатывался с учетом данных, характеризующих исходное состояние коммуникативных умений. Для их выявления нами были определены параметральные характеристики изучения и оценки объекта исследования, подобраны диагностические задания ко всем группам коммуникативных умений (информационные, регулятивные, аффективные).

В результате анализа диагностических данных было установлено, что в старшем дошкольном возрасте дети проявляют все уровни сформированности основных групп коммуникативных умений. Это свидетельствует о том, что с одной стороны в данном возрасте складываются определённые возможности для проведения педагогической работы в данном направлении, с другой, что такие умения формируются одновременно, что связано с характером и значимостью задач общения для детей, условиями его организации, а также специального обучения. Лучше всего сформированы у обследованных детей старшего дошкольного возраста умения вступать в процесс общения, принимать и понимать информацию, что связано с тем, что на занятиях дети

активно готовятся к обучению в школе и активно осваивают разнообразные умения работать с информацией. Умения ориентироваться на эмоциональные состояния сверстников, их переживания и чувства, слушать и слышать собеседника, договариваться с ним и разрешать конфликтные ситуации сформированы в меньшей степени. Такие умения лучше всего развиваются в играх, предполагающих множество ситуаций общения и диалогов с партнерами, а так же предполагающих разнообразное эмоциональное и ролевое поведение игроков. К таким играм относятся игры-драматизации.

В соответствии с теоретическими основаниями и выводами диагностической части работы нами был разработан образовательный групповой долгосрочный проект по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в играх-драматизациях «В мире игры и общения».

Проект был направлен на решение двух групп задач. Первая была связана с формированием у детей комплекса коммуникативных умений: целеполагания и планирования общения со сверстником; устанавливать контакт со сверстником в игровой коммуникативной ситуации общения; ориентироваться на партнера по игре и общению; самостоятельно поддерживать игровой и внеигровой диалог и грамотно выстраивать свою речь; слушать и слышать собеседника; конструктивно разрешать конфликты. Вторая группа задач была связана с формированием умений совместной игры и игрового общения: сговор на игру и ее планирование; ведение игрового диалога с партнером; создание игрового образа и применение разнообразных средств эмоциональной и интонационной выразительности и др.

К разработке проекта были привлечены педагог-психолог, музыкальный руководитель, педагог по изобразительной деятельности, инструктор по физической культуре. Программным основанием проекта стала примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Радуга» (под ред. Дороновой Т.Н.). Для отбора методов и форм организации образовательного процесса нами были использованы методические

рекомендации исследователей проблемы развития общения и игры в дошкольном возрасте. Для реализации проекта был определен состав имеющегося и создано необходимое игровое и дидактическое оборудование (подобраны произведения для содержательного насыщения игр-драматизаций, подготовлены различные виды театров, реквизит для разыгрывания сценок, сказок, спектаклей, музыкальный центр, диски с записями).

При составлении плана образовательной работы с детьми мы ориентировались:

- на уровне сформированности у детей разных групп коммуникативных умений. При выборе методов и приемов руководства играми особое внимание мы обращали на те умения, которые у детей были сформированы недостаточно: умение адекватно коммуникативной игровой ситуации использовать вербальные и невербальные средства; умение вести ролевой диалог в соответствии с сюжетом драматизируемого произведения; умение разрешать конфликты в игровой и реальной ситуациях; умение договариваться с партнерами по игре тактично выражая и аргументируя свое мнение, предложение; умение эмоционально поддерживать партнера по игре; умение выражать с помощью разнообразных средств собственные переживания, чувства в рамках игровой роли;

- рекомендации исследователей по вопросам педагогического сопровождения детских игр-драматизаций;

- структуру и этапы разработки педагогического проекта.

Проиллюстрируем спроектированные задачи и содержание образовательной работы с детьми на примере фрагмента плана педагогического сопровождения игры-драматизации по русской народной сказке «Репка».

<i>Задачи</i>	<i>Этапы, методы и формы образовательной работы</i>
<p><b>-по развитию игровых умений:</b>                      1. Формировать интерес к играм драматизациям как средству эмоционально-творческого самовыражения</p>	<p><b>Подготовительный этап.</b>                      Чтение сказки «Репка». Рассматривание иллюстраций.                      Беседа по содержанию сказки « Герои сказки: какие они?»                      Пересказ сказки по ролям и от лица героя.                      Составление и отгадывание детьми описательных загадок о героях сказки.</p>

<i>Задачи</i>	<i>Этапы, методы и формы образовательной работы</i>
<p>и отношения к драматизируемому произведению</p> <p>2. Учить воспроизводить в пересказе от лица героя и ролевом диалоге некоторые фрагменты произведения, передавая образ, настроение, характер героя произведения.</p> <p>3. Поддерживать игровую и коммуникативную инициативы детей, их доброжелательные и дружеские отношения со сверстниками.</p> <p>4. Побуждать детей к активному участию в подготовке атрибутов и декораций к игре – драматизации.</p> <p>5. Совершенствовать умение создавать выразительный образ героя произведения средствами речи, движений, мимики.</p> <p>6. Развивать самостоятельность, инициативность детей</p> <p><b>-по развитию коммуникативных умений</b></p> <p>1. Учить умению инициировать игру и привлекать к ней сверстников с помощью общения;</p> <p>2. Совершенствовать умение соотносить средства вербального и невербального общения с задачей и ситуацией общения.</p> <p>Учить согласовывать свои действия, мнения, установки с партнерами по совместной игре;</p> <p>Побуждать оценивать эмоциональное поведение друг друга в игре</p> <p>Совершенствовать умение вести ролевой диалог, обогащая его содержание в рамках взятой на себя роли</p> <p>Формировать умение анализировать ситуацию конфликта и обсуждать ее причины с партнерами по игре</p>	<p>Просмотр видео кукольного спектакля по сказке «Репка».</p> <p>Изготовление дидактической игры по сказке «Сочиняем сказку вместе».</p> <p>Изготовление театральной афиши (рисование).</p> <p>Изготовление книжки-малышки по сказке для детей младшей группы.</p> <p>Рассматривание театральных афиш, программ.</p> <p>Сюжетно-дидактическая игра «Мастерская декораций костюмов».</p> <p>Дидактические игры «Эмоциональное лото», «Домино эмоций», «Узнай по описанию настроение героя сказки», «Что мы делали не скажем, а что чувствовали покажем», «Волшебный телевизор».</p> <p>Образовательные ситуации « Как пригласить в игру товарища», «Поссорились-помирились», « Если..., то....».</p> <p>Экскурсия в театр.</p> <p><b>Обучающий этап:</b></p> <p>Рисование плана сказки (изготовление модели предстоящей игры).</p> <p>Конкурс на лучшего актера.</p> <p>Разучивание считалок для распределения ролей.</p> <p>Эвристическая беседа «Как играть дружно или правила совместной игры».</p> <p>Обучающие ролевые диалоги детей с взрослым (Н.Я. Михайленко).</p> <p>Беседа перед игрой по модели.</p> <p>Проблемно-игровые ситуации «Помоги партнеру», «Рассказываем сказки друг другу». «Похвали товарища», «Пригласи товарища в игру».</p> <p>Игра-драматизация сказки «Репка».</p> <p>Беседа поле игры.</p> <p><b>Этап самостоятельной игры детей:</b></p> <p>Демонстрация спектакля по сказке «Репка» для детей средней и младшей групп со сменой актеров.</p> <p>Напоминание правил совместной игры.</p> <p>Объединение игры-драматизации с другими творческими играми детей (сюжетно-ролевая игра «Семья», « Детский сад», «Салон красоты», конструктивно-режиссерская игра «Выходной день в нашем городе», «Страна сказок»</p> <p>Этап игротворчества:</p> <p>Игра-фантазирование « Старая сказка на новый лад».</p> <p>Беседа о труде работников театра (декораторы, кассиры, работники буфета, гримеры).</p> <p>Экскурсия в театр «Кто и как работает в театре».</p> <p>Графическое планирование игры в старую сказку на новый лад.</p> <p>Коллективная игра интегрированными сюжетами «Папы и мамы отправились с детьми в новый театр»</p>

*Шарафутдинова В.Р.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Григорьева Ю.С., к.п.н., доцент*

**К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
О БЛИЖАЙШЕМ СОЦИАЛЬНОМ ОКРУЖЕНИИ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

Анализируя проблемы развития современной семьи, Л.Б. Осипова отмечает, что она в настоящее время переживает кризис нравственных ценностей, ведущий к ослаблению родственных связей, характеризующийся увеличением количества разводов, внебрачных рождений, уменьшением количества детей в семьях [1]. Одним из источников и факторов сложившейся ситуации является недостаток внимания к воспитанию семейных ценностей у подрастающего поколения в условиях пропаганды безбрачия, свободы от лишних обязательств (семьи и детей), «свободных отношений». Приобщение человека к социальному миру, построение отношений с другими людьми, по мнению многих исследователей, начинается в детстве, с формирования представлений о себе и своей семье. М.А. Томашевская утверждает, что приоритетные задачи педагогической науки в настоящее время связаны с разработкой теоретических и методических основ социального воспитания детей дошкольного возраста, формирования их осознанного отношения к разным сторонам общественного окружения и поведения, соответствующего нормам морали [3].

Данная проблема требует строгого научного обоснования, прежде всего, из-за наличия многочисленных, зачастую противоречивых, а иногда и взаимоисключающих точек зрения на определение сущности и функций семьи, отдельных ее членов, ее исторического прошлого и перспектив развития. По мнению Е.К. Ривиной, с целью возрождения нравственных

социокультурных ценностей необходимо знакомить детей с семьей как с явлением общественной жизни, основным социальным институтом, ее назначением и особенностями, начиная с самого раннего возраста на доступном их пониманию уровне [2].

Современная система дошкольного образования представлена богатейшим арсеналом вариативных программ, отражающих содержание воспитания, направленное как на общее личностное развитие ребенка (комплексные программы «Детство», «Успех», «Истоки» и др.), так и на отдельные его сферы (парциальные программы: «Семьеведение для малышей», «Я – человек», «Дорогою добра» и др.). Работа по формированию первоначальных представлений детей о структуре семьи, функциях родителей и родственников предусмотрена во многих комплексных и парциальных программах, начиная с младшего дошкольного возраста. Данный период возрастного развития является важным этапом вхождения ребенка в человеческое сообщество, адаптации к различным социальным ситуациям, приобретения опыта социальных отношений. В сотрудничестве с окружающими людьми ребенок знакомится с социально-приемлемыми формами поведения и учится сознательно их поддерживать.

Социальный мир ребенка невелик: это, прежде всего, его семья – мама, папа, бабушки, дедушки, братья и сестры. Но помимо данного окружения ребенок попадает в мир взрослых и сверстников, с которыми он общается в детском саду. Поэтому уже в младшем дошкольном возрасте у детей необходимо формировать представления о многообразии человеческих отношений, о правилах и нормах жизни в обществе, обучить способам поведения, которые помогут им адекватно реагировать на происходящее в конкретных жизненных ситуациях.

Для детей, впервые переступивших порог детского сада, все, что они видят вокруг, представляет огромный интерес. Детский сад – это своего рода социальный мир в миниатюре. Поэтому педагогам ДОО необходимо систематически и целенаправленно учить детей младшего дошкольного

возраста наблюдать, запоминать, ориентироваться в пространстве, тем самым способствуя обогащению опыта восприятия и познания окружающего мира.

Одним из принципов дошкольного образования, определенных в Федеральном государственном образовательном стандарте, является реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры. В игровой деятельности интенсивно развивается произвольность психических процессов, в частности – памяти и внимания. В условиях игры, стремясь к решению игровой задачи, дети сосредотачиваются и усваивают материал лучше, чем на занятиях. Правила игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах и содержании, включенных в игровую ситуацию. Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками.

В нашем исследовании из всего многообразия видов детских игр изучаются дидактические игры как средство формирования представлений о ближайшем социальном окружении у детей младшего дошкольного возраста, поскольку именно данный вид игр позволяет решать задачи, связанные с конкретизацией, дифференциацией и обобщением знаний по всем разделам воспитания, и в частности – воспитания нравственного и патриотического, содержание которых может быть представлено различными элементами нравственно-этической и семейно-бытовой культуры.

Результаты проведенного нами анкетирования, в котором участвовало 23 педагога, позволяют констатировать недостаточный уровень их профессиональной компетентности по вопросам формирования представлений о ближайшем социальном окружении у детей младшего дошкольного возраста. Большинство опрошенных педагогов ДОО не называют дидактическую игру в числе эффективных средств формирования представлений о ближайшем социальном окружении у детей младшего

дошкольного возраста; 60% педагогов затрудняются в ответе на вопрос о том, в каких образовательных программах представлены задачи и содержание работы по данному направлению личностного развития.

Общеизвестно, что любой вид деятельности (в том числе и игра) может являться средством воспитания лишь в том случае, когда он доведен до уровня самостоятельности. Становление игры как деятельности происходит в определенной логике, следование которой свидетельствует о грамотном руководстве. В исследованиях Л.И. Барсуковой, Ю.С. Григорьевой, А.А. Люблинской, Н.М. Михайленко, Э.Г. Чуриловой и др. выделяются пять этапов руководства игровой деятельностью:

- начальный этап направлен на актуализацию желания детей научиться играть в конкретные настольно-печатные игры с правилами (цель данного этапа состоит в активизации не только познавательного, но и игрового интереса каждого ребенка);

- подготовительный этап предполагает проведение работы по обогащению знаний детей по содержанию игры;

- обучающий этап организации игровой деятельности направлен на изучение и разучивание правил игры, формирование игрового взаимодействия, определение правил хранения игрового материала, ее использования в режимном процессе;

- этап самостоятельной игровой деятельности заключается в актуализации потребностей в активном использовании имеющихся знаний;

- на этапе творческой деятельности особое внимание уделяется разработке новых правил и совместному созданию (с воспитателем, родителем) новых игр.

Руководство игровой деятельностью детей в соответствии с обозначенными этапами является обязательным условием в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Но, в связи с особенностями психического развития детей младшего дошкольного возраста этапы самостоятельной и творческой игровой деятельности в этот возрастной период, как правило,

не реализуются. Следовательно, руководство дидактическими играми детей младшего дошкольного возраста, отражающими содержание и ценности нравственно-этической и семейно-бытовой культуры, будут осуществляться по первым трем этапам. С целью изучения знаний детей о ближайшем социальном окружении будет проведена начальная диагностика, позволяющая констатировать уровень имеющихся представлений, результаты которой составят основу разработки дидактических игр, отражающих ценности нравственно-этической и семейно-бытовой культуры, составляющих содержательную основу знаний детей о ближайшем социальном окружении.

#### *Список литературы*

1. *Осипова, Л.Б.* Современное состояние института семьи: проблемы и перспективы [электронный ресурс] / Л.Б. Осипова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – т.6. – № 6. – Ч. 2. – 266–269 с. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennoe-sostoyanie-instituta-semi-problemy-i-perspektivy>
2. *Ривина, Е.К.* Знакомим дошкольника с семьей и родословной / Е.К. Ривина. – М., 2008. – 128 с.
3. *Томашевская, М.А.* Представления о семейных ценностях у современных сибиряков / М.А. Томашевская // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М., 2015. – С. 193–197.

*Шульгина Е.В.*

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический*

*университет, г. Челябинск*

*Научный руководитель: Емельянова И.Е., д.п.н, доцент*

## **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛОГО И РЕБЕНКА**

В условиях гуманизации образования, демократических преобразований важно обеспечить лично ориентированное сопровождение ребенка. Основными ценностями лично ориентированного образования выступают ребенок как предмет воспитания; культура как среда; творчество как способ

развития дошкольника в культуре. Создание необходимых условий для самоактуализации внутренних движущих сил, способностей, талантов и ценностей ребенка – это условие формирования социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка.

В исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.В. Петровского и др. показано, что социокультурная среда развития ребенка является источником материала для самопознания, она создает условия для осмысления себя целостной личностью [4]. Л.С. Выготский отмечал, что должно получиться в конце развития, уже дано в среде с самого начала. Изучением вопросов о воспитательном потенциале развивающей среды, ее влиянии на развитие личности ребенка и формирование социокультурных ценностей занимались многие ведущие известные педагоги и психологи: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Н.И. Поддьяков, Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова, Т.С. Комарова и другие [3].

Обеспечить социокультурную среду сопровождения личности дошкольника, сегодня не менее важно, среда будет способствовать более качественному уровню образования. Под социокультурной средой мы понимаем «конкретное... социальное пространство», посредством которого ребенок включается в культурные связи общества. Это и совокупность различных (макро- и микро-) условий его жизнедеятельности и социального (ролевого) поведения, это и его случайные контакты, и глубинные взаимодействия с другими людьми, и конкретное природное, предметное окружение как открытая к взаимодействию часть социума. Это среда, обеспечивающая всестороннее социокультурное развитие и способствующая формированию социальных компетенций каждого ребенка. Важно понимать образовательную среду как совокупность условий и влияний на растущего человека, а также возможность для формирования его социальной компетентности, содержащихся в социальном и предметном окружении и его внутреннем, личностном потенциале.

Использование понятия «социокультурная предметно-пространственная развивающая среда» дошкольного учреждения, усиливает единство духовно-ценностного и «вещного» мира в жизни ребенка. Соединение терминов «социокультурная», «предметно-пространственная» и «развивающая» в единое понятие позволяет подчеркнуть, что это – среда, включающая символы, знаки, предметы, вещи, образы, в которых отражается культура поколений разных народов и опыт, знания и умения, накопленные человечеством, а также отношение личности к творчеству, труду, ценностям, миру в целом, служащие развитию и саморазвитию ребенка [1, с 37].

Механизмом создания социокультурного пространства становится «Событие» детей и взрослых, в котором ключевым моментом служит их совместная деятельность. Поэтому важно создать в дошкольном учреждении такую социокультурную среду, в которой ребенок может полноценно развиваться культурно, духовно, и физически [2].

Развивающая предметно-пространственная среда направлена на создание полифункциональной среды, включающей поликультурную, полиэтническую среду, художественно-эстетическую, социально-коммуникативную, познавательную-исследовательскую, двигательную-оздоровительную среду. В рамках социально-организованной деятельности воспитанников это создание условий через обеспечение многоаспектного расширения содержания социокультурной деятельности с использованием разных видов культурных практик, видов детской деятельности, форм образовательных событий [3].

Рассмотрим вариант проектирования социокультурной среды ДОО на тему «Дружба» (табл. 1).

Таблица 1

**Социокультурная среда в ДОО на тему «Дружба»**

Наименование	Варианты обогащения среды
Символизация темы,выражающаяся в выборе понятного ребенку и отражающего суть темы	Картинки на тему дружба

Наименование	Варианты обогащения среды
<p>Вербализация темы с помощью рождающих слов, образ атмосферы действия – это письмо родителям и детям, опорные слова темы, правила</p>	<p>Опорные слова: дружба, друзья, подруга, друг, семья, доброе утро, добрый день, здравствуйте...</p> <p>Правила:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Радуйся успехам своих товарищей.</li> <li>2. Если ты нечаянно совершил не очень хороший поступок, обязательно извинись.</li> <li>3. Заботься о малышах, играй и занимайся с ними.</li> <li>4. Не обижай маленьких, не отбирай у них игрушки.</li> <li>5. В гостях будь вежливым, веди разговор спокойно.</li> <li>6. Один говорит, другие слушают.</li> </ol>
<p>Визуализация темы, отраженная в виде наглядного материал в Центрах активности, стимулирующего ребенка к конструктивной деятельности</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Наглядный материал: картинки, схемы, модели</li> <li>2. Рассматривание иллюстраций: «Ребята и зверята», «Дом»</li> <li>3. Медиалекторий «Мы дружные ребята», «Друг познается в беде» и т.д.</li> <li>4. Просмотр мультфильма «Приключение Банифация», «Кот Леопольд»</li> </ol>
<p>Материализация Темы в процессе разных видов детской деятельности – это поделки, рисунки, книжки, самоделки, игровые атрибуты, продукт реализации темы и т.д.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. В группе созданы условия для проведения игр – экспериментирования: общения с людьми, со специальными игрушками для экспериментирования, с природным материалом.</li> <li>2. В группе и на участке созданы условия для народных игр: тренинговых, обрядовых, досуговых.</li> <li>3. Декорации для представления «Цирк»</li> <li>4. Костюмы, элементы костюмов, игровые атрибуты: <ul style="list-style-type: none"> <li>– для сюжетно-ролевых игр: «Семья», «Кафе», «Киностудия», «Фабрика игрушек», «Цирк»;</li> <li>– режиссерских: «Перекресток», «Дом», «Зоопарк»;</li> <li>– для игр-драматизаций: «Зимовье», «Без друзей не прожить», «Теремок», «Цветик-семицветик»;</li> <li>– для инсценировок стихотв-ия С.Маршака и т.д.</li> </ul> </li> <li>5. Создание мультстудией группы мультфильма «Маша и ее друзья».</li> <li>6. Организация чаепития в группе.</li> <li>7. Создание музея дружбы.</li> </ol>

Социокультурная среда как условие формирования социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка будет более эффективной при следующих показателях: потребностей личности осуществлять самостоятельный выбор деятельности, выполнения социальных ролей; положительной динамике личностного развития ребенка; роста профессионализма педагогов. Таким образом, на наш взгляд социокультурная среда позволяет формировать социокультурные ценности детей в их совместной деятельности со взрослыми.

### ***Список литературы***

1. *Артамонова, О.В.* Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности / О.В. Артамонова // Дошкольное воспитание. – 1995. – №4. – С. 37–42.
2. *Виноградова, Н.А.* Интерактивная предметно-развивающая среда детского сада / Н.А. Виноградова. – Москва, 2011. – 202 с.
3. *Выготский, Л.С.* Вопросы детской психологии / Л.С. Выгодский. – СПб., 2004. – 224 с.
4. *Петровский, В.А.* Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский. – М., 1993. – 216 с.

***Щаднева К.В.***

***Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск  
Научный руководитель: Буслаева М.Ю., к.псих.н, доцент***

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблеме овладения логическим мышлением детьми дошкольного возраста посвящено большое количество психологических работ, различных исследователей. Доказано, что овладение логическим мышлением занимает значимое место в развитии ребенка. Дж. Брунер признает установление логических связей как один из ведущих видов познавательной деятельности. Ж. Пиаже считает уровень сформированности операций классификации и сериации важнейшим показателем степени умственного развития ребенка. Исследования советских психологов говорят о немаловажной роли овладения логическими операциями в становлении интеллекта ребенка [6].

На этапе раннего детства ребенок познает социальную действительность со стороны предметов, созданных людьми. Для дошкольника открывается мир взрослых, их взаимоотношения, деятельность. Социальная ситуация развития ребенка дошкольного возраста перестраивается в соотношение: ребенок – предмет – взрослый.

В дошкольном возрасте в сфере психического развития происходят значительные изменения. Ребенок, как ни в каком другом возрасте, осваивает

широкий круг деятельности: игровая, трудовая, продуктивная, бытовая. Общение, формируется не только как техническая сторона, но и мотивационно-целевая.

Основным итогом в развитии всех видов деятельности выступает, с одной стороны, овладение моделированием как центральной умственной способностью, а с другой стороны, как формирование произвольного поведения.

Ребенок дошкольного возраста научается ставить более отдаленные цели, опосредованные представлением, и стремится к их достижению, несмотря на препятствия [3].

В познавательной сфере основное достижение – это освоение средств и способов познавательной деятельности. Между познавательными процессами устанавливаются тесные взаимосвязи, они динамично интеллектуализируются, осознаются, приобретают произвольный, управляемый характер.

Мышление в дошкольном возрасте в отличие от мышления в период раннего детства, опирается на представления. Ребенок может думать о том, что в данный момент он не воспринимает, но что он знает по своему прошлому опыту. Управление образами и представлениями делает мышление дошкольника внеситуативным, логическим. Дошкольник способен выходить за пределы воспринимаемой ситуации, что значительно расширяет его границы познания.

Изменения в логическом мышлении ребенка в основном связаны с тем, что все более тесные взаимосвязи устанавливаются между мышлением и речью. Эти взаимосвязи приводят:

1. К рассуждению – появление развернутого мыслительного процесса.
2. К планирующей функции речи – перестройке взаимоотношений практической и умственной деятельности, когда речь начинает выполнять планирующую функцию.
3. К стремительному развитию мыслительных операций.

Рассуждение начинается с постановки вопроса. Возникновение вопроса говорит о проблемности мышления, ведь в нем отражается возникшая перед ребенком практическая или интеллектуальная задача. У ребенка дошкольника вопросы приобретают познавательный характер, что свидетельствует о развитии любознательности, стремлении к познанию мира [5].

Ребенок находится в поиске целесообразности устройства действительности, пытается определить какого назначения предметов, плавно подходит к установлению связей между внешними признаками и назначением объекта. Доступное ребенку понимание причинности, неуклонно растет на протяжении всего дошкольного возраста. Переломный момент наступает примерно в пять лет. Развитие понимания причинности идет по нескольким направлениям:

1. Дошкольник переходит к выделению скрытых, внутренних причин.
2. Глобальное понимание причин переходит в более дифференцированное и точное объяснение.
3. Ребенок отражает обобщенную закономерность, а не единичную причину данного явления.

Об элементах критичности мышления и понимании причинности говорит чувствительность к противоречиям. Критичность проявляется в том, как ребенок реагирует на перевертыши, небылицы. Ребенок замечает в них несоответствие действительности [7].

Дошкольник переходит к интеллектуальным задачам качественно иного уровня, чем в раннем детстве. Он строит свои собственные теории. Возрастает стремление к самостоятельности, независимости, а так же оригинальности и особой логике мышления. Ребенок объединяет объекты, признаки и свойства, которые на взгляд взрослого несоединимы [1].

Ребенок рассуждает вслух, он сопоставляет и обобщает, перебирает всевозможные варианты, при этом аргументируя и обосновывая свои выводы. Чаще используются аналогии, для объяснения неизвестного с помощью известного. Такие объяснения основаны на чувственном восприятии, житейских ситуациях и прочитанных книгах. Мышлению дошкольника присуща конкретная образность. В объектах он выделяет наиболее яркие, но не всегда существенные признаки, что на взгляд взрослого, приводит к нестандартным умозаключениям.

Анализ сводится к выделению отдельных, часто случайных признаков. При этом преобладает не объективная, а субъективная сторона. Дошкольник

опирается на признаки, соответствующие его интересам, потребностям, склонностям и желаниям. Рассуждения, при всей их противоречивости, порой поверхностны, но одновременно и оригинальны. Характерны не отсутствием логики, а ее своеобразием, когда умозаключение делается путем движения рассуждения от частного к частному, минуя общее.

К концу дошкольного возраста у ребенка формируется первичная картина мира и зачатки мировоззрения. Хотя познание действительности у ребенка происходит не в понятийной, а в наглядно-образной форме, именно усвоение форм образного познания склоняет ребенка к пониманию объективных законов логики, способствует развитию логического мышления.

Становление у ребенка логического мышления сопряжено с освоением мыслительных операций. В дошкольном возрасте они активно развиваются и начинают выступать как способы умственной деятельности. В базисе всех мыслительных операций лежат анализ и синтез. Ребенок дошкольного возраста сравнивает объекты по более значительному количеству признаков, чем ребенок в раннем детстве. Он подмечает даже невесомое сходство между внешними признаками предметов и выражает различия в слове [2].

У ребенка меняется характер обобщений. Дошкольник постепенно переходит от оперирования внешними признаками к раскрытию объективно более важных для предмета признаков. Значительный уровень обобщения представляет возможным ребенку освоить операцию классификации, которая полагает отнесение объекта к группе на основе видо-родовых признаков. Умение классифицировать предметы связано с усвоением обобщающих слов, возрастанием представлений и знаний об окружающем и способностью выделять в предмете существенные признаки.

Развитие мыслительных операций приводит к формированию логического мышления у ребенка, под которым понимается умение согласовывать свои суждения друг с другом и не впадать в противоречия. Изначально дошкольник, оперируя общим положением, обосновать его, не может или дает случайные обоснования. Со временем он переходит к верным выводам.

В ходе особого, целенаправленного обучения дети способны овладеть такими приемами логического мышления как запоминание, смысловое соотнесение и смысловая группировка, и благополучно использовать их в мнемических целях [4].

Таким образом, основными психологическими особенностями развития логического мышления детей дошкольного возраста можно определить следующее: в дошкольном возрасте дети выполняют действия, носящие исполнительный характер, так как поставленное задание решается ребенком мысленно, то есть до начала действий решают словесным путем. Соответственно происходящим модификациям изменяется и суть процесса мыслительной операции. Мышление из действенного, трансформируется в словесное, планирующее, логическое.

#### ***Список литературы***

1. Белова, Е. Одаренный ребенок. Что могут сделать для него родители / Е. Белова, И. Ищенко // Дошкольное воспитание. – 1992. – №7–8. – С. 26–31.
2. Блонский, П.П. Память и мышление/ П.П. Блонский // Избр. пед. и псих, соч.: в 2 т. Т. 1. / под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С.9–85.
3. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М. – Воронеж, 1996. – 392 с.
4. Буслаева, М.Ю. Психологически безопасная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения как возможность реализации инновационных психолого-педагогических технологий / М.Ю. Буслаева // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: материалы IV Международ. науч.-практ. конф. 31 октября 2014 г.: в 3 ч. / под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород, 2014. – Часть III. – С. 115–119.
5. Венгер, Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л.А. Венгер. – М., 1986. – 224 с.
6. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 372 с.
7. Прудникова, Н.К. Условия развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста /Н.К.Прудникова // Молодой ученый. – 2017. – № 13. – С. 590–592.

# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

*Асанова А.В.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь,*

*Научный руководитель: Наумов А.А., к.п.н, доцент*

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ**

К сожалению, в наше время все чаще рождаются дети с интеллектуальными нарушениями. Порой семьи бывают, не готовы к рождению такого ребенка. В нашей стране для таких детей есть специальные коррекционные учреждения, где специалисты подбирают, разрабатывают методы работы с такими детьми. Для качественного подбора методов и средств работы, с детьми имеющих интеллектуальные нарушения нужно четко представлять картину дефекта.

Нарушение познавательной деятельности напрямую зависит от недоразвития структур головного мозга. Глубокое недоразвитие познавательных процессов – наиболее ярко выраженная особенность умственно отсталых детей (В.Г. Петрова). В частности дети, рождающиеся с синдромом Дауна, помимо нарушения интеллекта могут иметь букет вторичных нарушений, которые могут оказать усугубляющее влияние на развитие познавательной деятельности ребенка. Эта проблема ставит перед нами такой вопрос как наиболее качественно построить коррекционно-образовательный процесс обучения, который положительно сказывался на динамике развития познавательной деятельности у ребенка.

Рассуждая по данной теме можно рассматривать использование интеграции видов деятельности на занятиях как фактор развития познавательной сферы у данной категории детей. После получения данных

из психолого-медико-педагогической-коммисии(ПМПК) на базе дошкольного учреждения так же проводится диагностика ребенка, после чего составляется индивидуальные план коррекционно-развивающей работы.

С каждым годом появляются новые социальные запросы к образовательному процессу в детском саду. Чтобы сделать образовательный процесс более доступным и интересным для ребенка, нужно обратиться к такому направлению работы, как интеграция образовательных областей. Данный метод работы с «особыми детьми» будет ориентирован на формирование успешности ребенка в различных видах деятельности.

Недоразвитие познавательных процессов деструктивно влияет в первую очередь на любознательность ребенка, замедляя тем самым процесс его обучаемости. Это внутренние биологические («ядерные») признаки интеллектуальных нарушений у ребенка. (Л.С.Выготский, 1983). Раскрывая причину нарушений познавательной сферы у детей с синдромом Дауна, можно углубиться в этиологию этого заболевания. Известно, что синдром вбирает в себя определенные признаки и черты, присущие болезни. Впервые Синдром Дауна описал в 1866 году британский врач Джон Лэнгдон Даун. После чего французский ученый Жером Лежен раскрыл связь синдрома с нарушением в хромосомном составе ДНК, а именно появление новой хромосомы при формировании плода. У детей с синдромом Дауна чаще страдает объем и концентрация внимания, из-за чего они во многом отстают от нормально развивающегося ребенка. Такие дети начинают реагировать на новые стимулы давно знакомым и привычным для них, выбирая более простые из них. Им легче пользоваться сенсорной сферой при концентрации на одном объекте, нежели совершать с ним манипулятивные действия.

С каждым годом проводятся все новые исследования в области интеллектуального развития детей с синдромом Дауна, Зигфрид Пушел, посвятивший достаточное количество времени исследованиям возможностей людей с синдромом Дауна сделал вывод об их потенциале развития познавательной деятельности. Он считает, что интеллектуальное отставание

таких детей варьируется от легкой степени до средней и, далеко не всем нужно ставить тяжелую степень умственной отсталости. Ранее в дошкольном образовании имело место быть увеличению количества занятий на протяжении дня, но не всегда больше занятий будет лучше. Нужно учитывать психо-эмоциональную сторону ребенка. Переутомляясь, ребенок с синдромом Дауна не будет развиваться, и вбирать всю учебную нагрузку. Обучение и воспитание в таком случае перестает быть способом развития, поскольку не актуализируется ребенком в его жизни, и, соответственно, не формируется целостного представления о мире как единой системе. Все это привело нас к активному поиску межпредметных связей, использованию их в дифференцированном обучении и воспитании. Перед нами встал вопрос об использовании интегрированного подхода в образовании детей дошкольного возраста.

Используя один из уровней интеграции разработанный Тюнниковым, а именно деятельностную интеграцию, объединяющую в себе интеграцию основных видов детской деятельности. Интегрируя детскую деятельность в ходе занятия, мы исключаем фактор переутомляемости ребенка, повышаем его работоспособность, что делает коррекционно-образовательный процесс наиболее продуктивным. Развитие познавательной деятельности очень важный компонент в обучении ребенка с синдромом Дауна. Очень важно при планировании работы с таким ребенком опираться на онтогенетический принцип и независимо от возраста ребенка и начинать коррекционную работу соблюдая порядок формирования всех компонентов психики.

Таким образом, коррекционно-образовательный процесс целесообразно строить на основе интеграции различных видов деятельности ребенка с синдромом Дауна. Это будет способствовать качественному и интересному усвоению нового материала, снижению переутомляемости ребенка и повышению его интереса к учебной деятельности. Но не стоит забывать об индивидуальности каждого ребенка с синдромом Дауна, выстраивая работу с такими детьми нужно опираться на их сильные стороны.

### *Список литературы*

1. Жиянова П.Л. Малыш с синдромом Дауна / П.Л. Жиянова, Е.В. Поле. – М., 2015. – 192 с.
2. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика/ А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М., 2005.
3. Медведева Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. – М., 2014.

*Бакаева А.Г.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Наумов А.А., к.п.н., доцент*

## **ОСОБЕННОСТИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ С ДЦП СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИМЕЮЩИХСЯ НАРУШЕНИЙ**

Главным способом коррекционно-развивающего воздействия является – организация активной деятельности ребенка, в ходе которой закладывается основа для позитивных сдвигов в развитии его личности. ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра. Сюжетно-ролевая игра служит для дошкольника старшего возраста первым социальным опытом.

Игра у большинства дошкольников с ДЦП не получает достаточного развития даже в том случае, если двигательные возможности для осуществления как предметно-игровых, так и бытовых действий у них достаточно сохранены. У детей может быть снижен интерес и побуждение к активному действию. В этих случаях дети могут оставаться пассивными созерцателями игры, ограничиваясь лишь речевой фиксацией того, что видят. У других детей при удовлетворительном понимании назначения игрушек, темы и сюжеты игры, активность включения в игровой процесс крайне затрудняется в связи с нарушением движения. Все это – недостаточность интереса и снижение побуждения к активному действию, нарушение движения и игнорирование имеющихся двигательных возможностей ограничивают познавательную деятельность детей, способствующих дисгармоничному

развитию, прежде всего, преобладание вербального мышления над конкретным действием. Поэтому сопровождение и обучение сюжетно-ролевой игре становится одной из важнейших задач в общей системе дошкольного воспитания и обучения детей с церебральным параличом.

Дефектологическое сопровождение сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП должно состоять в специализированной помощи для овладения тем обязательным минимумом знаний и возможностей, которые необходимы в повседневной жизни. Учитывая тот факт, что данное заболевание выдвигает двигательные нарушения как ведущий дефект, сопровождающийся аномалией моторного развития, самое важное – ликвидировать его негативное воздействие на нервно-психические функции ребенка.

Слабое ощущение собственных движений, затрудненность элементарных действий, сложности взаимодействия с предметами, повышенная утомляемость и т.п. двигательное беспокойство (излишняя суетливость, усиленная жестикуляция и гримасничанье, слюнотечение) – все это затрудняет полноценное передвижение, сводя на нет совершенствование навыков самообслуживания.

Именно поэтому педагог-дефектолог обязан организовать дефектологическое сопровождение, создать необходимые условия для нормального формирования познавательной активности, творческой инициативы, развития воли, мотивации и регуляции психоэмоционального баланса ребенка.

Сюжетно-ролевая игра у детей с церебральным параличом является одним из видов деятельности, в процессе которой решаются общеразвивающие и коррекционные задачи. В процессе сюжетно-ролевой игры осуществляется умственное воспитание детей: решение и закрепление представлений об окружающем, активность и глубина восприятия, сравнение предметов по различным признакам, их группировка, формируется способность действия в воображаемой ситуации, условность действия с воображаемым предметом, с предметом – заместителем. В игре развиваются и отрабатываются необходимые двигательные умения, осуществляется нравственное воспитание детей (навыки коллективного проведения действия, эстетические нормы

и правила поведения). Игра способствует всестороннему развитию речи: расширению и обогащению словаря, развитию коммуникативной функции, познавательной и регулирующей функции речи. В процессе игры осуществляется трудовое воспитание детей, с формированием представлений о различном труде взрослых, с моделированием в игре отдельных видов труда, воспитание положительного отношения к труду взрослых.

На занятиях по сюжетно-ролевой игре, дефектологом проводятся специальные игровые задания и упражнения направленные на коррекцию нарушений познавательной деятельности, т.е. в сюжет игры всегда включаются разнообразные, проблемно-практические ситуации. В которых ребенок проявляет себя, проявляет свое личностное отношение к ситуации, возникшее в ходе сюжетно-ролевой игры. Также дефектолог формирует у детей с ДЦП навыки игрового поведения, что немало важно для социализации ребенка в дальнейшей жизни.

Таким образом, сюжетно-ролевую игру можно с уверенностью назвать эффективным средством воспитания, ведь ее основная роль состоит в том, что ребенок учится осознавать себя полноправным членом человеческого социума, имея уникальную возможность оценивать собственные действия, адаптироваться к непростым условиям и познавать сферу разнообразных коллективных отношений. Важны вопросы становления сюжетно-ролевой игры в инклюзивной группе. Дети с ДЦП часто испытывают трудности в контроле за управлением своими движениями, либо ограниченность движения и нуждаются в непосредственной помощи со стороны специалистов. С помощью сопровождения дефектолога в процессе сюжетно-ролевой игры его жизнь наполняется богатым содержанием.

### ***Список литературы***

1. *Абрамович-Лехтман Р.Я.* Психологическая помощь детям с церебральным параличом / Р.Я. Абрамович-Лехтман. – Л., 1962.
2. *Артемова Л.В.* Содержание игры как средство формирования общественной направленности детей дошкольного возраста / Л.В. Артемова // Психологические и педагогические проблемы руководства игрой дошкольника. М., 1979.

3. Бадалян Л.О. Невропатология/ Л.О. Бадалян. – М., 2000.

4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.

5. Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка / Л.А. Венгер // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М., 1978.

*Баркалова А.В.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Наумов А.А., к.п.н., доцент*

## **ТАКТИЛЬНАЯ КНИГА, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ У УМЕНИЙ ЛЮДЕЙ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА**

Коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанный на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности.

Исследователь Мудрик А.В. выделяет следующие составляющие коммуникативных умений: ориентировка в партнерах; объективность восприятия собеседника, понимание его настроения, характера; знание правил общения; установление контактов; постановка, планирование, анализ целей общения.

Авторами, Ушинским К.Д. и Соколовым Н.М., было сформулировано одно из важных коммуникативных умений, без использования самого термина, – умение легко, понятно, красиво говорить на своем языке [1]. Люди с одновременным нарушением слуха и зрения используют в общении жестовый язык, дактильную речь, некоторые пользуются разговорной речью.

Изучение таких особенностей, как коммуникативные умения, помогут понять людей с одновременным нарушением зрения и слуха, подготовить волонтеров к работе с такими людьми, поможет профильным специалистам в обучении и воспитании слепоглухих детей.

Потребность в общении – одна из базовых потребностей в развитии человека. Исследователь Мещеряков А.И. считал, что основная причина задержки развития личности при слепоглухоте – одиночество, приводящее к немоте. Следовательно, главная психолого-педагогическая проблема, по мнению автора, это дефицит общения [2]. Актуализация потребности человека в общении заключается в эмоциональной эмпатии; стремление к сотрудничеству, общению, дружбе с другими людьми.

Нами было проведено исследование коммуникативных умений людей с одновременным нарушением зрения и слуха, полученные данные корреляционного анализа позволило сформулировать следующие выводы:

1. Наблюдается зависимость коммуникативной деятельности от возраста, т.е. чем старше слепоглухой человек, тем выше уровень коммуникативных умений мы наблюдаем и это тенденция.

2. Своевременное начало обучения и воспитания детей с одновременным нарушением зрения и слуха, дает положительный результат в будущем.

3. Слепоглухие люди с возрастом овладевают коммуникативными умениями и успешно их используют в повседневной жизни, чувствуя себя уверенно в обществе.

Развитие коммуникативных умений происходит совместно с формированием и развитием личности. Психическое развитие людей, с одновременным нарушением зрения и слуха, опирается на сохранные интеллектуальные и сенсорные (обоняние, вибрационная и кинестетическая чувствительность) возможности. Поэтому нами было принято решение разработать технологию совместного изготовления тактильной книги, отражающей наиболее яркие события автобиографии слепоглухого человека, в работе по развитию коммуникативных умений.

Тактильная книга – это многофункциональное пособие с рельефными изображениями, выполненными из различных материалов, которые на ощупь максимально приближены к оригиналу. Кроме изображений книга содержит брайлевский или крупнопечатный шрифт, который является пояснением или

вариантом игры с книгой, или же текст, записанный на диск, с рассказами или звуками, которые помогут человеку с одновременным нарушением зрения и слуха лучше увидеть и понять изображаемый образ (аудиофайл). Тактильные рукодельные книги способствуют развитию высших психических функций, речи, сенсорных способностей слепоглухих людей, что содействует формированию компенсаторных навыков познания окружающего мира.

В настоящий момент мы разработали фрагмент тактильной книги совместно со слепоглухим человеком. В основе творческого занятия был положен принцип использования сохранных анализаторов с целью наиболее полного воссоздания образа объекта у человека с одновременным нарушением зрения и слуха, а также большое внимание уделялось развитию коммуникативных умений и эмоционально-чувственному восприятию объектов.

При проектировании и разработке фрагмента книги были выполнены все требования к безопасности тактильных рукодельных пособий, а именно исключение токсичных, колющих, красящих и нестойких материалов.

В процессе создания фрагмента тактильной книги с элементами автобиографии, человек с одновременным нарушением зрения и слуха смог увидеть красоту иллюстраций воспоминаний, когда он мог видеть и слышать окружающий мир. Ощущая контуры изображений, он вспоминал приятные моменты своей жизни до потери зрения и слуха, рассказывал о своем прошлом и делился опытом. Это сделало процесс нашего общения увлекательным и способствовало развитию сохранных анализаторов, а именно развитию мелкой моторики рук, расширению возможностей адаптации.

Таким образом, развитие коммуникативных умений у людей с одновременным нарушением зрения и слуха будет эффективно при применении технологии совместной разработки тактильной книги, которая отражает наиболее яркие события их автобиографии. Мы надеемся, что наше исследование в будущем поможет специалистам, родителям и волонтерам направить свою деятельность в нужное русло и самим создавать тактильные книги, помогая слепоглухим людям общаться и жить нормальной жизнью.

### ***Список литературы***

1. *Андреева, О.Ю.* Тактильные книги как средство развития эмоционально-чувственного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения / О.Ю. Андреева, Е.К. Зимина, П.С. Киселева. – М., 2015. – С. 177–179.
2. *Осипова, Л.Б.* Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников /Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2016.
3. *Пальтов, А.Е.* Развитие коммуникационных технологий обучения слепоглухих/ А.Е. Пальтов // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы междунар. теоретико-метод. семинара, 4 апр. 2012 г. – М., 2012. – Т. 1. – С. 182–184.
4. *Суворов, А.А.* Встреча вселенных или Слепоглухие пришельцы в мире зрячеслышащих/ А.А. Суворов. – М., 2018. – 11 с.
5. *Тищенко, В.А.* Коммуникативные умения: к вопросу классификации /В.А. Тищенко // КПЖ. – 2008. – №2.

***Баталова М.К.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Ворошнина О.Р., к.п.н., доцент***

## **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПО ВОПРОСАМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ**

Формирование родительской компетентности – одно из приоритетных направлений развития современного образования, а значит и одна из важных задач дошкольной образовательной организации.

С. Акутина, Ю. Егорова, М. Савельева, Л. Туулинг, М. Тильк, Н. Хрусталькова, посвятившие свои работы вопросу формирования педагогической компетентности родителей и роли семьи в воспитании в целом, акцентируют внимание на роли семейного воспитания как на одном из важнейших факторов для развития полноценной личности ребенка.

Эффективность деятельности родителей как воспитателей зависит от уровня педагогической грамотности, педагогической культуры, педагогической образованности, личностной зрелости и компетентности родителей (Л.К. Адамова, Е.А. Нестерова, и др.).

Необходимость формирования у родителей психолого-педагогическую компетентность в вопросах взаимодействия с детьми с нарушением интеллекта обусловлена следующими причинами. В современных условиях развития общества обострился вопрос общения в семье, вследствие того что семейные взаимоотношения носят в меньшей степени эмоциональный и духовный характер. В быстро меняющемся мире у людей все в меньшей мере остается время для общения друг с другом, а взаимодействие с детьми, порой, сводится только к удовлетворению элементарных нужд. Большая часть современных семей никак не может создать условия для того чтобы в достаточной мере удовлетворить потребность детей в общении. А родители, которые находят время для разговоров с ребенком, чаще делают это не эффективно, или их взаимодействия с детьми сводится к нравоучениям, упрекам, наказаниям. Современные семьи не всегда педагогически состоятельны, они остро нуждаются в квалифицированной поддержке и помощи различных специалистов. Такие исследователи как Т.Н. Доронова, С.В. Глебова, О.И. Давыдова А.В. Козлова, говорят о разрушении классических устоев семьи, что является одной из причин кризиса в социокультурной и нравственной обстановках прогрессивного общества.

Анализ психолого-педагогической научно-исследовательской и научно-методической литературы и практики работы с родителями воспитывающих детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста позволил выявить противоречие между объективной значимостью разрешения проблемы повышения психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам взаимодействия с детьми с нарушением интеллекта, и недостаточной разработанностью диагностического и методического обеспечения этого процесса.

Выявленное противоречие определило проблему исследования, состоящую в поиске форм работы по повышению психолого-педагогической

компетентности родителей по вопросам взаимодействия с детьми с нарушением интеллекта, в условиях дошкольной образовательной организации.

Цель исследования: теоретическое обоснование форм работы, способствующего развитию психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по вопросам взаимодействия с ребенком в дошкольной образовательной организации.

В нашем исследовании мы опираемся на определение, которое дано в работе «Я – компетентный родитель: программа работы с родителями дошкольников» под редакцией Колосийченко Л.В. «Компетентность родителя – это сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее его готовность к реализации воспитательной функции» (Костылева Н.Е). Оно выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению родительской деятельности» [2].

В качестве ключевых компетенций рассмотрены: информационная, мотивационная, технологическая, коммуникативная, аналитическая.

Так как в нашем исследовании мы говорим о компетентности родителей, касающейся их взаимодействия с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения интеллекта, то стоит раскрыть и само понятие «взаимодействие».

Взаимодействие – это действия индивидов, направленных друг к другу. Такое действие может быть рассмотрено как совокупность способов, применяемых человеком для достижения определенных целей – решения практических задач или реализации ценностей.

Взаимодействие (интеракция) опосредованно общением. Благодаря общению люди могут вступать во взаимодействие.

Общение – взаимодействие двух и более людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией с целью согласования и объединения усилий и налаживания отношений. Общение есть не просто действие, а именно взаимодействие: оно осуществляется при обоюдной активности участников [1].

Помочь родителям приобрести новые знания и навыки успешной коммуникации, взаимодействия с ребенком, научить прямому выражению со стороны отца с матерью своих чувств и эмоциональных реакций в взаимодействии с ребенком – задача педагогов ДОО.

#### ***Список литературы***

1. Лисина, М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: автореф. дис. ...д-ра психол. наук / М.И. Лисина. – М., – 1974. – 36 с.

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

***Ворошнин Н.В.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Ворошнина О.Р., к.пс.н., доцент***

## **ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СКЛОННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОДНОВРЕМЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ**

С позиций деятельностного подхода к социализации детей с особыми образовательными потребностями создаются условия для постепенного усвоения детьми социально значимого опыта поведения, норм культуры общения с окружающими людьми, нравственной и трудовой культуры. Для обеспечения независимой и продуктивной жизни в социуме человека необходимо включить в целенаправленный процесс социализации. Одна из важнейших задач социализации человека – задача его профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение лиц с ООП можно считать долгосрочным процессом развития отношений к своей будущей профессии и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности или специалисту. Динамика профессионального самоопределения есть процесс поиска им «своей профессии», соответствующей его склонностям,

способностям и возможностям. Определение этих склонностей и способностей является одной из задач в решении проблемы социализации лиц с ООП.

Актуальность нашего исследования связана с отсутствием исследований, посвященных вопросам изучения и формирования профессиональных склонностей детей среднего школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения. Проблема исследования состоит в ответе на вопрос – какие особенности характерны для профессиональных склонностей детей среднего школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения? Практическая значимость исследования связана с разработкой методических рекомендаций для педагогов и родителей по выявлению и формированию профессиональных склонностей детей среднего школьного возраста с бисенсорными нарушениями.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое изучение специфики профессиональных склонностей обучающихся среднего школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения.

Задачами нашего исследования являются:

1. Осуществить подбор и модификацию диагностических методик, позволяющих выявить особенности профессиональных склонностей подростков с одновременным нарушением слуха и зрения;

2. Провести изучение профессиональных склонностей подростков с одновременным нарушением слуха и зрения;

3. Изучить потенциально выбираемые сферы профессиональной деятельности и восприятие испытуемыми роли родителя в подготовке ребенка к труду и выбору профессии;

4. Проанализировать результаты исследования

5. Проанализировать имеющиеся на образовательном рынке г. Перми возможности дополнительного образования для развития профессиональных склонностей детей.

В исследовании использовались следующие методики – генетик – тест, разработанный на основе методики дерматоглифики Г. Камминса;

дифференциально – диагностический опросник Е.А. Климова; анкета «Моя роль в подготовке ребенка к труду и выбору профессии»; беседы с родителями; наблюдение деятельности детей среднего школьного возраста с одновременными нарушениями слуха и зрения; анализ сайтов организаций дополнительного образования г. Пермь и Пермского края.

В исследовании приняли участие трое детей среднего школьного возраста с одновременными нарушениями слуха и зрения: Дарья К., возраст на момент исследования – 12 лет, имеет диагнозы: практическая слепота, светоощущение, слабослышающая, носит слуховой аппарат, разборчивая речь, обучается в ГБОУ ПК «Школа-интернат для детей с нарушением зрения», осваивает адаптированную образовательную программу для слабовидящих обучающихся, испытывает сложности с освоением математики (осваивает предмет по индивидуальной программе), остальные предметы осваивает в соответствии с требованиями цензового образования, получает дополнительное музыкальное образование. Юлия С., возраст на момент обследования – 13 лет., имеет тугоухость II степени, гипотрофию зрительного нерва II степени, обучается в ГБОУ «Школа-интернат для детей с нарушением слуха и речи», осваивает адаптированную образовательную программу для глухих детей, пользуется письменной, устно-дактильной и жестовой речью. Данил, возраст на момент обследования – 15 лет, имеет диагнозы: двусторонняя нейросенсорная тугоухость IV степени, тоннельное зрение, носит очки, умеренная умственная отсталость.

По результатам проведенных исследований всех школьников было выявлено, что предпочитаемой сферой их деятельности является сфера «Человек – художественный образ».

Анализ результатов по позиции «сферы профессиональной деятельности – творчество, спорт, инновации» показал, что для Даши наиболее продуктивной сферой будет творчество, что подтверждается и результатами дифференциально – диагностического опросника Е.А. Климова: и мама, и Даша на первое место с одинаковым количеством баллов – 6 – ставят сферу «Человек – художественный образ». Данный выбор подтверждается также и результатами

беседы. Результаты генетик-теста по позиции модели самореализации у Даши продемонстрировали склонность к корпоративной модели, эти результаты могут свидетельствовать о том, что Даша более склонна к совместной, коллективной деятельности, легче приспосабливается к внешним требованиям, умеет взаимодействовать с другими людьми, участниками по совместной деятельности.

Тип поведенческой адаптации к жизненной ситуации у Даши может быть охарактеризован как «собеседник-мыслитель». Люди такого типа нуждаются во внешней стимуляции для достижения результатов, охотно прислушиваются к мнению других людей, в деятельности высоко ставят благополучие группы. С точки зрения типа восприятия новизны – либеральный, консервативный, индивидуальный – у Даши доминирует либеральный тип – 70%, она склонна легко принимать новые идеи и предложения. Таким образом, анализ результатов изучения профессиональных склонностей у Дарьи К. показал, что подросток предпочитает коллективные виды деятельности, больше ориентирован на общение и помощь другим людям, проявляет высокий интерес к сферам, связанным с природой, художественным образом и человеком. Мама Дарьи К. проявляет высокую степень заинтересованности профессиональным будущим дочери, активно привлекает ее к подготовке к собственной профессиональной деятельности, о чем свидетельствует высокий процент совпадений ответов анкеты и опросника.

Приоритетным (наилучшим) типом образования для Юлии является гуманитарное и математическое, очевидно, что в рамках гуманитарного образования Юлия может испытывать трудности, связанные со спецификой развития словесной речи. Направлением профессиональной деятельности, наиболее показанным Юлии, является практическая деятельность, связанная с применением практических знаний, практических навыков. Вместе с тем, творчество как приоритетная сфера профессиональной деятельности определяется у Юлии. Эта сфера совпадает также с характеристикой любимых занятий дочери и со стороны мамы. Результаты Юлии в большей мере демонстрируют склонность к управленческой модели, что может

свидетельствовать о стремлении к независимости, к трудности подчинения внешним требованиям, сложности работы в коллективе или группе. Анализ результатов генетик-теста показал, что Юлия С. в большей степени тяготеет к индивидуально организованной деятельности, вместе с тем, часто пресыщается, перестает интересоваться ей. Юля по типу поведенческой адаптации является «мыслителем-практиком», ей свойственно находить простые решения в сложных ситуациях, использовать имеющиеся практические умения, Юлия более склонна к деятельности в одиночку, ей необходимо развивать навыки коммуникации. С точки зрения типа восприятия новизны – либеральный, консервативный, индивидуальный – у Юлии – доминирующим типом является – консервативный – 50%. Люди такого типа хорошо реагируют только на проверенную информацию, опираясь на логику и собственный опыт.

При проведении исследования специфики предметно – практической деятельности были выявлены следующие особенности. Никто из испытуемых не смог принять цель деятельности по словесной инструкции, двое начали выполнять задание после предъявления образца, а одному испытуемому потребовался пооперационный показ. Дополнительная помощь при выполнении потребовалась двум детям, а один ребенок справился самостоятельно со всеми целями деятельности. Одна испытуемая не отвлекалась на внешние раздражители вначале работы, но ближе к концу, начала общаться на жестовом языке с одноклассниками, так же было замечено что испытуемая старалась выполнить задание как можно быстрее, из-за чего результат был более небрежный, чем у других испытуемых. Другая испытуемая начала отвлекаться к середине работы, она так же общалась на жестовом языке с одноклассниками. Третий испытуемый отвлекался только когда ему пытались помочь при выполнении работы и начал отвлекать других детей после завершения работы. Негативное отношение к работе отсутствовало у всех испытуемых, а получившийся результат удовлетворил ожидания детей.

В качестве средств деятельности испытуемые использовали коммуникативные, а именно дактильную и жестовую речь. Двое испытуемых самостоятельно подбирали и использовали практически все заготовки, однако,

во время заданий, связанных с мелкой моторикой, им требовалась помощь. Одному испытуемому была необходима помощь в подборе всех материалов, но работу он старался выполнять качественно и самостоятельно. Следуя из этих данных, мы сделали вывод, что двух испытуемых – Юлю и Анжелу, можно отнести к типу «самостоятельно на основе анализа образца подбирает средства», а Данила к типу «не справляется с отбором средств, требуется постоянное сопровождение деятельности».

Далее, мы решили рассмотреть умения выполнять необходимые предметно – практические действия у испытуемых. Двое испытуемых могли самостоятельно выполнить любое из представленных действий, но задания, связанные с мелкой моторикой, вызывали затруднения. Третьему испытуемому была необходима постоянная помощь в выполнении, но только одноразовая, ему требовалось показать один раз каждое действие и в дальнейшем он выполнял это действие по примеру без каких-либо проблем. Коммуникативные действия у двух испытуемых не вызывали затруднений, они могли попросить помощи, объяснить одноклассникам, как правильно выполнять действие, пользовались средствами устно-дактильной и жестовой речи. Третий испытуемый мог попросить помощи, но не способен объяснить однокласснику как правильно выполнить действие. Все испытуемые без затруднений понимали учителя, других учеников, родителя, но сложнее контактировали со студентами волонтерами. Испытуемые всегда и со всеми пользуются устно-дактильной и жестовой речью. Одна испытуемая может обращаться к другим людям, умеет выслушать, иногда перебивает в разговоре с друзьями, старших не перебивает, старается дождаться ответа собеседника, самостоятельно инициирует общение. Вторая испытуемая может обращаться к другим людям, умеет выслушать, иногда перебивает в разговоре с друзьями, старших не перебивает, дожидается ответа собеседника, самостоятельно инициирует общение. Третий испытуемый может обращаться к другим людям, всегда выслушивает, не перебивает в разговоре вне зависимости от собеседника, дожидается ответа собеседника, самостоятельно инициирует общение.

В результате у всех испытуемых получилось выполнить задание, двое испытуемых выполнили задание с небольшой помощью, третий испытуемый выполнил задание совместно со взрослым. Отношение у всех детей наблюдалось радостное.

#### ***Список литературы***

1. *Климов, Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М., Академия, 2004.
2. Краткий психологический словарь / сост. Л.А.Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону, 1998.
3. *Ожегов, Н.Ю.* Толковый словарь/ Н.Ю. Ожегов. – М., 1949, 1992.
4. Психология / под ред. А.А. Смирнова. – М., 1956.
5. Толковый словарь / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1935-1940
6. Энциклопедия социологии / сост. А.А. Грицанов и др. – М., 2003.

***Гавшина В.В.***

***Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко***

***г. Глазов***

***Научный руководитель: Скрыбина Д.Ю., к.п.н., доцент***

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С СЕМЬЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЦЕЛЯХ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ**

Адаптация в первом классе – особый и сложный период в жизни ребенка: он осваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности – учебную, изменяется социальное окружение.

Ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом, социальном и психологическом отношении, достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий, но следует учитывать особенность детей с ЗПР.

В жизни каждого человека семья занимает особое место. В семье растет ребенок и с первых лет своей жизни он усваивает нормы общежития, нормы человеческих отношений, впитывая из семьи добро и зло, все, чем характерна его семья.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья прописано, что психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ЗПР осуществляют специалисты: учитель-дефектолог, логопед, специальный психолог или педагог-психолог, социальный педагог, педагог дополнительного образования [1, стр. 232].

Таким образом, в настоящее время проблема взаимодействия учителя-дефектолога с семьей актуальна, т.к. наблюдается необходимость привлекать учителя-дефектолога к педагогической поддержке родителей первоклассников с ЗПР в период адаптации к школьной жизни для успешной учебной деятельности.

Цель теоретически обосновать и практически исследовать взаимодействие учителя-дефектолога с семьей первоклассника с задержкой психического развития в целях успешной адаптации.

Для создания благоприятных условий воспитания ребенка с задержкой психического развития в семье родителям, прежде всего, необходимо знать особенности заболевания и развития ребенка, в школе при адаптации, несомненно, в том может помочь учитель-дефектолог. Также учитывая возможности ребенка, дефектолог поможет подобрать и подсказать игры, задания, упражнения для повышения учебной деятельности.

Для исследования проблемы мы разработали анкеты, которые позволили нам определить, на сколько ребенок адаптировался к познавательной деятельности и на сколько родители включены в образовательный процесс.

По результатам анкетирования получилось, что 74% детей и 43% семей нуждаются в помощи учителя-дефектолога. А это значит, что необходимо педагогическое сопровождение детей первого класса с задержкой

психического развития в период адаптации к школе и педагогическое сопровождение помощи родителям.

Немаловажную роль играет организация систематических, целенаправленных занятий по развитию математических представлений, явлений окружающей действительности, ориентировке, развитию психических функций, а также формирования навыков самообслуживания и двигательных навыков и умений. При систематической работе с учителем-дефектологом в школе у ребенка становится упорядоченной жизни в домашних условиях у него расширяется кругозор, обогащается память, формируется наблюдательность и любознательность. Этот процесс будет проходить быстрее, если родители будут сотрудничать с дефектологом. Для этого нами были разработаны программы педагогического сопровождения детей первого класса с задержкой психического развития в период адаптации к школе и педагогическая программа сопровождения помощи родителям, которая в данный момент апробируется.

Что в дальнейшем помогает ребенку адаптироваться в школе. Следует учитывать, что ежедневно перед ребенком возникают различные проблемы, решить которые можно только при активном использовании своих умственных и физических возможностей, формирующихся на специально организованных занятиях и самостоятельной бытовой деятельности дома и школе.

Таким образом, семья в жизни каждого человека играет очень важную роль. Особенно важно осознание семьи для ребенка, личность которого еще только формируется. Следует обратить внимание также на педагогическую грамотность родителей для успешной адаптации и социализации детей с ЗПР. Для него семья – это самые близкие люди, которые всегда придут на помощь.

### *Список литературы*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ от 19.12.2014 №1598

*Завьялова К.В.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Ворошнина О.Р., к.псх.н., доцент*

## **РЕЖИССЕРСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На современном этапе развития человечества и образования одной из важных научно-практических проблем, которая привлекает внимание разных ученых, является проблема речевого развития детей с нарушенным слухом. Данная проблема волнует разных ученых, отечественных, таких как Р.М. Боскис, Л.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, К.Г. Коровин, Л.П. Назарова и зарубежных специалистов – В. Вейс, К. Леймитц, О. Перье.

В.П. Глухов и В.А. Ковшиков дали определение диалогу, они пишут, что диалог – это цепочка последовательных реплик, сопровождаемая невербальной коммуникацией, он опирается на общность ситуации, знание предметов речи и согласованная работа участников [4].

Овладение диалогической речью – является одной из главных задач речевого развития дошкольников, а тем более дошкольников с нарушением слуха.

Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра. Именно в ней можно наблюдать естественную диалогическую речь между детьми. Ценность сюжетно-ролевой игры состоит в том, что она оказывает влияние на становление отдельных психических функций – мышление, внимание, память, речь и т.д. [3].

Также существует исследование Е.М. Гаспаровой и С.Л. Новоселовой в котором они доказывают, что изначально у детей формируется режиссерская игра (около 3 лет) и это дает толчок к возникновению у детей сюжетно-ролевой игры [5].

Режиссерская игра – это разновидность сюжетной игры, специфика которой заключается в том, что ребенок организует деятельность как бы извне,

как режиссер, строя и развивая сюжет, управляя игрушками и озвучивая их. С психологической точки зрения режиссерская игра представляет собой «воображение в действии» (Е.Е. Кравцова).

Такие ученые как Е.М. Гаспарова, О.В. Солнцева, Е.В. Трифонова, Е.О. Смирнова, И.А. Рябковазанимались изучением режиссерской игры детей. Также Г.Л. Выгодская занималась изучением сюжетно-ролевой игры детей с нарушением слуха, но в ее работах не охвачен и не прописан этап возникновения и развития режиссерских игр.

Для развития диалогической речи детей большое значение имеют режиссерские игры, особенно для детей с нарушением слуха, так как именно в режиссерской игре происходит отработка реплик, употребление речевого этикета, умение запрашивать информацию, а также умение отображать отношение между людьми и героями.

Исходя из актуальности, хочется отметить, что появляется противоречие между недостаточной разработанностью методик, отсутствия исследований о влиянии режиссерских игр на развитие диалогической речи детей с нарушением слуха и в тоже время большом потенциале режиссерских игр для развития диалогической речи таких детей.

Данное противоречие позволило определить проблему исследования – каковы возможности развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста посредством режиссерской игры.

Объектом исследования является процесс развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования является режиссерская игра как средство развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Контингентом исследования являются слабослышащие дети старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – теоретическое и эмпирическое обоснование использования режиссерской игры как средства развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Определить сущность диалогической речи и особенности ее развития.
3. Выявить значение режиссерской игры в развитии речи детей, рассмотреть клинико-психолого-педагогическую характеристику слабослышащих детей.
4. Определить основные показатели, параметры развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.
5. Изучить особенности диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.
6. Проанализировать полученные данные диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.
7. На основе полученных данных разработать систему режиссерских игр для развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении основных параметров сформированности развития диалогической речи.

Практическая значимость исследования заключается в разработке системы режиссерских игр для развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Можно выделить несколько параметров диалогических умений - владение речевым этикетом, запрос информации, составление диалога, реплицирование. Наличие этих параметров определялось по следующим показателям: объем фраз речевого этикета; использование различных типов вопросов; самостоятельность и последовательность в ведении расспроса; объем и характеристика диалогов [2].

Исходя из этого, в нашей работе мы опирались на методики А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников» и методика Н.А. Стародубовой «Основные направления речевого развития дошкольников» [1].

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха и речи» Дошкольное отделение г. Перми. В эксперименте приняли участие 8 слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Как показали результаты исследования структурные компоненты (навыки) диалогической речи детей находятся на различных уровнях развития. Так, для большинства детей характерны низкий и средний уровни речевого этикета; нулевой и низкий уровни развития запроса информации; составления диалогов – на низком и среднем уровне, реплицирование – нулевой и низкий уровень.

Исходя из результатов, мы пришли к выводу, что стоит разработать систему режиссерских игр для развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. На основе педагогической технологии организации режиссерских игр О.В. Солнцевой, которая предназначена для детей с недостаточным уровнем освоения сюжетной игры [6].

Целью нашей коррекционно-развивающей системы является развитие и коррекция диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста посредством режиссерской игры.

Остановимся подробнее на режиссерских играх. Режиссерской игра на основе готового игрового сюжета (на основе пиктограмм, сюжетных альбомов и т.п.). На подготовительном этапе целесообразно провести такие виды работ – познакомить детей с сюжетом игры, прочитать все реплики, просмотреть фрагменты литературных произведений, просмотреть картинки, составить пиктограмму, просмотр мультфильма. Далее на втором занятии совместно с педагогом заполняют пиктограммы. Совместный пересказ сюжета проводится с использованием слухо-зрительного восприятия, выделением в сюжете событий для игры и их фиксированием при помощи пиктограмм или сюжетного

альбома. Второй этап – пробная режиссерская игра. Во время пробной режиссерской игры педагог оказывает поддержку ребенку в правильном использовании шаблонов речевого этикета, подсказывание реплик, действий героев на основе заданного сюжета. Педагог играет вместе с детьми, стимулирует задавать вопросы, отвечать и проговаривать фразы. Педагог использует таблички, устно-дактильную и устную форму речи. Когда дети проиграли игру вместе с педагогом, отрепетировав все реплики, можно проводить самостоятельную режиссерскую игру – это и будет являться третьим этапом.

Режиссерская игра с придумыванием недостающего фрагмента. Главной задачей подготовительной работы будет являться – как можно лучше познакомить детей с сюжетом игры, с персонажами, прочитать и проговорить все реплики. Дети могут получить модель сюжета игры с пропущенными карточками, ленту мультфильма (картинки) с пропущенными кадрами. Следует стимулировать наводящими вопросами на то, чтобы дети сами догадались, какой фрагмент сюжета может быть пропущен, например: «Мама и Маша уходят домой, прощаются «До свидания». Что должен сделать врач?». Второй этап – пробная режиссерская игра, в которой педагог действует точно также, как в режиссерской игре на основе готового игрового сюжета. После второго этапа идет самостоятельная режиссерская игра.

Режиссерская игра с созданием сюжетов по аналогии известным сюжетам литературных произведений. На подготовительном этапе детей знакомят с сюжетом (первое занятие). Например, мы взяли сказку «Репка», на первом занятии смотрим совместно с детьми адаптированный мультфильм «Репка» для детей с нарушением слуха с параллельно показываем табличек. На втором занятии целесообразно использовать чтение адаптированной сказки совместно с детьми, создание сюжетного альбома или пиктограмм и табличек. На втором этапе проводится пробная режиссерская игра, на третьем проходит самостоятельная игра.

### ***Список литературы***

1. Балабайко, М.С. Обучение моделированию диалогической речи / М.С. Балабайко// Иностранные языки в школе. – 1976. – №1.
2. Боскис, Р.М. Речь и развитие аномальных детей / Р.М.Боскис, Р.Е. Левина // Основы обучения и развития аномальных детей: сб. научных трудов. – М., 1965. – С. 154–168.
3. Гаспарова, Е.М. Ведущая деятельность дошкольного возраста / Е.М. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 7. – С. 45–50.
4. Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.П. Глухов, В.А. Ковшиков. – М., 2007. – С. 119–165.
5. Новоселова, С.Л. Начальные формы режиссерских игр у трехлетних детей / С.Л. Новоселова, Е.М. Гаспарова // Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников. – М., 1985. – С. 60–64
6. Солнцева, О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей/ О.В.Солнцева. – СПб. – М., 2010.

***Корюхова Д.А.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Ворошнина О.Р., к.пс.н., доцент***

## **ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗА ПОДРОСТКА**

### **С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ**

### **В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ**

С самого рождения ребенок получает первое воспитание и социализацию в семье. Родители – это очень значимые и дорогие для ребенка люди, поэтому, родитель лучше и больше знает о своем ребенке, видит, на что он способен, а чего еще не может сделать самостоятельно. От адекватного отражения образа своего ребенка будет зависеть в целом отношение к нему. В.Л. Ситников под образом ребенка понимает целостную совокупность всех житейских и научных представлений о ребенке, комплекс всех социальных установок на ребенка, формирующихся в сознании человека и актуализирующихся в процессе

взаимодействия с ребенком [4]. Мы понимаем образ ребенка как часть когнитивного компонента родительского отношения к ребенку, т.е. образ – это то, что родитель знает о своем ребенке. Например, родитель ребенка с ограниченными возможностями здоровья знает о нарушении ребенка, знает про ограничения в различных сферах жизни, связанных непосредственно с дефектом, о перспективах развития своего ребенка, о личностных качествах, присущих ребенку, о его предпочтениях, об успехах и о многом другом. Но всегда ли образ ребенка адекватно отражен в представлениях родителей? Особенно родителей, имеющих ребенка с ОВЗ?

Целью нашего исследования является теоретическое и эмпирическое обоснование проблемы изучения образа подростка с одновременным нарушением слуха и зрения в представлениях воспитывающих взрослых.

Задачи исследования: проанализировать литературу по проблеме исследования образа ребенка в представлениях воспитывающих взрослых (родителей и педагогов); разработать программу изучения образа ребенка в представлениях воспитывающих взрослых; осуществить подбор диагностического инструментария; изучить образ подростка с одновременным нарушением слуха и зрения в представлениях воспитывающих взрослых; проанализировать и сравнить результаты исследования образа подростка с одновременным нарушением слуха и зрения в представлениях воспитывающих взрослых; разработать материалы для программы, направленной на работу по гармонизации образа подростка с одновременным нарушением слуха и зрения в представлениях родителей.

Объектом нашего исследования является образ подростка с одновременным нарушением слуха и зрения в представлениях воспитывающих взрослых. Предмет исследования – особенности образа подростка с одновременным нарушением слуха и зрения в представлениях воспитывающих взрослых. Контингентом исследования являются родители и педагоги, воспитывающие подростка с одновременным нарушением слуха и зрения.

Задачи исследования мы реализуем с помощью комплекса диагностических методик: анализ научной литературы по проблеме исследования; анкетирование родителей; сочинения родителей на тему: «Мой ребенок», сочинения педагогов о ребенке [2]; модифицированная методика «20 высказываний», предлагаемая родителям и педагогам (Ситников В.Л.); опросник родительского отношения (Варга А.Я., Столин В.В.) [1].

На данном этапе исследования комплекс методик был предложен родителям из пяти семей, которые воспитывают подростка с одновременным нарушением слуха и зрения, а также педагогам детей. Диагнозы детей представлены в табл. 1.

Таблица 1

### Характеристика подростков с одновременным нарушением слуха и зрения

<i>Ребенок</i>	<i>Возраст</i>	<i>Диагноз</i>
Камилла	10	Последствия вирусного энцефаломиелита, атрофия зрительных нервов (светоощущение и движение рук), правосторонняя нейросенсорная тугоухость 4ой степени
Даша	13	Ретинопатия недоношенных 4 ст. OD, 5 ст. OS, сходящееся косоглазие. Двусторонняя прогрессирующая тугоухость 2ой степени. ЗПР
Юля	14	Тугоухость 2ой степени. Гипотрофия зрительного нерва 2ой степени
Анжела	15	Эпилепсия (последствия перинатального поражения ЦНС). Тугоухость 2ой степени. Гипотрофия зрительного нерва 1ой степени. Косоглазие
Данил	17	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость 4ой степени. Неизвестно, насколько поражен зрительный аппарат (носит очки)

Результаты изучения образа подростка с одновременным нарушением слуха и зрения в представлениях родителей были представлены в нашей предыдущей статье [3].

Для изучения образа детей в представлениях педагогов им было предложено заполнить бланк «20 высказываний» о данном ребенке, а также написать сочинение в свободной форме. Из пяти педагогов выполнили задание только двое – педагоги Даши и Камиллы.

Анализ «20 высказываний» педагога Камиллы показал, что педагог дает положительную характеристику «образу» ребенка. Главенствующее место занимают характеристики поведения личности как субъекта взаимодействия –

7 определений («Девочка, которую любят все учителя, работающие с ней», «девочка, которая не умеет сердиться и обижаться», «отличается скромностью и хорошим воспитанием»). Далее следуют эмоционально-личностные характеристики – 5 определений («Добрая и искренняя») и характеристики особенностей поведения личности как субъекта деятельности – 5 определений («Всегда аккуратная и опрятная»). Затем следуют характеристики интеллектуально-творческой сферы личности – 3 определения и личностно-волевые характеристики – 2 определения.

Анализ «20 высказываний» педагога Даши показал, что педагог дает положительную характеристику «образу» ребенка. Главенствующее место занимают эмоционально-личностные характеристики – 8 определений («Доброжелательная», «чуткая», «ранимая», «тревожная»). Далее следуют характеристики особенностей поведения личности как субъекта взаимодействия – 5 определений («Общительная», «вежливая»). Затем следуют характеристики особенностей поведения личности как субъекта деятельности – 4 определения («Самостоятельная», «ответственная»), а также характеристики интеллектуально-творческой сферы личности и личностно-волевые характеристики – дано по 2 определения.

Также педагогам было предложено написать сочинение о ребенке в свободной форме. Задание написать сочинение было с радостью принято педагогом Камиллы с первого раза; педагог работает с ребенком уже 5 лет. Спектр описываемых педагогом качеств ребенка достаточно разнообразен: описание умений, навыков, достижений ребенка («Камилла талантлива во всем», «у нее хорошие успехи в спорте, в художественном творчестве»); описание особенностей деятельности («ее разнообразная внеурочная деятельность говорит о коммуникативных способностях»); описание интеллектуальных, морально-волевых и эмоционально-волевых качеств («это воспитанная, добрая, отзывчивая, дружелюбная девочка», «она учится на «отлично», «меня, как учителя, порой поражает ее высокий уровень ответственности и трудолюбия», «ее обаяние и искренность подкупают всех без

исключения»). Физические особенности и внешность девочки подробно описаны не были, т.к., возможно, для педагога не столь важны телесно-физические характеристики ребенка, сколько более важным для него является успешность ребенка в учебном процессе, его социальная адаптация. Также в сочинении не были отмечены особенности общения Камиллы с ее родными. Можно предположить, что этот аспект не вызывает у педагога волнений, т.к. девочка растет в любящей и принимающей ее семье. Безусловно, педагог очень чутко, с заботой и участием относится к Камилле: «меня до слез тронула судьба этого ребенка, потерявшего зрение и частично слух в четыре года», «не испытываю к Камилле чувства жалости, напротив, с первых минут нашего знакомства я получаю огромное удовольствие от общения с Камиллой и ее семьей», «мне очень хочется верить, что у этой красивой и хрупкой девочки будущее будет благополучным и счастливым, вопреки всем испытаниям, которые обрушились на ее маленькую жизнь».

Если сочинение педагога Даши прочтет человек, не знакомый с ребенком, то у него сложится довольно четкий «портрет» ребенка. Спектр описываемых педагогом качеств ребенка достаточно разнообразен: физические особенности («имеющиеся нарушения зрения и слуха затрудняют общение со сверстниками», «не всегда слышит, о чем говорят, несмотря на наличие слухового аппарата»); особенности общения с родными («сильно привязана к семье, особенно к матери», «беспокоится о родных», «охотно рассказывает о произошедших и предстоящих в семье событиях»); особенности общения со сверстниками («легко идет на контакт с детьми и взрослыми», «принята в детском коллективе», «Даша не имеет в школе близкого друга»); описание интеллектуальных, морально-волевых и эмоционально-волевых качеств («Дарья – жизнерадостная, добрая, отзывчивая, неконфликтная девочка», «всегда проявляет чуткость и сострадание к другим людям», «на уроках чаще активна, внимательна»); описание умений, навыков, любимых занятий ребенка («учебный материал дается с большим трудом», «любит культурно-массовые

мероприятия, с удовольствием участвует в конкурсах, выступает на праздниках», «охотно посещает театры», «навыки сомообслуживания развиты в пределах возрастной нормы», «может подолгу оставаться одна, ей не бывает скучно, так как она всегда найдет, чем заняться»); описание особенностей деятельности («затруднения вызывают лишь выполнение операций, требующие зрительного контроля», «охотно принимает помощь, не стесняется просить о ней», «Дарья испытывает затруднения при ориентировке в макропространстве, старается не отходить от сопровождающего», «девочка не всегда понимает инструкцию»). Сочинение очень информативно. Дана объективная оценка особенностям деятельности, поведения, умений и навыков ребенка.

Педагоги Данила, Юли и Анжелы отказались от выполнения задания. Возможно, это связано с отсутствием временных возможностей для его выполнения.

На данном этапе исследования нам удалось решить не все задачи. В дальнейшем мы планируем: составить обзор и провести анализ подходов к работе с семьей, направленной на гармонизацию образа ребенка подросткового возраста на предмет их применения при работе с семьей подростка с одновременным нарушением слуха и зрения; а также разработать материалы для программы, направленной на работу с семьей по гармонизации образа подростка с одновременным нарушением слуха и зрения в представлениях родителей.

#### ***Список литературы***

1. *Варга, А.Я.* Тест-опросник родительского отношения / А.Я. Варга, В.В. Столин // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. – М., 1988. – 79 с.
2. *Лидерс, А.Г.* Психологическое обследование семьи / А.Г. Лидерс. – М., 2006. – 432 с.
3. Открытый мир: объединяем усилия: матер. всерос. (с междун. участием) форума (12-14 декабря 2017 г., г. Пермь, Россия)/ отв. ред. О.Р. Ворошникова; ПГГПУ. – Пермь, 2017. – С. 210–215.
4. *Ситников, В.Л.* Образ ребенка в сознании детей и взрослых : дис. ... на соис. уч. степ. док. психол. наук / В.Л.Ситников. – СПб, 2001. – 438 с.

*Костромина Т.Б.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Воронина Л.В., д.п.н, доцент*

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Образование детей с ОВЗ в настоящее время – актуальная проблема современного образования. Одна из ведущих проблем в работе по ФГОС ДО – это создание условий для общего обучения детей с ОВЗ с планомерно развивающимися сверстниками. Европейские страны уже давно работают по программам социализации детей инвалидов. Для России инклюзивное образование достаточно новое явление. Наша система образования долгое время разделяла детей на обычных и инвалидов. Дети с ОВЗ страдают от отчуждения и дискриминации и чаще обучаются в специализированных школах. В таких учреждениях созданы все условия для детей с ОВЗ, но они не могут воплотить свои способности наравне с нормально развивающимися детьми.

Дети с ОВЗ должны иметь такие же возможности в получении образования, как и дети нормально развивающиеся. Включение детей с ОВЗ в образовательный процесс – это шаг к получению ими доступного образования. Инклюзия – это совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями с их нормально развивающимися сверстниками. Ведь цель инклюзивного образования – это социализация и адаптация детей в обществе, в подготовке особенного ребенка к обучению в вузе, получению профессии и работы в этом обществе, жить и обслуживать себя, независимость ни от кого.

Инклюзивное образование должно быть доступным – это важный момент. Ведь даже в законе об инклюзивном образовании прописано, что ребенок с ОВЗ может посещать детский сад, школу по месту жительства.

Возникает проблема качественной организации инклюзивного образования. Для получения детьми с ОВЗ качественного образования

возникает ряд многочисленных ограничений, которые связаны с социальным неравенством данной категории воспитанников (2).

Существуют факторы, которые могут негативно влиять на эффективность инклюзивного образования:

– личностная неготовность всех участников образовательных отношений (детей, родителей и самих педагогов), т.к. состав наполняемости групп зачастую неоднородный и это затрудняет адаптацию детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей. Родители порой не готовы принимать ребенка с ОВЗ и демонстрируют личностную неготовность к инклюзивному образованию. Педагоги, не имея специального образования, испытывают трудности в организации образовательного процесса, трудности по оказанию индивидуальной помощи ребенку, оценки его результатов.

– учебно-воспитательный процесс при реализации инклюзивного образования недостаточно оснащен в плане материально-технического обеспечения (нет сенсорных комнат, нет специального технического оснащения для детей с нарушениями слуха (1)).

– проблема оказания коррекционной помощи обучающимся с ОВЗ (педагоги имеют в основном узкую специализацию, не владеют методами психопрофилактики отклонений в развитии, нет опыта в использовании методов педагогической коррекции. Сталкиваются педагоги и с написанием программ, индивидуальных маршрутов сопровождения данной категории детей.

– недостаточное методическое обеспечение организации образовательного процесса.

Для решения данных проблем в детских садах должно быть организовано психолого-педагогическое сопровождение, создан психологический климат среди детей и в педагогическом коллективе.

Необходимо оснащать детские сады специальным оборудованием, обучать педагогов ДОУ на специально организованных курсах и семинарах по работе с особенными детьми.

Отдельная задача – это подготовка педагогов к психологическому принятию таких детей и квалификационная переподготовка его для работы

с детьми с ОВЗ, т.к. наши педагоги просто не умеют работать с такими детьми. Педагог должен обеспечить индивидуальный коррекционный подход для каждого ребенка, а массовые детские сады не могут принять детей с тяжелыми нарушениями, ведь каждому ребенку должны быть созданы индивидуальные условия для его обучения в детском саду. А если педагог не сможет организовать, создать эти условия для образования и развития ребенка с ОВЗ со всеми детьми в группе, то этот ребенок не получит образовательного результата, вот почему необходимо педагогов подготовить для работы с такими детьми.

На сегодняшний день в Российской практике наиболее эффективно и возможно тьюторское сопровождение ребенка. Это такой специалист, который помогает ребенку адаптироваться к среде среди сверстников и проявлять свои способности. Тьютор сопровождает ребенка весь день в ДОУ, помогает ему включаться в образовательный процесс, помогает раскрываться ребенку, помогает и в социальном обслуживании (прием пищи, культурно-гигиенические навыки, и т.п.). Оказывает содействие и при налаживании контактов с другими детьми. На практике тьюторами работают специальные педагоги, родители ребенка с ОВЗ, психологи, логопеды. Ведь учебных заведений, где готовили бы именно тьюторов, в России нет пока.

Создавая условия для детей с ОВЗ, нельзя забывать и о создании комфортных условий для обычных детей. Надо каждого ребенка психологически подготовить, что с ним в группе будет особый ребенок, надо объяснить, что надо помогать таким детям, быть терпимее по отношению к ним.

Специальное образование для особенных детей должно принести в обычное массовое образование свои методы, способы, приемы в работе с такими детьми. А общее образование должно принять таких детей, обеспечить все необходимые условия для комфортного пребывания особенных детей. И дети норма с детьми с ОВЗ должны быть не просто вместе, но и могли получать образование, социализироваться в обществе и быть успешными в своих делах.

Создав условия и решив все препятствующие проблемы все это приведет к снятию барьеров в образовательной, профессиональной и бытовых сферах, в саморазвитии и самореализации детей с ОВЗ.

Замечено, что дети в инклюзивных школах отличаются добротой, заботой о друге, отзывчивостью, терпимостью, а дети с ОВЗ чувствуют себя такими же, как окружающие их здоровые дети, помогают друг другу, вместе растут и развиваются.

Обществу нужно создать систему пропаганды ценностного отношения к каждому гражданину РФ, не зависимо от его состояния здоровья, создать безбарьерную систему образования и социализации.

#### ***Список литературы***

1. *Алехина, С.В.* Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010. – С. 104–116.

2. *Малофеев, Н.Н.* Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна / Н.Н. Малофеев // Альманах ИКП РАО. – 2007. – № 11. URL: <http://www.kprao.ru/almanah/11/st01.htm> (дата обращения 10.04.2011).

3. *Назарова, Н.М.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 4 (40).

4. *Рубцов, В.В.* Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы / В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 5–12.

***Кроль Е.С.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Ворошнина О.Р., к.пс.н., доцент***

## **РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Любая деятельность, совершаемая человеком, требует направленности и сосредоточенности. Независимо, занимается ли игрой ребенок, учебой школьник – обязательным фактором выполнения абсолютно любой деятельности является внимание.

Выявление закономерностей и особенностей развития произвольного внимания детей дошкольного возраста с нарушением слуха, а также выяснение эффективности использования отдельных приемов, направленных на повышение эффективности развития произвольного внимания, имеет большое психологическое и педагогическое значение.

Произвольное внимание детей приобретает определенные качества в зависимости от той деятельности, в которой оно проявляется и формируется, в зависимости от того, как направляется эта деятельность.

Детям трудно сосредоточиваться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе эмоционально окрашенной продуктивной деятельности они могут достаточно долго оставаться вовлеченными в эту деятельность и, соответственно, быть внимательными. Эта особенность является одним из оснований, по которым коррекционно-развивающая работа может строиться на занятиях. Используемые на занятиях продуктивные виды деятельности, частая смена форм деятельности позволяют поддерживать внимание детей на достаточно высоком уровне.

Таким образом, проблемой нашего исследования является выявление возможностей развития и коррекции произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности (на примере изобразительной деятельности).

Объектом исследования является процесс развития и коррекции произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования является продуктивная деятельность как средство развития произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Контингентом исследования являются слабослышащие дети старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – теоретическое и эмпирическое обоснование использования продуктивной деятельности как средства развития и коррекции произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Подобрать и проанализировать литературу по проблеме развития и коррекции произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

2. Дать клинико-психолого-педагогическую характеристику слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

3. Выявить значение продуктивной деятельности (на примере изобразительной деятельности) в развитии и коррекции произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

4. Изучить и проанализировать результаты исследования особенностей развития произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

5. На основе полученных данных разработать методические рекомендации к программе развития и коррекции произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе продуктивной деятельности.

Методы исследования: теоретические – изучение и анализ литературы по проблеме исследования; эмпирические – сбор и анализ данных констатирующего эксперимента.

При проведении диагностики произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, были выделены параметры произвольного внимания, которые следовало изучить: объем, концентрация, устойчивость, переключение. Наличие данных параметров определялось по следующим показателям: время выполнения; использование различных типов заданий; самостоятельность и последовательность выполнения заданий; объем и характеристика допущенных ошибок.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха и речи» Дошкольное отделение г. Перми.

В результате проведенного экспериментального исследования произвольного внимания было выяснено, что инструкции к заданиям

воспринимались достаточно неточно, и фрагментарно; детям трудно сосредоточить свое внимание на инструкции задания и поиске возможных способов и средств его выполнения.

Кроме того, все виды контроля у детей являются значительно нарушенными. Наблюдается характерный медленный темп и, собственно, ошибки в их решении. Характерно снижение устойчивости и переключения внимания, а также более узкий объем внимания.

Исходя из этого, мы пришли к тому, что необходимо разработать методические рекомендации для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Целью нашей работы является развитие и коррекция произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе продуктивной деятельности (на примере изобразительной деятельности).

Опираясь на теорию деятельности А.Н. Леонтьева, нами было предложено структурное строение изобразительной деятельности, которое включает в себя ряд компонентов.

Мотив – это причина, побуждающая к трудовой деятельности.

В формировании целенаправленной изобразительной деятельности важно не только то, что и как делает ребенок, но и то, почему, зачем он трудится. Мотивы могут быть разные: потребность в положительной оценке взрослых; самоутверждение; потребность в общении со взрослым; желание чему-то научиться.

Обязательным условием данного этапа является сосредоточение внимания детей на поиске и рассматривании деталей объекта действия.

Цель – это то, к чему нужно стремиться.

Условием возникновения и развития цели является ее доступность пониманию ребенка (зачем это надо сделать, какой нужно получить результат). Важно направить внимание детей на выбор из словесной инструкции значимой информации и удержание ее в процессе всего занятия.

Способность принимать цель лучше развивается в том случае, если ребенок получает значимый для него или для близких результат, который можно использовать в игре или для удовлетворения других потребностей.

Средства – это то, при помощи чего достигается цель и результат.

К средствам относят навыки и умения, планирование и самоконтроль.

Навыки и умения – важнейшее средство для достижения поставленной цели, осуществления самостоятельности.

С умением планировать работу тесно связано умение контролировать себя, т.е., самоконтроль. Самоконтроль предполагает сосредоточение внимания на выполнении ряда действий по намеченному плану и контроле полученного результата деятельности.

Результат – показатель завершения работы.

Чтобы результат стал значимым, в процессе оценки нужно отмечать не только качество того, что сделано, но и сам процесс работы, меру приложения сил.

На данном этапе важно соотнести полученный результат с поставленной целью, произвести оценку результатов собственной деятельности.

### ***Список литературы***

1. *Богомолов, В.А.* Тестирование детей /В.А. Богомолов. – Ростов-на-Дону, 2006.
2. *Боскис, Р.М.* Глухие и слабослышащие дети/ Р.М.Боскис. – М., 2004.
3. *Венгер, А.А.* Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности/ А.А. Венгер. – М.,1972.
4. *Гальперин, П.Я.* Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая.– М., 1974.
5. *Головчиц, Л.А.* Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха/ Л.А.Головчиц. – М., 2001. – 304 с.
6. *Гоноболин, Ф.Н.* Внимание и его воспитание/ Ф.Н.Гоноболин. – М., 1990.
7. *Григорьева, Т.А.* Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха/ Т.А. Григорьева. – Минск, 2005.
8. *Игнатъев, Е.И.* Психология изобразительной деятельности детей/ Е.И.Игнатъев. – М., 1961.

9. Конструирование и изобразительная деятельность детей с нарушениями слуха / А.А. Катаева и др. // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой. – М., 1993.

10. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество/ Т.С. Комарова.– М., 1990.

11. Романова, В.Я. Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н.Леонтьева, А.А. Пузыря. – М., 1976. – С. 184–219.

*Липина Т.А.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Ворошнина О.Р., к.пс.н., доцент*

**РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ  
КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Под общением понимают взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Поскольку общение ребенка с окружающими людьми есть деятельность, оно протекает в форме действий, названных средствами общения. Под средствами общения мы понимаем те операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком. В онтогенезе общения развитие средств общения происходит поступательно. Сначала дети начинают пользоваться невербальными средствами общения: экспрессивно-мимическими средствами, предметно-действенные средства общения, далее происходит становление вербальных средств общения[3]. Важной особенностью психического развития глухих детей является то, что в общении они пользуются несколькими различными видами речи – словесной (устной и письменной), дактильной, жестовой. Так же ученые

(Е.И. Исенина, С.Н. Цейтлин) выделяют у детей с нарушением слуха использование таких средств общения, как мимика, взгляды, движения тела, естественные жесты, позы[2].

Проблема общения глухих и слабослышащих детей в группе компенсирующей направленности изучена недостаточно, хотя в специальной литературе указывается, что наличие слухового дефекта оказывает отрицательное влияние на развитие средств общения со сверстниками, поскольку у детей с нарушениями слуха опыт общения с другими детьми не столь широк и разнообразен, так как потребность в общении со сверстниками у них появляется значительно позже, чем у нормально развивающихся детей. Л.А. Головниц отмечает, что при специальной работе глухих и слабослышащих детей существует динамика потребности в общении со сверстниками и интереса к ним, что положительно влияет на развитие вербальных и невербальных средств общения, однако специальных методик и разработок по данной работе не существует[1].

Таким образом, актуальность исследования определило проблему, состоящую в поиске ответа на вопрос: как в условиях группы компенсирующей направленности проводить работу по развитию и коррекции средств общения детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом?

Объект исследования: процесс развития и коррекции средств общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом.

Предмет исследования: работа по развитию и коррекции средств общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом в условиях группы компенсирующей направленности.

Контингент: дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Цель: теоретическое обоснование и экспериментальное изучение развития и коррекции средств общения у ребенка старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом в условиях группы компенсирующей направленности.

Задачи исследования:

1. Подобрать и проанализировать литературу, направленную на изучение общения у нормально слышащих детей и детей с нарушенным слухом; раскрыть клинико-психологическую характеристику детей с нарушенным слухом; раскрыть психолого-педагогические проблемы развития общения со сверстниками у детей с нарушениями слуха.

2. Подобрать диагностический инструментарий, предназначенный для изучения особенностей развития средств общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

3. Выявить особенности развития средств общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

4. Разработать методические рекомендации для воспитателей по развитию и коррекции средств общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях группы компенсирующей направленности.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении основных параметров развития средств общения со сверстниками. Практическая значимость заключается в составлении рекомендаций воспитателю по развитию и коррекции средств общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях группы компенсирующей направленности.

Поскольку средства это структурный компонент общения, нами было решено изучить само содержание общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в естественных условиях: в регламентированной деятельности, в свободной деятельности, для этого был выбран метод наблюдения общения по схеме Е.О. Смирновой, к этой схеме был добавлен показатель: объединения в группе (Репина Т.А.) [4]. Схема наблюдения развития средств общения детей со сверстниками была составлена на основе исследований Исениной Е.И. и диагностики развития общения Смирновой Е.О., в схеме наблюдения мы выделяем вербальные и невербальные средства общения

детей со сверстниками. Так же нами была выбрана методика «Рукавички», авторами которой являются Урунтаева Г.А. и Афонькина Ю.А. [5].

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха и речи» Дошкольное отделение г. Перми. В эксперименте приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

В результате констатирующего эксперимента были выделены дети, у которых наблюдаются значительные затруднения в использовании средств общения, как невербальных, так и вербальных, у этих же детей отмечается низкий уровень развития содержания общения: дети малоинициативны по отношению к сверстнику, так же слабо выражена их чувствительность к воздействиям сверстников во всех видах деятельности. Преобладающий эмоциональный фон – нейтрально-деловой. Время, в течение, которого дети могут общаться в одном объединении, имеет минимальную продолжительность. Для детей характерно постоянное объединение. Большинство детей имеет средние показатели в развитии содержания общения, про этих детей так же можно сказать, что они изредка используют речевые (в основном это устно-дактильная речь) и невербальные средства общения, у них отмечается преобладание неречевых средств общения. Так же было установлено, что есть ребенок, который активно пользуется и экспрессивно-мимическими, и предметно-действенными, и речевыми средствами общения (устная и устно-дактильная речь), он инициативен и чувствителен в общении со сверстниками и всегда имеет позитивный эмоциональный фон.

С учетом результатов эксперимента нами были разработаны методические рекомендации воспитателям группы компенсирующей направленности по развитию и коррекции средств общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Мы выделяем следующие задачи, которые должен решать педагог по данной работе: создать условия для возникновения и поддержания у детей с нарушением слуха интереса к сверстникам, потребности в общении с ними; формировать у детей представления о различных средствах коммуникации со сверстниками;

организовывать ситуации общения детей на протяжении всего дня, в которых у них возникает потребность использовать различные средства общения; формировать у детей умения и навыки использования вербальных и невербальных средств общения; упорядочить и привести в систему все усваиваемые в конкретных условиях средства общения. В соответствии с задачами нами выделены направления работы: развитие потребностно-мотивационной сферы (формирование у детей интереса к общению со сверстниками, инициативности и чувствительности, создании условий для формирования желания выразить свои мысли и чувства); развитие операционной стороны общения у детей с нарушением слуха (работа над развитием невербальных средств общения, работа над развитием вербальных средств общения; формирование представлений о культуре общения со сверстниками). В методических рекомендациях так же раскрываются средства, методы, условия работы. Средства, которые может применять педагог в своей работе: игровая деятельность, слово воспитателя, в котором он использует вербальные средства коммуникации, невербальные средства коммуникации, педагогу необходимо применять следующие методы в работе над развитием средств общения у глухих и слабослышащих детей: наглядный метод, игровой, словесный, методы стимулирования и мотивации. Одним из условий, которые мы выделяем, является: организация общения между детьми в течение всего дня, используя различные формы организации: режимные моменты, игра, занятия. Для четкого планирования времени, отведенного на реализацию задач по развитию средств общения, а так же систематизации работы нами была разработана циклограмма использования игр и педагогических ситуаций для развития средств общения в режимных моментах, так же описаны игры, которые адаптировались для детей с нарушением слуха. В наших методических рекомендациях прописаны результаты, на которые необходимо ориентироваться педагогу во время работы, которые составлены в соответствии с ФГОС ДО и Примерными адаптированными образовательными программами для глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста.

### ***Список литературы***

1. *Головчиц, Л.А.* Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха / Л.А. Головчиц. – М., 2001. – 304 с.
2. *Исенина, Е.И.* Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни/ Е.И. Исенина. – М., 1999. – 80 с.
3. *Лисина, М.И.* Проблемы онтогенеза общения/ М.И. Лисина. – М., 1986. – 144 с.
4. *Смирнова, Е.О.* Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – СПб., 2005. – 144 с.
5. *Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А.* Практикум по детской психологии / под ред. Г.А. Урунтаевой. – М., 1995. – 291 с.

***Михайлова Л.В.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Токаева Т.Э., к.п.н., доцент***

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКАМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА**

Понятие «инклюзивное образование» для России в настоящее время является относительно новым направлением, потому отношение к нему неоднозначное. Инклюзивное образование позволяет обеспечить равный доступ к образованию для всех желающих с учетом их индивидуальных потребностей.

На сегодняшний день институт инклюзивного образования является единственным международно-признанным инструментом реализации прав ребенка с ограниченными физическими возможностями на образование и счастливое будущее.

Инклюзивное образование как научно-исследовательская и практическая проблема актуальна и для России, так как отечественное образование находится еще в самом начале этого пути. Особенно остро перед отечественной системой образования, как и за рубежом, стоит проблема реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим

обращение к почти полувековому опыту зарубежных стран, его изучение и критический анализ, рассмотрение возможности его использования с учетом специфики отечественного контекста является своевременным и значимым для российской системы образования.

Теоретическая значимость исследования: Среди отечественных исследователей наибольший интерес представляют научные работы следующих ученых: С.В. Алехина, Д.З. Ахметова, Д.В. Зайцев, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.С. Морова, З.Г. Нигматов, Ф.Л. Ратнер, Е.Р. Ярская-Смирнова, А.Ю. Юсупова, Н.Д. Шматко, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицына и др.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы студентами вузов соответствующих специальностей, а также в работе психологов с детьми с ЗПР в дошкольных учреждениях, школах, в психологических центрах.

Итак, следует подчеркнуть, что в настоящее время система образования в России находится на начальном этапе развития инклюзивного образования, типичными характеристиками которого является прохождение некоторых периодов турбулентности, противоречий и барьеров. Однако, по нашему убеждению, использование позитивных идей, накопленных за несколько десятилетий в теории и практике инклюзивного образования за рубежом, позволит повысить качество внедрения инклюзии в отечественной школе и ДОУ.

Проблема реализации инклюзивного образования ДОВЗ тесным образом соприкасается с уровнем готовности общества в целом и системы образования к принятию самой идеи инклюзии. На протяжении почти целого столетия (1929 г.) в России создавалась и непрерывно развивалась система коррекционной педагогики, уникальный и существенный опыт которой в обучении и воспитании ДОВЗ по праву признан и высоко ценится научным мировым сообществом.

Однако уже в начале двадцатого столетия выдающиеся отечественные ученые (Г.Я. Трошин, В.П. Кащенко, Л.С. Выготский) утверждали, что значимую функцию в развитии личности ДОВЗ выполняет социальная среда, и видели путь развития дефектологии в сближении общей и специальной педагогики.

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей старшего дошкольного возраста.

Диагностировать задержку психического развития у детей дошкольного возраста можно по развитию общей, а в особенности, мелкой моторики, т.е. такие двигательные качества как точность, ловкость, быстрота, координация или сила у таких детей заметно страдает. Также могут быть выявлены недостатки психомоторики, затруднен процесс формирования графомоторных навыков, то есть многие дети с ЗПР не могут научиться правильно держать карандаш, ручку или кисточку, не регулируют силу нажима при рисовании или письме, испытывают затруднения при работе с ножницами и т.д. Таким образом, грубых двигательных расстройств нет, но уровень моторного и физического развития у них ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Таким образом, проведенный анализ позволил выявить современные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом и определить возможности использования опыта зарубежных стран в отечественной школе, которые заключаются в усилении внимания к следующим мероприятиям:

- проведение просветительской работы о сущности и роли инклюзивного образования в обществе в целом и с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья и с родителями здоровых детей;

- осознание педагогами необходимости инклюзивного образования и организация непрерывного повышения квалификации педагогов для работы в инклюзивной школе;

- создание условий для активного вовлечения родителей в данный процесс;

- внедрение процедур ранней диагностики детей, проведение превентивных мер и создание специальных инклюзивных программ;

- расширение диапазона междисциплинарного сотрудничества между всеми участниками инклюзии и формирование инклюзивной культуры общества.

*Петрова Н.Р.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Ворошнина О.Р., к.пс.н., доцент*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВА  
КОМИЧЕСКОГО У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Вопросы, касающиеся обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста были и остаются актуальными. Не менее актуальными остаются и вопросы, связанные с обучением, воспитанием и развитием детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Сегодня специальной педагогикой и специальной психологией выдвигается множество важных проблем, требующих тщательного изучения и последующего решения. Одной из таких проблем является развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Эмоции и чувства оказывают большое влияние на деятельность человека. Именно эмоции становятся первым условием и регулятором взаимодействия человека с окружающим миром, а формирование таких чувств, как интеллектуальные и эстетические, становится залогом его успешности в деятельности и условием его личностного развития.

В условиях нарушенного развития формирование эмоциональной сферы идет по своеобразному пути. При нарушенном слухе ребенок в силу дефекта лишен способности познания эмоциональной составляющей речи окружающих, ему трудно понять, что представляет собой интонация и т.п. Нарушение словесного общения частично изолирует ребенка с нарушенным слухом от окружающих его говорящих сверстников и взрослых, что создает трудности

в усвоении социального опыта. В таких условиях очень тяжело развиваться нравственным и эстетическим чувствам ребенка.

Аналогичная ситуация наблюдается и при нарушениях зрения, при детском церебральном параличе, тяжелых нарушениях речи и задержке психического развития. Нарушенное зрение наиболее сильно влияет на развитие у ребенка эстетических чувств, так как их формирование тесно связано с имеющимися у детей зрительными образами и представлениями. При этом детский церебральный паралич, задержка психического развития и речевые нарушения в той или иной степени затрудняют полноценную коммуникацию детей, поэтому оказывают определенное влияние и на развитие их эмоциональной сферы, в том числе – на развитие эстетических чувств, к которым относится и чувство комического.

Интерес к данной разновидности эстетических чувств был обусловлен рядом причин. Во-первых, комическое – это сложная и разноплановая категория эстетики. Советский эстетик Юрий Боров, автор работ, посвященных комическому, утверждает, что комическое – «прекрасная сестра смешного». Комическое – это смех, «социально окрашенный, общественно значимый» [2]. Таким образом, смех, как видимое проявление чувства комического – значимое событие в развитии ребенка, свидетельствующее о его эстетическом, нравственном, а также интеллектуальном, как считает А.Н. Лук, развитии [3]. Именно это делает формирование данного вида эстетических чувств особенно важным для полноценного развития ребенка.

Изучением чувства комического занимались многие известные исследователи: о нем писали Л.С. Выготский, упомянутые выше советский эстетик Ю. Боров и советский ученый-философ А.Н. Лук; особенности развития данной разновидности эстетических чувств у детей изучали З. Фрейд, Ф. Прерост, П. Макги; об особенностях развития чувства комического у детей дошкольного возраста писала в своей диссертации О.М. Попова. Именно Ольга Михайловна Попова дала наиболее подробное и точное определение понятию

«чувство комического, заключающееся в следующем: это полноценная структура, которая состоит из нескольких компонентов: конструирование (самостоятельное создание комических сюжетов) и восприятие комического (восприятие и понимание различных жанров и структурных единиц комического), а также сопутствующие этим процессам эмоциональные реакции – эмоциональный компонент [4].

Однако, несмотря на то, что чувству комического посвящено достаточно много известных работ, исследований, посвященных развитию чувства комического у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, на сегодняшний день нет, как и нет специально организованной работы по развитию у них этих чувств. Данное противоречие говорит о необходимости создания какой-либо формы работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, по формированию у них чувства комического. Именно это противоречие стало второй и основной причиной выбора данной темы исследования: теоретические аспекты формирования чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ посредством изобразительной деятельности и художественной литературы.

Цель исследования: теоретическое обоснование возможностей изобразительной деятельности и художественной литературы в развитии чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Контингент: дети старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением слуха, с нарушением зрения, с тяжелыми нарушениями речи, с детским церебральным параличом, с задержкой психического развития).

Объект исследования: педагогический процесс развития чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования: изобразительная деятельность и художественная литература как средство развития чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи исследования:

1. Подобрать и проанализировать литературу по проблеме исследования:

1.1. Дать определение понятию «чувство комического»;

1.2. Определить возможности изобразительной деятельности и художественной литературы в развитии чувства комического у детей старшего дошкольного возраста;

1.3. Описать особенности изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста при нарушенном развитии;

1.4. Выделить специфику восприятия комического в литературных текстах детьми, имеющими нарушения в развитии.

2. Дать клинико-психолого-педагогическую характеристику детям старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

3. Подобрать и адаптировать методики исследования развития чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Выбор изобразительной деятельности как средства развития чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья обусловлен тем, что именно через нее ребенку легче понять и передать комичность ситуации. Это подтверждают труды Л.С. Выготского: в разработанной им культурно-исторической концепции он говорит об особой роли искусства (в том числе изобразительного) в формировании личности ребенка [1]. Положительное влияние изобразительного творчества на человека отмечали также и А.В. Запорожец, Я.З. Неверович. Выбор же художественной литературы в качестве средства развития чувства комического был продиктован тем, что многие юмористические сюжеты существуют именно в словесном оформлении, поэтому детей необходимо учить работать и с художественными текстами, учить воспринимать в них комические детали и объяснять их.

В настоящее время данное исследование находится на начальной стадии и носит теоретический характер. В дальнейшем планируется проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов с целью определения эффективности изобразительной деятельности и чтения художественной литературы при развитии чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

#### *Список литературы*

1. *Медведева, Е.А.* Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М., 2001. – 248 с.
2. *Дземидок, Б.* О комическом / Б. Дземидок. – М., 1974. – 223 с.
3. *Лук, А.Н.* О чувстве юмора и остроумии / А.Н. Лук. – М., 1968. – 67 с.
4. *Попова, О.М.* Особенности чувства комического у дошкольников и система его формирования в целях оптимизации эмоционально-нравственного развития. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук [Электронный ресурс] / О.М. Попова, 2006. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/>.

*Подоприхина К.С.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: С.Д. Томилова, к.п.н., доцент*

## **РЕБЕНОК С ОВЗ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

На сегодняшний день в рамках федеральной программы «Доступная среда» предусмотрено включение в процесс обучения в общеобразовательных школах детей с ограниченными возможностями здоровья. Концепция инклюзивного обучения разработана в Институте коррекционной педагогики РАО российскими учеными Института проблем интегративного (инклюзивного) образования при Московском городском психолого-педагогическом университете.

Кто же они – обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья? К этой категории относятся лица, имеющие особенности в физическом

и психологическом развитии. Данные особенности должны быть подтверждены результатами психолого-медико-педагогической комиссии [1].

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут иметь нарушения в различных областях: задержка психического развития, интеллекта; расстройства аутистического спектра; недостаточное развитие слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, а также комплексные нарушения[2].

Т.е. дети с описанными выше нарушениями здоровья должны включаться в процесс обучения в общеобразовательной школе. Но так ли это на самом деле? Практика показывает, что процесс включения таких детей в обучение с основной массой учеников на деле предусматривает только возможность пребывания в образовательном учреждении. Учителя массовых школ, во-первых, не в полном объеме проходят обучение по работе с такими детьми, а, во-вторых, даже пройдя обучение, не реализуют его основы в процессе обучения. Учителя не владеют знаниями об особенностях коррекционной педагогики, в школах отсутствуют тьюторы для помощи детям с ОВЗ. А в некоторых школах в штате нет даже логопеда и социального педагога, который бы мог оказать помощь в обучении детей с ОВЗ и провести консультацию с родителями на предмет обучения по общеобразовательным программам.

Как же помочь детям с ОВЗ социализироваться? Как повысить их мотивацию к обучению? Что сделать, чтобы такие дети шли в школу с удовольствием? В первую очередь, это включение в образовательную деятельность элементов творческой с опорой на те стороны ребенка, которые он сможет осилить. Мотивационный компонент является определяющим в сравнении с когнитивным для работы с детьми, имеющими нарушения здоровья. Но необходимо понимать, что мотивация к обучению может послужить толчком в развитии познавательных универсальных учебных действий, а не наоборот. Если занятия будут направлены на формирование универсальных учебных действий, но будут содержать компоненты, которые ребенок не может выполнить, мотивация к обучению не сформируется.

Рассмотрим приемы, способные помочь учителю реализовать включение в деятельность детей с ОВЗ.

1. Использование опорных сигналов. Это могут быть карточки красного, желтого и зеленого цветов, которые используются на любом этапе урока. При возникновении затруднения обучающийся может поднять карточку с соответствующим цветом (красный – «не понимаю задание», желтый – «нужна помощь в выполнении», зеленый – «я способен самостоятельно выполнить задание»). Эффективность таких сигнальных карточек заключается в том, что учителю сразу становится понятно, на каком этапе и в чем конкретно нужна помощь каждому ребенку.

2. Задания соревновательного характера. Это может быть система накопления медалей, наклеек и т.д. Важно не забывать награждать каждого ребенка. Для этого можно сделать накопители разных направлений: успешность в освоении предметов, аккуратность выполнения работ, активность на уроке и т.д.

3. Памятки. Это могут быть памятки с правилами изучаемого раздела, которые будут использоваться в процессе изучения определенного раздела или темы. Причем, сначала эти правила можно описывать полностью, а затем сжимать их до тезисов. Это будет развивать у обучающихся не только память, но и умение оформлять свои мысли в краткой форме.

4. Минутки релаксации во время урока. Например, при изучении новой или трудной темы для переключения эмоционального состояния обучающихся возможно прослушивание спокойной музыки с закрытыми глазами. Или учитель может раздать мешочки с песком и различными крупами, а обучающиеся в течение 1–2 минут могут их ощупывать. Такие минутки релаксации могут как заменять физминутки на уроке, так и использоваться вместе с ними на различных этапах урока. Например, на этапе введения нового знания может быть проведена релаксация, а на этапе применения нового знания – зарядка для глаз.

5. Использование на уроке ИКТ. Мультимедийные презентации могут быть направлены как на мотивационный компонент, т.к. это красиво, ярко и красочно, так и на проведение коррекционной работы, т.к. при

использовании, например, интерактивной доски у обучающихся задействованы три вида памяти: слуховая, зрительная и моторная.

6. Обязательная смена видов деятельности во время урока. Детям сложно в течение всего урока заниматься одним-двумя видами деятельности. Для развития психических процессов необходимо менять вид деятельности каждые 7–10 минут.

7. Рефлексия не только познавательной деятельности, но и эмоционального состояния. Это позволит учителю определить, насколько сформирован мотивационный компонент у каждого учащегося. Можно использовать заготовленный макет дерева, на который обучающиеся будут прикреплять цветные листочки в конце учебного дня. Цвет настроения определяется в начале года и не меняется на протяжении всего процесса обучения. Учитель может собирать листочки с сентября и хранить их по месяцам до мая. В конце учебного года можно сравнить, насколько изменилась картина эмоционального состояния детей, когда был наиболее трудный период [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что инклюзивное образование можно организовать таким образом, чтобы ребенок с ОВЗ чувствовал себя комфортно в общеобразовательном классе, не чувствовал себя изгоем. При правильной организации работы с детьми с ОВЗ, через принятие ценности личности ученика вне зависимости от его нарушений будут формироваться такие качества у его сверстников-одноклассников, как толерантность, умение вступать в коммуникацию и работать в команде, что является важным навыком в нашем современном мире.

#### ***Список литературы***

1. Закон РФ от 29.09.2012 № 273-ФЗ (ред. 21.07.14) «Об образовании в Российской Федерации» ст. 79.
2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях / отв. ред. С.В. Алехина. – М., 2012.
3. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2000.
4. Социальная политика и социальная работа в изменяющейся России / под ред. Е. Ярской-Смирновой и П. Романова. – М., 2002.

*Пронькина С.В.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Артемьева В.В., к.п.н., доцент*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ**

Интенсивная информатизация социальных и производственных действий считается обязательной элементом формирования сообщества в нынешнем стадии. Создается новейшая всеобщая справочно-коммуникационная сфера, что приобрела наименование «инфосфера».

Этому ходу предоставлена надлежащая анализ в академических и социальных сферах и, равно как результат, пред окружением поставлена цель обширного введения нынешних информативных и электронных учебников в абсолютно всех областях работы.

В главную очередность данная цель принадлежит к сфере образования. Изменения влияют на формирование нового социального заказа, предъявляемого обществом к уровню образования[3].

Таким образом, важнейшей задачей является:

- доступность качественного образования;
- индивидуализация образования;
- дифференциация образования;
- создание условий для достижения нового современного качества начального образования.

Один из возможных путей повышения эффективности и результативности учебного процесса заключается в применении электронного учебного пособия, т.е. – это совокупность средств программного, информационного, технического и организационного обеспечения, электронных изданий, размещаемая на персональных компьютерах, носителях или в сети.

И одним из приоритетных стратегических направлений инноваций образования, решающих эти задачи является внедрение в учебный процесс средств электронного пособия для школ. Особенное значение это направление имеет в случае обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это «особые» дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения. Современные электронные учебные пособия предоставляют для обучения принципиально новые возможности. Обучение будет осуществляться, не выходя из дома, даже не покидая свою комнату. Они могут использоваться на всех этапах обучения:

- введение нового материала;
- при контроле знаний;
- при закреплении;
- при обобщении.

И.В.(Ирэна Веньяминовна) Роберт (академик РАО) применительно к традиционному учебному процессу выделила следующие методические цели использования программных средств учебного назначения:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;
- визуализировать учебную информацию;
- моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления (которые невозможно увидеть в природе);
- осуществлять контроль с диагностикой ошибок и с обратной связью;
- формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
- развивать определенный вид мышления (например, наглядно-образного, абстрактного);
- усилить мотивацию обучения (например, за счет изобразительных средств программы или вкрапления игровых ситуаций);
- формировать культуру познавательной деятельности и др.

Организация образования лиц с ОВЗ на основе внедрения новых информационных технологий связана с реализацией следующих основных принципов обучения:

1. Активизация самостоятельной познавательной деятельности учащихся, повышение ее эффективности и качества.

2. Интерактивность системы компьютерного обучения с использованием новых информационных технологий.

3. Мультимедийность.

Организация обучения лиц с ОВЗ на основе электронного учебного пособия дает возможность стимулировать механизмы обучающихся на основе сохранных видов восприятия с учетом расклада к преодолению нарушений в развитии[1]. Другими словами, стимулировать внимание, наблюдательность у учащихся с ОВЗ, но и корректирует их логическое мышление, зрительное восприятие, зрительную память, цветовое восприятие. При обучении необходимо создавать мотивацию и познавательную деятельность младшего школьника. Это условие становится определяющим для достижения успеха при коррекционном обучении. Повышение эффективности познавательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством применения новых информационных технологий в коррекционном обучении. Важным является подбор учебного материала, составление заданий, конструирование педагогических и коррекционных задач с учетом индивидуальных психолого-возрастных особенностей детей. В современных условиях, когда к учебникам предъявляются новые требования (наличие электронной версии), ученик получает очень хороший инструмент.

Что дает электронное учебное пособие ученику?

1. ЭУП содействует росту успеваемости учащихся по предмету;
2. ЭУП позволяет учащимся проявить себя в новой роли;
3. ЭУП формирует навыки самостоятельной продуктивной деятельности;
4. ЭУП способствует созданию ситуации успеха для каждого ученика.
5. ЭУП делает занятия интересными и развивает мотивацию.

6. ЭУП учащиеся начинают работать более творчески и становятся уверенными в себе.

В реализации всех этих задач педагогам должно помочь учебно-методическое и информационное обеспечение доступ к печатным и электронным учебным пособиям (ЭУП).

Подведем итогу уроки с использованием ЭУП – это один из самых важных результатов инновационной работы в школе. Практически на любом школьном предмете можно применить компьютерные технологии. Педагогу необходимо найти ту грань, которая позволит сделать урок по-настоящему развивающим и познавательным. Использование ЭУП позволяет осуществить задуманное, сделать урок более результативным, чем при использовании традиционных методов. Использование компьютерных технологий в процессе обучения влияет на рост и способствует значительному повышению качества образования.

#### *Список литературы*

1. *Борякова, Н.Ю.* Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии /Н.Ю. Борякова. – М., 2014. – 222с.
2. *Кукушин, В.С.* Коррекционная педагогика / В.С. Кукушин. – М., 2013. – 352 с.
3. *Романович, О.А.* Преодоление задержки психоречевого развития у детей 4-7 лет. Система работы с родителями, мастер-классы, планирование индивидуального маршрута ребенка [Электронный ресурс] / О.А. Романович. – М., 2016. – 236 с.

*Рогожникова Е.П.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Ильина И.Ю., к.п.н., доцент*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В СЕНСОРНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА**

Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном возрасте трудно переоценить. Именно этот возраст большинством исследователей считается наиболее благоприятным для накопления представлений об окружающем мире.

Как указывается в работе Н.Н. Поддьякова, «сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны – усвоение

представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми способами обследования предметов, позволяющими более полно и расчленено воспринимать окружающий мир» [5].

Ребенок рождается на свет с готовыми органами чувств: у него есть глаза, уши, его кожа обладает чувствительностью, позволяющей осязать предметы, и т.п. Это лишь предпосылки для восприятия окружающего мира. Чтобы сенсорное развитие прошло полноценно, необходимо целенаправленное сенсорное воспитание. Ребенка следует научить рассматриванию, ощупыванию, выслушиванию, то есть сформировать у него перцептивные действия.

Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декорли), а также известные представители отечественной дошкольной психологии и педагогики (Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец, А.П. Усова, Н.П. Сакулина и др.) справедливо считали, что сенсорное развитие является одной из основных сторон дошкольного воспитания [4].

Ученые предполагают, что без специального обучения восприятие детей долго остается поверхностным, отрывочным и не создает необходимой основы для общего умственного развития, овладения разными видами деятельности. Развитие восприятия – сложный процесс, который включает в качестве основных моментов усвоение детьми сенсорных эталонов, выработанных обществом, и овладение способами обследования предметов. Сенсорное воспитание должно быть направлено на освоение свойств, характеристик объектов и предметов окружающего мира.

*Актуальность* нашего исследования состоит в том, что у детей с синдромом Дауна опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Таким детям для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксации свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально

положительного отношения к заданию. Особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что она должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Таким образом, проблема сенсорного развития у детей с синдромом Дауна приобретает все большее значение.

**Цель:** Теоретическое обоснование и экспериментальное изучение сенсорного развития детей дошкольного возраста с синдромом Дауна через дидактическую игру.

**Объект исследования:** Дидактическая игра как средство сенсорного развития у детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.

**Предмет исследования:** Особенности сенсорного развития у детей с синдромом Дауна.

Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.
3. Выявить особенности сенсорного развития у детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.
4. Изучить возможности дидактической игры, как средство сенсорного развития детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.
5. Описать влияние дидактической игры на детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.

**Гипотеза исследования:** Сенсорное развитие у детей с синдромом Дауна имеет ряд особенностей. Мы предполагаем, что дидактическая игра будет являться эффективным средством сенсорного развития.

Нами было выявлено *противоречие* между необходимостью формирования сенсорного развития посредством дидактической игры у детей дошкольного возраста с синдромом Дауна и недостаточностью разработки методов и методик коррекции данного процесса.

*Методы исследования:*

Анализ литературы по проблеме исследования.

*Контингент исследования:* дети дошкольного возраста с синдромом Дауна.

*База исследования:* группа детей дошкольного возраста с синдромом Дауна, д/с № 161г. Перми.

В процессе теоретического исследования нами были изучены психолого-педагогические особенности детей с синдромом Дауна, особенности сенсорного развития и влияния дидактической игры на этих детей.

Синдром Дауна – Это хромосомная болезнь, одна из форм олигофрении, при которой умственная отсталость сочетается со своеобразным внешним обликом больного. Умственная отсталость при синдроме Дауна в 75% случаев встречается в степени имбецильности, в 20% – идиотии, лишь около 5% больных – дебилы [2].

«Особые» дети могут быть ласковыми, послушными, доброжелательными. Они могут любить, смущаться, обижаться, хотя иногда бывают раздражительными, злобными и упрямыми. Большинство из них любопытны и обладают хорошей подражательной способностью, что способствует привитию навыков самообслуживания и трудовых процессов. Уровень навыков и умений, которого могут достичь дети с синдромом Дауна весьма различен. Это обусловлено генетическими и средовыми факторами [3].

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Интеллектуальное развитие детей с синдромом Дауна невозможно без опоры на полноценное восприятие [4]. Этой цели и служат дидактические игры, т.к. в игре присутствуют два компонента: один из них обучающий, который преследует взрослый, а другой игровой – ради которого действует ребенок.

У детей с ограниченными возможностями здоровья опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Таким детям для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения

и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. А дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

#### *Список литературы*

1. *Барашинев Ю.И., Барашинева Ю.И.* Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет / под ред. Барашинева Ю.И. – М., 2007. – С. 45.
2. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева и др.. – Ростов н/д, 2007. – С. 382.
3. *Стребелева Е.А.* Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М., 2004. – 135 с.
4. Сенсорное воспитание в детском саду / под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. – М., 1998. – 145с.

*Сафонова К.А.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Ворошникова О.Р., к.пс.н., доцент*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУРДОПЕДАГОГА И МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

В любой специальной группе основное внимание уделяется коррекционным процессам, направленным на полноценное формирование личности ребенка, путем реализации всестороннего развития. Для этого необходима совместная коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющими нарушения в развитии, что во многом зависит от правильно организованного взаимодействия всех участников коррекционно-образовательного процесса, каждый из которых

выполняет задачи, поставленные образовательными программами и положениями о ДОО. Однако, цель в конечном итоге у всех одна – развитие личности ребенка с нарушением в развитии, социализация его в обществе. Оптимальным способом достижения поставленной задачи является согласование действий педагогов посредством интеграции.

Важное значение в обучении ребенка с нарушением развития имеет проведение работ по формированию слухового восприятия. Основная задача данных работ заключается в формировании и совершенствовании слуховой функции. Для наиболее эффективного развития и совершенствования слухового восприятия, сурдопедагогу необходимо выполнять поставленную задачу совместно с музыкальным руководителем.

В процессе проведения слуховой работы слабослышащие дошкольники обучаются умению различать и опознавать на слух знакомый по звучанию речевой материал, а также воспринимать на слух незнакомые по звучанию слова и фразы[1].

В основу становления современной педагогической системы развития слухового восприятия легли научные работы таких ученых, как Ф.А. Рау, В.И. Бельтюкова, Р.М. Боскис, Л.В. Неймана, Э.И. Леонгард, В.К. Орфинской, Е.П. Кузьмичевой и др. [2].

На сегодняшний день актуальной является создание системы комплексного воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Как показывают исследования ученых, данный процесс должен быть согласованным и проходить с участием специалистов различного профиля.

При этом возникает проблема непосредственной организации взаимодействия сурдопедагога и музыкального руководителя в процессе проведения занятий по развитию слухового восприятия.

*Объект:* процесс развития и коррекции слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

*Предмет:* взаимодействие дефектолога (сурдопедагога) и музыкального руководителя в процессе развития слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

*Контингент:* дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Нами были использованы теоретические *методы* – анализ и сравнение научной литературы по проблеме исследования, а также эмпирические – наблюдение.

*Цель* – теоретическое и эмпирическое обоснование взаимодействия сурдопедагога и музыкального руководителя в процессе развития слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

*Задачи:*

- Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования.
- Изучить особенности сформированности слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.
- Выделить показатели уровней сформированности слухового восприятия.
- Проанализировать полученные данные исследования слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.
- Выявить особенности взаимодействия сурдопедагога и музыкального руководителя в процессе развития слухового восприятия детей, рассмотреть клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с нарушением слуха.
- На основе полученных данных разработать систему интегрированных занятий по развитию слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

*Практическая значимость* работы заключается в разработке системы интегрированных занятий сурдопедагога и музыкального руководителя, которые помогут комплексно развивать слуховое восприятие, а также оптимизировать образовательный процесс в ДОО.

Для решения поставленных задач, в частности оценки уровня сформированности слухового восприятия у детей, было проведено исследование по методике Т.В. Пелымской и Н.Д. Шматко «Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом». Из данной диагностической методики нами были взяты задания, направленные на обучение восприятию на слух

речевых и неречевых сигналов, а также на обучение восприятию на слух речевого материала (различение и опознавание фразового материала, распознавание на слух речевого материала, восприятие на слух текстов).

Эксперимент проводился на базе Дошкольного отделения ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха и речи» Дошкольное отделение г. Перми. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

В ходе исследования каждому ребенку предлагалось 16 различных заданий, направленных на изучение особенностей слухового восприятия и представленных в двух разделах: восприятие на слух речевых и неречевых сигналов, обучение восприятию на слух речевого материала [3].

На основании исследования уровня развития слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста и качественного анализа результатов нами было отмечено, что сформированность слухового восприятия у обследованных детей, находится на среднем уровне, однако присутствуют задания, с которыми дети справились частично или не справились совсем.

В процессе работы по обучению восприятия на слух речевого материала были выявлены трудности детей в опознавании и распознавании слов, фраз и текстов – т.е., отмечен средний или низкий уровень выполнения большинства заданий. Подражая правильной речи педагога и воспитателя, воспринимаемой слухозрительно и на слух, дети старались произносить слова и короткие фразы слитно, с ударением и в нормальном темпе. В процессе данной работы необходимо, чтобы дети слышали не только речь взрослых, но и сами себя.

Учитывая это, очень важно определить для каждого ребенка величину остаточного слуха, умение восприятия на слух отдельных категорий речевых и неречевых сигналов, развитие восприятия на слух речевого материала – для обеспечения его разностороннего и наиболее полноценного психофизического развития.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу, что развитие слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста

с нарушением слуха будет проходить наиболее успешно, при создании оптимальных условий для всестороннего комплексного развития детей, при непосредственном участии и плотном взаимодействии специалистов.

Именно поэтому развитие слухового восприятия и формирование устной речи детей с нарушениями слуха является одной из важных задач совместной работы сурдопедагога и музыкального руководителя. Развитие речи, голоса и слуха слабослышащего ребенка происходит на всех занятиях в детском саду. При этом музыкально-ритмические занятия всегда являются неотъемлемой частью «коррекционного блока» и наряду с другими занятиями способствуют общему развитию ребенка, координации его движений, их выразительности, развитию внимания, памяти, воли и формированию чувства ритма. Наряду с этим происходит развитие слухового восприятия слабослышащего ребенка, улучшается произносительная сторона устной речи (ее внятность, выразительность), обогащается словарный запас.

Без сомнения, в процессе комплексных занятий (музыкально-ритмических, совмещенных с занятиями сурдопедагога в соответствии с разработанными планами работ) более полно развиваются представления детей о звучащем мире, улучшается восприятие разнообразной акустической информации – речи, неречевых звучаний, музыки. Важнейшая задача этих занятий – совершенствование произношения учащихся. У детей закрепляются и совершенствуются навыки воспроизведения звуковой и ритмико-интонационной стороны речи, развивается речевое дыхание, а также нормальное звучание голоса с необходимыми высотными и динамическими модуляциями. Работа над произношением на музыкально-ритмических занятиях включает закрепление произносительных навыков с применением фонетической ритмики.

Таким образом, в результате рассмотрения вопроса, для обеспечения комплексного развития слухового восприятия нами была разработана система интегрированных занятий по развитию слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, реализуемая сурдопедагогом

и музыкальным руководителем, позволяющая ребенку эффективно усваивать программный материал. При этом предлагаемые нами способы оптимизации образовательного процесса заключаются в составлении практических планов проведения занятий (конспектов) с учетом последовательной или совместной реализации коррекционно-развивающих заданий каждым педагогом.

#### *Список литературы*

1. *Головчиц, Л.А.* Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха / Л.А. Головчиц. – М., 2001. – 304 с.
2. *Рау, Е.Ф.* О работе с детьми раннего возраста, имеющими недостатки слуха и речи / Е.Ф. Рау. – М., 1990.
3. *Шматко, Н.Д.* Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом / Н.Д. Шматко. – М., 2008. – 223 с.

*Селезнева С.С.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Токаева Т.Э., к.п.н., доцент*

### **ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК СРЕДСТВО И УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА (УО И ДЦП)**

Сложный дефект – сочетание двух и более дефектов развития, которые обуславливают своеобразную структуру психического дефекта. Среди детей со сложным дефектом выделяют следующие группы: умственно отсталые слепые и слабовидящие; умственно отсталые глухие и со слабым слухом; глухие и со слабым зрением; слепоглухие; глухие и со слабым слухом с нарушением опорно-двигательного аппарата и др. Сочетание названных дефектов искажает развитие детей значительно в большей степени, чем аномальных детей других категорий. Их обучают и воспитывают в специальных образовательно-воспитательных заведениях, в которые направляют на основании заключения о степени выраженности того или иного дефекта.

На фоне разветвленной системы специального обучения и внедрения инклюзивного образования для разных категорий детей, имеющих отклонения в развитии, не в полной мере определены особенности индивидуального обучения детей со сложными нарушениями психофизического развития. Впрочем, вопросы организации индивидуального обучения детей со сложными нарушениями психофизического развития остается недостаточно изученным.

Целью работы явилось изучение специфики разработки АИПР для детей старшего дошкольного возраста со сложной структурой дефекта (ДЦП и УО).

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие о дефекте и аномальном развитии. Взаимосвязь первичных признаков дефекта и вторичных отклонений в развитии ребенка.

2. Изучить психолого-педагогические особенности развития детей с тяжелой формой ДЦП и нарушением интеллекта.

3. Разработать программу диагностики детей с сочетанным нарушением: детский церебральный паралич и умственная отсталость.

4. Предоставить результаты диагностики психической сферы ребенка 6 лет с сочетанным нарушением: детский церебральный паралич и умственная отсталость.

В дефектологии определяются основные виды аномалий, которые вызывают специфическое развитие: нарушение зрения, слуха, речи, психики, двигательные нарушения, а также сложные нарушения, как, например, одновременное нарушение слуха и зрения.

Важнейшим положением, которое характеризует суть аномального развития, является учение о его сложную структуру, выдвинутое в тридцатые годы XX века Л.С. Выготским. Согласно этой теории, у ребенка в результате первичного дефекта возникают вторичные отклонения в развитии – изменения процессов восприятия других модальностей, своеобразие запоминания, нарушение личностного развития (воли, уверенности, самооценки, самостоятельности и др.) [31].

Следует помнить, что чем раньше будут созданы специальные условия для воспитания ребенка с аномалией, чем больше такие условия будут учитывать специфические возможности ее развития, обусловленные первичным дефектом, тем с большей степенью эффективности удастся предупредить или определенным образом сгладить, возникновения вторичных отклонений.

Иерархия дефекта при умственной отсталости характеризуется недоразвитием высших форм психической деятельности при относительной сохранности базовых психических процессов. Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Важным фактором в нарушении социализации у умственно отсталых детей выступает причина нарушения интеллектуальной деятельности, ограничивающая их социальные контакты с нормально развивающимися детьми, но и заставляющая умственно отсталого ребенка погружаться в собственный «мир общения» [12, с. 66].

Без специальной коррекционно-воспитательной работы внимание умственно отсталых детей на протяжении дошкольного детства практически не развивается самостоятельно. Коррекционно-педагогическое воздействие должно быть направлено на преодоление и предупреждение вторичных нарушений развития, а также на формирование определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной социальной адаптации и подготовки детей к обучению в общеобразовательной школе.

В ходе создания условий индивидуализации образовательного процесса осуществляется реализация индивидуального подхода к ребенку с учетом только ему присущих особенностей. Одним из средств индивидуализации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья служит индивидуальная образовательная программа [17, с. 9].

Цель индивидуальных программ состоит также в формировании возможности коммуникации, в развитии речевых навыков, с применением жестов и эмоциональных средств выражения, в расширении жизненного опыта детей, способствуя тем самым его успешной социализации [4, с. 22]. Программа должна создавать условия для коррекции и развития познавательной деятельности детей (когнитивных умений, учебных навыков, познавательных процессов) и психомоторного развития, всесторонне развивать детскую речь как средство общения.

Основой программы социальной адаптации является конструирование развивающей среды для ребенка с ограниченными моторными и интеллектуальными возможностями, способствующей эффективному освоению социального пространства, адаптации и наиболее полноценной жизнедеятельности, а также обучение навыкам, способствующим взаимодействию с социальным окружением [5, с. 120].

Материалы и методы. Для диагностики особенностей психического развития ребенка 6-ти летнего возраста с детским церебральным параличом и умственной отсталостью необходимо собрать общие сведения и составить психолого-педагогическое заключение об индивидуальных особенностях психического здоровья детей, беседа с родителями, наблюдение за детьми во время обследования; диагностические методики:

- на исследование понимание инструкции – «Матрешки»;
- на исследование наличие интереса, волевых усилий, пространственной ориентировки, способность к переносу показанного способа действия – «Мозаика»;
- на исследование мелкой моторики: пирамида из четырех колец, доска Сегена;
- на изучение особенности развития восприятия: полоски и круги разного цвета; кубики разной величины; разрезные картинки; тест на восприятие «Нелепицы»;

– на изучение особенности развития внимания: обучающий эксперимент; доска Сегена № 6; методика Пьерона-Рузера;

– на изучение особенности развития памяти: заучивание 10 слов; опосредованное запоминание;

– на изучение особенности развития мыслительных операций; классификация; последовательность событий.

Результаты исследования. На базе коррекционного дошкольного образовательного учреждения № 29 «Слоненок» были изучены общие сведения о детях: Коновалов Андрей Игоревич, 6 лет, 2 месяца и Панина Алина Игоревна, 6 лет, 7 месяцев.

Диагностические методики показали, что собственной личности ориентированы частично. Среди особенностей развития речи определено, что речь дизартрична, изъясняются отдельными словами, отмечаются дефекты произношения букв. Понимание устной речи (указаний, инструкций, объяснений) кратковременно, инструкцию в уме долго не удерживают. Запас слов ограничен, активный словарь беден, соответствует возрасту 3 лет. Грамматический строй речи не сформирован, давать полные ответы на вопросы и связно рассказывать не умеют. Действия часто не соотносятся с речью. Отмечаются нарушения координации.

Заключение специалистов ГПМПК: психическое развитие не соответствует условно возрастным нормам (легкая степень умственной отсталости), медленный темп деятельности, сниженная работоспособность, судорожный синдром, ДЦП, что позволяет подтвердить статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Для успешного воспитания и обучения детей с ОВЗ необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-медико-педагогической диагностике, позволяющей:

– выявить индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка с ОВЗ;

- разработать АОП;
- обеспечить индивидуальным сопровождением ребенка;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- консультировать родителей ребенка.

Важнейшим условием реализации АОП является создание развивающей и эмоционально комфортной для ребенка образовательной среды. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечена наличием необходимых материалов, предоставляющих возможность для полноценного развития ребенка с ОВЗ.

**Заключение.** Образовательные результаты конкретного ребенка, имеющего сочетание различных нарушений, во многом зависят от структуры и содержания учебных программ, с помощью которых организуется его обучение.

В настоящее время отсутствуют четкие и единые требования к содержанию и структуре индивидуальной программы для детей данной категории, что усложняет формирование условий для индивидуализации образовательного процесса.

Если такую работу для детей с ограниченными возможностями здоровья не развивать, то утрачивается накопленный опыт, и дети, имеющие сложные нарушения умственного и физического развития будут оставаться без внимания, а данную проблему можно решить только усилиями всего общества.

Люди все разные, и эту разность необходимо научиться принимать, обучая этому и младшее поколение. Не только заболевания требуют особого отношения к человеку. Самое интересное, что таких деток, во всем мире, рождается примерно одинаковое количество, вот только отношение к ним, и условия для них создаются совершенно разные. Их не одарили высоким интеллектом, но одарили большим сердцем, созданным для того, чтобы любить, и наверняка для того, чтобы научить любить жизнь окружающих.

#### ***Список литературы***

1. *Бертынь, П.* Клинико-генеалогическое и психолого-педагогическое изучение лиц со сложным дефектом. Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей / Г.П. Бертынь. – М., 1990. – 280 с.

2. Блюмин, М. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов / М.Г. Блюмин // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 3–10.

3. Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проект. – М., 1999.

4. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь / М.В. Жигорева. – М., 2006.

5. Османова, Р.Д. Диагностика особенностей межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью / Р.Д. Османова, С.В. Агулина // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 8. – С. 66–67.

*Семенова Е.С.*

*Чувашский государственный педагогический университет*

*г. Чебоксары*

*Научный руководитель: Велиева С.В., к.п.н, доцент*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТТЕРАПИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ НЕГАТИВНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Психическое состояние определяется А.О. Прохоровым [4] как субъективное отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени.

Психические состояния ребенка обеспечивают качество образовательного процесса, определяют успеваемость, контакты со сверстниками и взрослыми [6], отражают эмоциональное благополучие, здоровье и активность ребенка [1]. В современном мире наблюдается тенденция увеличения количества детей, имеющих нарушение речи. Для них характерно замкнутость, тормозимость, стеснительность, напряженность, снижение психической активности, раздражительность, повышенная утомляемость и тревожность, скованность, страхи и речевой негативизм [2, 3, 5]. Поэтому становится необходимым улучшить состояние ребенка для его успешного и гармоничного развития.

С целью определения психических состояний детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи нами было продиагностировано 15

детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи 2–3 степени. Для диагностики были использованы методики С.В. Веліевой [1] «Паровозик» и «Кинотеатр».

Диагностика проводилась в два этапа, констатирующий и контрольный. На констатирующем этапе было выявлено, что 47% детей с нарушениями речи имеют позитивное психическое состояние, 33% соответствует негативное психическое состояние низкой степени, 20 % детей с негативным психическим состоянием средней степени. Для детей с ППС характерен выбор желтого цвета, который символизирует радость, веселость, непринужденность в отношениях с людьми, оптимизм, высокую активность, некоторые дети выбирали красный цвет, что свидетельствует о радости, энергичности, активности, дружелюбии, возбужденности, готовности к действиям. Дети с НПС первых выбирают синий, коричневый, серый и черный цвета, что означает потребность в отдыхе, грусть, печаль. Дети с ППС выбирали пиктограммы, обозначающие радость, веселье и спокойствия, мечтания. Дети с НПС низкой степени выбирали пиктограммы страха, печали, агрессии. Дети с НПС средней степени выбирали более 6 отрицательных пиктограмм.

Также было установлено, что у 66,7% детей с нарушениями речи преобладают неравновесные состояния повышенной психической активности (страх, злость, агрессивность, стресс, скепсис). У детей выявлены неравновесные состояния пониженной психической активности: 13,3% (торможение и утомление), 6,7% (апатия и истощение). У 6,7% детей определены равновесные психические состояния (расслабленность, спокойствие, безмятежность, уравновешенность, состояния функционального комфорта).

По результатам диагностики сформулирована и апробирована система мероприятий по коррекции негативных психических состояний детей средствами арттерапии. Арттерапия помогает объединить группу людей, улучшить эмоциональный фон, даже без вербального взаимодействия. Так как при рисовании не требуется вербализация, облегчается использование упражнений с детьми с нарушениями речи, рисование не вызывает негативных эмоций, не затрудняет процесс коррекции. Программа включала в себя 15

занятий. В программе использовались игры и упражнения Е.В. Белинской, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, А. И. Копытина, Е. К. Лютовой и Г. Б. Мониной и др. Упражнения включали в себя изотерапевтические упражнения («Нарисуй свое настроение, Эмоциональные этюды», «Рисуем мандалу», Нарисуй свой страх и др.), музыкотерапевтические упражнения («Рисуем на спине», «Эмоциональные этюды», «Котенок» и др.), сказкотерапевтические упражнения («Сказка о мальчике, который не умел играть», «Улыбка»). Для снятия напряжения и расслабления в конце занятий использовались релаксационные упражнения («Море», «Облака», Цветочное поле», «Путешествие на облака» и др.). Так как упражнения непринужденные, детям нравится выполнять упражнения, они активно вовлекаются в процесс рисования и обсуждения.

После проведенной коррекционно-развивающей работы были получены следующие результаты: 60% детей с позитивным психическим состоянием, 33% детей с негативным психическим состоянием низкой степени, 7% – негативное психическое состояние средней степени.

Таблица 1

**Сводная таблица степеней психических состояний детей с нарушениями речи на констатирующем и контрольном этапе исследования**

Психическое состояние	Констатирующий этап		Контрольный этап		Динамика
	Абс.	%	Абс.	%	
ППС	7	47	9	60	+13
НПС нс	5	33	5	33	0
НПС сс	3	20	1	7	- 13

В табл. 1 указаны данные до проведения коррекционно-педагогических мероприятий и после, а также количественные изменения. Так, из таблицы видно, что количество детей с позитивным психическим состоянием увеличилось на 13% за счет уменьшения количества детей с негативным психическим состоянием средней степени (- 13%). Количество детей с низкой степенью негативных психических состояний осталось неизменным за счет того, что часть детей перешла в категорию «позитивное психическое

состояние» и прибавились дети из категории «негативное психическое состояние средней степени».

Оптимальное значение коэффициента вегетативного тонуса детей изменилось с 40% до 53%. Это свидетельствует о бодрости, стремлении к активности, дружелюбности, способности приспосабливаться к изменению условий окружающей среды. У 27% детей зафиксирован низкий уровень вегетативного тонуса, установлена усталость, подавленность, болезненное состояние и снижение познавательных функций. Высокий уровень вегетативного тонуса определяется у 33% детей на констатирующем этапе, у 20% – на контрольном этапе, который заключается в затруднениях в переносимости нагрузки, необходимости волевых усилий для осуществления деятельности.

Неравновесные состояния повышенной психической активности на контрольном этапе диагностики преобладают у 73,3% детей с нарушениями речи (бодрость, активность, способность к изменениям окружающей среды). Неравновесные состояния пониженной психической активности (торможение и утомление) и равновесные психические состояния (расслабленность, спокойствие, безмятежность, уравновешенность, состояния функционального комфорта) в процентном соотношении не изменились.

В ходе занятий дети научились определять эмоции как свои, так и их окружающих, уменьшились страхи и агрессия, дети более сплотились, стали меньше ссориться. До внедрения программы дети предпочитали играть одни или в паре, после коррекционной работы дети объединяются для игры в большие группы (3–5 детей).

Итак, психические состояния и остальные количественные показатели детей с речевыми нарушениями улучшились. По результатам можно сделать вывод, что программа мероприятий, основанная на арттерапии, является действенным средством коррекции негативных психических состояний старших дошкольников с нарушениями речи.

#### *Список литературы*

1. Велиева, С.В. Акмеологические особенности психических состояний детей дошкольного возраста / С.В. Велиева. – Чебоксары, 2015. – 186 с.

2. *Ковшиков, В.А.* Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В.А. Ковшиков. – СПб, 2006. – 304 с.

3. *Колягина, В.Г.* Особенности возникновения и специфика проявления страхов у дошкольников с речевым дизонтогенезом и нормальным развитием / В.Г. Колягина // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 4. – С. 100–106.

4. *Прохоров, А.О.* Психология состояний / А.О. Прохоров. – М., 2011. – 624 с.

5. *Тихонова, Е.С.* Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.С. Тихонова // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 39–47.

6. *Zakirova, V.G.* Optimization Mental States children 6–7 years with speech disorders in a cross-cultural space / V.G. Zakirova, S.V. Velieva // IEJME: Mathematics Education. – 2016. – Т. 11. – № 6. – С. 1735–1749.

*Серебренникова А.В.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Ворошнина О.Р., к.п.с.н., доцент*

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. СПЕЦИАЛИСТЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ЛИЦ С ОВЗ**

Изменение представления государства и общества о правах и возможностях ребенка-инвалида привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям полноценно использующего возможности развития, обусловило важнейшие инициативы и ориентиры новой образовательной политики. Такое право детей с ограниченными возможностями здоровья возможно при инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование оказывается принципиально невозможным без организации взаимодействия специалистов. Такое командное взаимодействие определяется как: сотрудничество, направленное на выработку и реализацию единой стратегии развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и организацию поддержки его семье.

При появлении в образовательной организации ребенка с особыми образовательными потребностями, школа обязана ему предоставить всех необходимых специалистов сопровождения.

В целях обеспечения освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья в полном объеме образовательных программ, а также коррекции недостатков их физического и (или) психического развития, целесообразно вводить в штатное расписание образовательных учреждений общего типа дополнительные ставки педагогических (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги) и медицинских работников.

Кроме вышеперечисленных специалистов, в процесс включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательный класс активно включены координатор инклюзии (методист) и тьютор (ассистент учителя).

Анализ опыта служб сопровождения (по Л.М. Шипицыной) в школе позволяет вычленить основные направления деятельности службы на современном этапе. Это оказание помощи в решении проблем:

- выбора образовательного маршрута;
- преодоления затруднений в учебе;
- личностных проблем развития ребенка;
- формирования здорового образа жизни.

При этом основной формой взаимодействия всех специалистов является школьный психолого-медико-педагогический консилиум, членами которого являются все специалисты сопровождения.

Инклюзивный подход определяет необходимость адаптации и модификации образовательного процесса, создания новых форм и способов организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Для управления инклюзивными процессами внедряются командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностика и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации).

### *Список литературы*

1. *Афанасьева, Л.Ф.* Особенности образовательного процесса в классах коррекции / Л.Ф. Афанасьева. – Волгоград, 2010.
2. *Гончарова, Н.М.* Внеклассные мероприятия в коррекционных классах / Н.М. Гончарова. – Волгоград, 2007.
3. *Баенская, Е.Р.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская // Теревинф. – М., 2007.

*Сорокина Т.Л.*

*Чуваши́ский госуда́рственный педа́гогический университет*

*г. Чебоксары*

*Научный руководитель: Смирнова И.В., старший преподаватель*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ИЗОБРАЖЕНИЙ СЛОЖНОЙ ФОРМЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

В отечественной психологии зрительное восприятие рассматривается как сложная система перцептивных и опознавательных действий (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Л.А. Венгер, Л.П. Григорьева).

Проблема развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения является одной из актуальных проблем в специальной психологии и коррекционной педагогике. Зрительное восприятие имеет огромное значение в познании предметов и явлений окружающего мира. С помощью глаз человек воспринимает освещенность, цвет, величину, форму предметов, определяет движение и направление движения предметов, ориентируется в пространстве. А при нарушении зрительного анализатора происходит сокращение и ослаблений функций зрительного восприятия.

Одной из главных функций зрительного анализатора является восприятие формы, которое позволяет оценить разные геометрические особенности воспринимаемого объекта.

Восприятие изображений сложной формы С.Л. Рубинштейн рассматривает как отчетливое различие очертаний предмета, его границ,

которое зависит от четкости изображения, получающегося на сетчатке, то есть от остроты зрения [3].

По мнению Н.М. Сокольниковой, предметы простой формы в своей основе имеют одну геометрическую фигуру, а предметы сложной формы – несколько геометрических фигур. Более сложные объекты обычно называют комбинированными. Этот объект в своей основе представляет сумму геометрических тел. К таким объектам можно отнести, например, машину любого вида, животных и множество других объектов действительности.

Нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 137 компенсирующего вида» г. Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп. Анализ медицинской документации показал, что воспитанники имели следующие нозологические формы зрительной патологии: косоглазие (сходящееся); гиперметропию высокой и средней степени; катаракту; амблиопию средней степени; астигматизм; частичную атрофию зрительного нерва.

С целью выявления особенностей развития восприятия изображений сложной формы у дошкольников с нарушениями зрения была использована методика Г.В. Никулины, Л.В. Фомичевой [2] и адаптированная нами для решения задач исследования.

Данная методика включала задания двух видов:

1. Задание на составление целого из частей (изображение куклы из восьми частей по вертикали и горизонтали).
2. Задание на конструирование предмета сложной формы (кошки) из геометрических фигур.

Нами были получены следующие экспериментальные данные:

– у большинства детей наблюдаются затруднения в опознании зрительно воспринимаемых изображений предметов, в построении целостного образа из разрезанных частей картинки;

– большинство испытуемых имеет средний и низкий уровень развития восприятия изображений сложной формы;

– наиболее сложным для испытуемых оказалось задание на конструирование предмета сложной формы из геометрических фигур;

– при выполнении обоих заданий было видно недостаточное развитие мелкой моторики рук;

– дети с нарушением зрения нуждались в оказании различного рода помощи при выполнении задания: одобрении, демонстрации образца и стимуляции дальнейших действий.

Полученные данные подтвердили имеющиеся научные сведения об особенностях развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения, таких как нарушение механизмов целостности, фрагментарности восприятия.

Нами был разработан план работы, направленный на развитие восприятия изображений сложной формы. Наша работа предполагала 3 этапа:

1 этап (подготовительный) направлен на обучение детей видеть в реальных предметах (простых по форме) эталоны форм, продолжать учить действовать с эталонами форм;

2 этап (основной) ориентирован на обучение детей видеть в реальных предметах (сложных по форме) эталоны форм, учить отображать реальные предметы сложных форм в процессе конструирования при помощи блоков Дьенеша;

3 этап (заключительный) направлен на развитие самостоятельной творческой активности детей с использованием геометрических фигур по заданной теме.

При реализации задач формирующего этапа работы мы придерживались рекомендаций к осуществлению образовательной деятельности с детьми с нарушениями зрения [3]. После проделанной нами работы произошла положительная динамика в показателях восприятия изображений сложной формы. В экспериментальной группевысокий уровень развития показали 40% детей, средний уровень – 60 % детей, низкий уровень составил 10 %. Многие дети после коррекционной работы перешли на уровень выше, низкий уровень

развития восприятия изображений сложной формы был диагностирован только у одного ребенка.

Полученные данные дополняют характеристику зрительного восприятия детей с нарушениями зрения и могут быть учтены при организации психолого-педагогического сопровождения их развития.

#### ***Список литературы***

1. *Никулина, Г.В.* Охраняем и развиваем зрения. Учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего школьного возраста / Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева. – СПб., 2002. – 128 с.
2. *Рубинштейн, Л.С.* Основы общей психологии / Л.С. Рубинштейн. – СПб., 2000. – 712 с.
3. *Смирнова, И.В.* Создание доступной образовательной среды для детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования / И.В. Смирнова // Инклюзивное образование: генезис, проблемы внедрения и перспективы: сб. науч. статей. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 156–161.

***Сорокина Е.А.***

***Московский педагогический государственный университет***

***г. Москва***

***Научный руководитель: Кротова Т.В., к.п.н., доцент***

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ В ДОО**

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) провозглашает право каждого на получение образования, независимо от любых обстоятельств. Для этого закон предусматривает создание условий для получения без дискриминации образования людьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе посредством организации инклюзивного образования [1]. На сегодняшний день инклюзивное образование является обязательным, образовательные организации не имеют права отказать в зачислении ребенку с ОВЗ. Дети с особенностями развития должны иметь равные возможности с другими детьми в получении образования. Таким образом, сегодня существует потребность во внедрении такой формы обучения,

которая создаст детям с ограниченными возможностями оптимальные условия обучения. Цель современного инклюзивного образования - реализация детьми с ОВЗ своих способностей и достижение успехов в воспитательно-образовательном процессе не в специализированном детском саду, а в обычной общеобразовательной организации.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее ФГОС ДО) дошкольные образовательные организации сами разрабатывают образовательную программу, обеспечивающую всестороннее развитие детей дошкольного возраста [2]. Такая ситуация предполагает владение педагогами знаниями об особенностях детей с различными видами нозологии и умение адаптировать образовательную программу дошкольной образовательной организации под индивидуальные особенности каждого ребенка. Стоит отметить, что инклюзивное образование доступно не для всех видов нозологии. Так, со многими серьезными физиологическими и интеллектуальными нарушениями работают специалисты – коррекционные педагоги, врачи, психологи, логопеды и другие. В условиях обычного детского сада чаще всего оказываются дети, в достаточной степени адаптированные для существования в социуме и получения образования в рамках инклюзии.

Один из видов нозологии, требующих специального подхода в обучении, – нарушение слуха. С каждым годом ухудшение слуха у детей приобретает все более глобальный характер. По статистическим данным, на 1000 малышей от 2 до 6 лет практически у 20% детей снижен слух. Причины слуховых нарушений могут быть различны, как и степень этих нарушений. Так, разделяют детей тугоухих (с сохранением речевых функций при нарушении слуха) и глухих (с нарушением речевых функций при полной потере слуха). Выделяется несколько степеней и категорий детей с проблемами со слухом. Дети с нарушениями слуха, конечно, нуждаются в работе со специалистами – сурдопедагогами и логопедами, цель которых адаптировать ребенка к жизни в социуме – обучить их языку жестов, чтению по губам, речи и т.п. Однако

в условиях инклюзивного образования с такими детьми работают не только специалисты, но и обычные педагоги, которым важно учитывать как физиологические особенности детей с ОВЗ, так и особенности развития и возникающие в связи с этим трудности при обучении.

Педагогам дошкольных образовательных организаций важно понимать, что хотя каждая из категорий слабослышащих детей нуждается в своем подходе при организации образовательной деятельности, однако, у всех детей с нарушениями слуха имеются общие особенности развития и одинаковые трудности при обучении. Нарушение слуха, как первичный дефект, влечет за собой различные патологические изменения вторичного характера. К такого рода изменениям относится задержка психического развития. Научно доказано, что дети с нарушениями слуха отстают в психическом развитии от детей при норме развития, испытывают большие трудности при овладении письмом и чтением, понятием числа и счетными операциями, конструктивной деятельностью, при логических мыслительных операциях, при понимании устных и письменных речевых текстов. Становление и развитие как диалогической, так и монологической речи носит длительный характер. Частые неудачи в обучении вызывают у таких детей негативное отношение к учебе, к любому виду деятельности, создают трудности общения с окружающими, с более успевающими детьми, с педагогами и родителями, приводят к конфликтам с ними. Все эти факторы способствуют формированию асоциальных форм поведения.

Эти дети не всегда могут достаточно полно использовать свой социальный опыт в практическом применении, безошибочно оперировать приемами описания, сравнения, классификации, обобщения. Трудности при обучении вызывают выявление причинно-следственных связей, построение логических цепочек. Дети испытывают затруднения в познании закономерностей окружающего их мира, в которых отражаются многообразные связи и отношения между его природными и социальными объектами и явлениями. Речево-недоразвитие, суженный из-за нарушенной коммуникации

с социальной средой жизненный опыт отрицательно влияют на процесс переработки поступающей информации, зачастую ведут не только к значительному дефициту (для их возраста, в сравнении с нормой) необходимых житейских представлений и понятий, но и к их искаженному усвоению. Имеют место и особенности наглядного и наглядно-действенного способов познания действительности, которые являются для них на начальном этапе обучения превалирующими [3].

Однако обращаясь к практике реализации инклюзивного образования для слабослышащих детей, мы можем отметить, что в большинстве дошкольных образовательных организаций отсутствуют достаточные условия, как материально-технические, так и психолого-педагогические, кадровые. Можно констатировать тот факт, что в настоящее время продолжает оставаться острой проблема принятия индивидуальности каждого ребенка и создания ему таких условий образования, которые необходимы для удовлетворения его особых потребностей. К сожалению, в современных условиях не все образовательные организации обладают всем необходимым для создания среды, подходящей для детей с особенностями развития: наполняемость групп детского сада не позволяет воспитателям уделять необходимое количество внимания детям с особенностями, не все детские сады обладают необходимым оборудованием и квалифицированным специализированным персоналом (тьюторы, логопеды, психологи и др.), обычным воспитателям не хватает знаний об особенностях работы с детьми с ОВЗ. Однако, на сегодня в достаточной мере представлены средства и рекомендации по работе с детьми с нарушениями слуха, доступные для использования педагогами в обычных условиях детской образовательной организации.

Так, например, обучение слабослышащих детей эффективно в условиях их наглядно-практической и предметно-практической деятельности, в процессе развития речевого общения, формирования первоначальных учебных умений. При организации образовательной деятельности специалисты рекомендуют применять объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый методы. Изложение материала для этих детей должно отличаться

логичностью и завершенностью, в нем рекомендуется применять приемы, побуждающие к размышлению, помогающие проследить развитие явлений, происходящих событий [6].

Обучение слабослышащих детей важно связывать с их жизнью и опытом, делать понятным и соответствующим возрастным особенностям. Специалисты рекомендуют включать игровые ситуации, а также ситуации близкие опыту ребенка, иллюстративный материал по разным темам, разноуровневые задания для обеспечения дифференцированного подхода к детям, а также карточки с играми, занимательными заданиями и листами для фиксации наблюдений. Основные идеи такого обучения – связь с различными видами деятельности, обучение языку в процессе формирования речевого общения, целенаправленное формирование умственных действий, формирование первоначальных учебных навыков.

Такой подход позволяет решить проблему инклюзивного образования слабослышащих детей в ДОО уже в тех условиях, что на сегодняшний день существуют, без дополнительной материальной базы и переквалификации педагогов.

#### ***Список литературы***

1. *Багрова, И.Г.* Роль остаточного слуха в формировании у глухих школьников самоконтроля над произношением / И.Г.Багрова.– М., 1973. – 214 с.
2. *Бельтюков, В.И.* Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоение устной речи / В.И. Бельтюков. – М., 1977. – 201 с.
3. *Зимняя, И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М., 2001. – 158 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [электронный ресурс]<https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]<https://zakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/?yclid=3180262115670234600>
6. *Фишман, М.Н.* Функциональное состояние головного мозга детей с нарушением слуха и трудности формирования речевого общения / М.Н. Фишман. – М., 2004. – 230 с.
7. *Щепилова, Е.А.* Проблема обеспечения обратной связи в процессе обучения школьников с дефицитностью слуховой функции / Е.А. Щепилова. – М. – Челябинск, 2003. – Ч. 4. – 190 с.

*Старкова Т.А.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Овчинникова А.А., старший преподаватель*

## **ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ТИФЛОПЕДАГОГА**

В соответствии с ФГОС дошкольного образования коррекционно-педагогическая работа по ознакомлению с окружающим миром ребенка дошкольного возраста с нарушениями зрения проводится в рамках образовательной области «Познавательное развитие», которая предполагает «... формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ... части и целом, ... об особенностях ее природы...» (ФГОС ДО, п. 2.6.).

К сожалению, на данный момент отсутствует комплексная программа воспитания и обучения детей с глубокими нарушениями зрения, в которой бы было представлено программное содержание коррекционно-педагогической работы по ознакомлению с окружающим миром незрячих детей младшего дошкольного возраста; в то же время отсутствует достаточное количество методических разработок, публикаций, раскрывающих специфику работы по ознакомлению с окружающим миром с использованием сохранных анализаторов и органов чувств слепых детей 3–4 лет.

При планировании последовательности организации коррекционно-педагогической работы, направленной на ознакомление с окружающим миром детей младшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения, предполагается сначала формирование у детей предметных представлений и представлений о социальном мире; затем у незрячих детей формируют

элементарные представления о мире природы при ведущем участии взрослого (тифлопедагога) с опорой на полисенсорный способ обследования объектов (преимущественно осязательный способ для незрячих детей или осязательно-зрительный способ для частично видящих с привлечением слуховых, обонятельных, вкусовых ощущений).

Тифлопедагог и воспитатель реализуют 3 направления работы, связанные с ознакомлением с окружающим миром детей младшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения:

1. Ознакомление с предметным окружением (Тематика: Игрушки. Посуда. Одежда. Обувь. Мебель. Транспортные средства)

2. Ознакомление с социальным миром (Тематика: Наш детский сад. Профессии. Мой город. Выходной день)

3. Ознакомление с миром природы (Тематика: Овощи. Фрукты. Домашние животные. Дикие животные. Осень. Зима. Весна. Лето)

Учитывая степень нарушения зрительных функций, невозможность или резкую ограниченность визуального восприятия окружающего мира детей младшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения – формирование представлений об объектах и субъектах, их признаках, функциях или действиях осуществляется при ведущем участии учителя-дефектолога, который организует процесс обследования объекта/субъекта по определенному алгоритму или стимулирует выполнение определенных действий сначала совместными действиями («рука в руку»), затем совместно-раздельными действиями (действие начинается ребенком совместно с педагогом, заканчивается им самостоятельно) с преимущественным использованием осязательного способа обследования в структуре полисенсорного восприятия объектов и субъектов окружающего мира.

Формы организации работы с воспитанниками: в соответствии с ФГОС дошкольного образования коррекционно-педагогическая работа тифлопедагога, связанная с ознакомлением с окружающим миром детей 3–4 лет с глубокими нарушениями зрения, осуществляется в рамках непосредственно

образовательной деятельности, реализуемой в форме индивидуальных занятий или занятий малыми подгруппами (2–3 ребенка с глубокими нарушениями зрения), занятия проводятся в качестве пропедевтических до занятий воспитателя (основная цель – предварительное знакомство с объектами, предметами, явлениями, включенными в занятия воспитателя – с опорой на слуховой, вкусовой, обонятельный, осязательно-двигательный способы обследования предметов) или после занятия воспитателя (цель – уточнение и закрепление представлений об объектах, предметах, явлениях); учитель-дефектолог также осуществляет индивидуальную коррекционно-педагогическую работу в рамках образовательной деятельности воспитателя по реализации программного содержания образовательной области «Познавательное развитие» (Ознакомление с окружающим миром); принимает участие в образовательной деятельности, осуществляемой в режимных моментах (во время утреннего прихода детей в образовательную организацию, прогулки, подготовки к приемам пищи и дневному сну и т.п.).

При этом воспитатель осуществляет общее руководство деятельностью детей группы с функциональными нарушениями зрения (с обязательным подключением сохранных возможностей зрительного восприятия детей), тифлопедагог организует индивидуальную работу с ребенком или парную работу с двумя детьми, имеющими глубокое нарушение зрения (исключая зрительный анализатор и опираясь на сохранные слуховой, вкусовой, обонятельный, осязательно-двигательный анализаторы) в рамках реализации вышеуказанных направлений ознакомления с окружающим миром.

Выявление эффективности процесса обучения осуществляется в январе и мае: тифлопедагогом отмечается динамика формирования представлений об окружающем мире у каждого ребенка 3–4 лет с глубокими нарушениями зрения.

#### ***Список литературы***

1. Григорьева, Л.П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие / Л.П. Григорьева, С.В. Сташевский. – М., 1990.

2. Довгий, С.В. Формирование предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения / С.В.Довгий. – СПб., 2012.

3. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения / Л.А. Дружинина. – М., 2006. – 159 с.

4. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П.Ермаков, Г.А. Якунин. – М., 2000. – 119 с.

5. Социально-бытовая ориентировка дошкольников с нарушением зрения (перспективное планирование и конспекты специальных коррекционных занятий) / под ред. Е.Н. Подколзиной. – М., 2007. – 256 с.

*Суслова Л.А.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Токаева Т.Э., к.п.н., доцент*

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ «КАРТ УМА»  
(ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ Т.БЬЮЗОНА)**

В настоящее время, одним из приоритетных направлений в области дошкольного образования, является коррекционно-педагогическая помощь детям с особыми возможностями здоровья, что подтверждается внесением поправок в закон Российской Федерации «Об образовании», введением Федеральных государственных образовательных стандартов, разработкой рамочных образовательных и адаптированных программ для детей с различными нарушениями программ дошкольного образования.

Обращает на себя внимание факт, что растет число детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями речевого развития разной степени выраженности и различного этиопатогенеза, особенно в разрезе того, что речь является важнейшей психической функцией человека. По мнению, одного из основоположников отечественной логопедии, Р.Е. Левиной, речь является

важнейшей психической функцией человека. Речевое общение создает специфически человеческие способы социального контакта между людьми, благодаря которым развиваются высшие формы познавательной деятельности. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий [2].

Таким образом, преодоление тяжелых нарушений речи детей старшего дошкольного возраста, несомненно, связано с развитием их познавательной сферы, а особенно мышления, и необходимостью выделения среди множества средств развития познавательной сферы таких, которые бы в большей степени учитывали специфику развития детей с ТНР, с другой стороны, что и обусловило проблему исследования.

Объект исследования – процесс развития познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования – использование интеллект-карт как средства развития познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Контингент исследования – дети старшего дошкольного возраста с ТНР.

Цель исследования – теоретическое обоснование возможностей использования интеллект-карт в развитии познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза: предполагаем, что интеллект-карты могут являться эффективным средством развития познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-исследовательские, психолого-педагогические, методические информационные источники по теме исследования.
2. Выделить особенности и определить условия развития познавательной сферы детей с ТНР.
3. Описать клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с ТНР.

4. Выделить специфику использования «карт ума» (интеллект-карт) как средства развития познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Методы исследования: изучение информационных источников, опыта педагогов, обобщение исследовательского материала.

Часто нарушения речи у детей, в том числе тяжелые, сочетаются с рядом неврологических синдромов. Это проявляется в недостаточной сформированности мотивационной сферы, в пониженной концентрации и устойчивости внимания, двигательной расторможенностью. А также трудностями в установлении причинно-следственных связей, развитии логического мышления и воображения, в снижении потребности в общении, в недоразвитии форм коммуникации.

Чтобы компенсировать данные нарушения у детей, я применяла метод ментальных карт (карт ума, мыслительных карт, карт мышления, интеллект-карт), которые были изобретены ученым Тони Бьюзеном [1].

Интеллект-карты – удобный способ представления информации в структурированной, графической форме, где главная тема находится в центре листа, а вокруг нее в виде древовидной схемы располагаются связанные с ней понятия.

Использование интеллект-карт в практике работы с детьми с нарушениями речи, обусловлено тем, что проблемы, источником которых являются когнитивные затруднения, могут быть решены, если сделать процессы мышления дошкольников наблюдаемыми.

В своей логопедической практике метод использования карт ума я применяю при закреплении и обобщении материала по лексической теме. Совместно с детьми и воспитателями группы мы создаем такую карту, как итог работы по некоторым лексическим темам (например, «Космос», «Осень», «Овощи»). Происходит расширение словарного запаса за счет систематической работы в процессе развития представлений о предметах, событиях и явлениях окружающей действительности. Максимально подключаются все анализаторы.

Также карты ума помогают нам в развитии связной речи. Дети составляют рассказы, самостоятельно и последовательно излагают свои мысли, становятся более активными, так как этот материал им понятен и интересен.

В подготовительной группе дети самостоятельно составляют ментальную карту. Педагоги выступают в роли помощника и организатора. Также в подборе картинок могут помочь родители. Сложности возникают в обилии информации и при организации коллективной деятельности детей. Поэтому мы составляем карты мышления как индивидуально, так и коллективно: рабочей группой или командой, что воспитывает у детей ответственность и умение сотрудничать.

Кроме этого, преимуществами ментальных карт являются: наглядность, запоминаемость, информативность, креативность, инновационность. Карты ума побуждают к новым мыслям, идеям, стимулируют творчество, помогают найти нестандартные пути решения задач.

Использование карт ума на логопедических занятиях помогает достичь положительной динамики речевого развития детей старшего дошкольного возраста. У детей формируется лексико-грамматическая сторона речи, расширяется словарный запас, развивается связная речь, дети учатся последовательно излагать свои мысли, рассказывать о жизненных событиях. Также развиваются психические процессы: восприятие, память, творческие способности и воображение. При систематическом применении карт ума происходит качественный анализ, синтез и классификации объектов окружающей действительности; установление причинно-следственных связей и построение логики рассуждений. Этот метод позволяет организовать воспитанников в продуктивную деятельность, как индивидуально, так и коллективно.

Что немаловажно, в условиях ФГОС, при использовании карт мышления осуществляется интеграция образовательных областей, таких как «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», и «Художественно-эстетическое развитие». Карты ума могут быть использованы воспитателями, родителями, специалистами ДОУ.

### *Список литературы*

1. Интеллект-карты [Электронный ресурс]: Конструктор успеха. – <http://constructorus.ru/uspex/intellekt-karty.html> (дата обращения 16.05.2017).
2. Основы теории и практики логопедии / ред. Р.Е. Левиной. – М., 2013.

*Тетерина А.С.*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*Научный руководитель: Калинина Г.П., к.п.н., доцент*

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ОТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ К ПОНЯТИЯМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В условиях инклюзивного образования дети с различными нарушениями речи оказываются в условиях массового обучения, как в дошкольных, так и школьных образовательных учреждениях. Создание индивидуального подхода, разработка индивидуальных образовательных маршрутов, подбор эффективных приемов и методов развития речи ложится на плечи педагогов.

У детей с речевыми нарушениями по сравнению с возрастной нормой наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в ее структуру процессов: меньший объем запоминания и воспроизведения материала, неустойчивость внимания, быстрая отвлекаемость, истощаемость психических процессов, снижение уровня обобщения и осмысления действительности; у них затруднена развернутая связная речь.

Обычно детей с нарушением речи делят на три группы [2]:

1) фонетико-фонематические нарушения (ФФН, дети с преимущественными недостатками звукопроизношения: с функциональными и механическими дислалиями, ринолалиями, легкими формами дизартрии);

2) общее недоразвитие речи (ОНР, дети с преимущественными недостатками лексико-грамматической стороны речи, с разными уровнями речевого недоразвития: сложными формами дизартрии, алалиями, афазиями, дислексиями и алексиями, дисграфиями и аграфиями);

3) недостатки мелодико-интонационной (ринофонией, дисфонией, афонией) и темпо-ритмической стороны речи (с заиканием, итерацией, полтерн, тахилалией, брадилалией).

У дошкольников с общим недоразвитием речи появляется масса трудностей при переходе из ДООУ в школу. Это отражается в том, что обучение в школе требует оперирование различными научными понятиями, когда в ДООУ формировались только представления. В чем разница между понятием и представлением. Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений. Понятие абстрактно, его нельзя увидеть, им можно мыслить и знать. А представление имеет свой образ, оно единично, его можно воспроизвести в памяти или воображении. Особенным является то, что при определении понятий необходимо проследить родовидовую взаимосвязь между понятиями, определить их объем и содержание. Так, например, объем понятия «квадрат» является частью объема понятия «прямоугольник», а в содержании понятия «квадрат» содержится больше свойств, чем в содержании понятия «прямоугольник» («все стороны равны», «диагонали перпендикулярны»).

Остановимся более подробно на развитии математической речи в условиях инклюзивного образования.

Для успешного овладения математической речью необходимо сосредоточить внимание на следующих акцентах, о которых говорится в статье, посвященной развитию математической речи в условиях инклюзивного образования, авторы Г.П. Калинина и В.П. Ручкина [1]:

- понимание младшими школьниками смысла математических понятий;
- формировании умений устанавливать семантические отношения между понятиями, терминами, символами, переводить жизненные ситуации на язык математики и представлять эту ситуацию в различных математических моделях.

Для реализации этих компонентов авторы предлагают создание следующих условий:

- создание положительной мотивации к освоению математической речи;

– систему специальных упражнений, инициирующих процесс формирования и развития математической речи;

– организацию обучения, при котором ученик постоянно вовлекается в активную речевую деятельность, в процесс самостоятельного поиска знаний и употребления математической речи.

Рассмотрим реализацию вышеизложенных условий в процессе формирования математических понятий. На самом деле, в процессе формирования любых понятий, будет развиваться речь каждого ребенка. Ведь чтобы сформировать понятие о предмете нужно пройти 4 этапа, каждый из которых требует высказывания предположений, умозаключений, наблюдений, установление причинно-следственных связей. Рассмотрим этапы формирования научных понятий предложенных психологом Н.Ф. Талызиной [3] и их содержательную наполняемость.

1. Выделение всевозможных признаков предмета. Требует от обучающихся наблюдательности и называния всех признаков предмета (цвет, форма, размер, материал и т.д.).

2. Выделение существенных признаков предмета. На данном этапе обучающиеся должны понять, какой признак является существенным. Таковым является признак, без которого (или с его изменением) меняется сам предмет или перестает существовать. Например, при формировании понятий о геометрических фигурах, можно использовать прием изменения несущественных признаков, тогда обучающиеся поймут, что фигура остается той же. А если начать менять существенные признаки (длину, количество и соотношение сторон, виды и количество углов), то обучающиеся увидят и запомнят их, а также будут строить речевые высказывания о своих наблюдениях.

3. Подведение предмета под понятие. После того, как существенные признаки выделены и закреплены в устной речи обучающихся, необходимо научиться находить и доказывать принадлежность предмета среди множества других к изучаемому понятию. Здесь, обучающиеся должны задействовать речь

для построения словесного логического высказывания, с применением существенных признаков понятия.

4. Выведение следствия о принадлежности предмета к данному понятию. После того как в предложенных предметах были найдены (или нет) существенные признаки, обучающиеся должны сделать вывод о тех предметах, которые принадлежат изучаемому понятию.

Таким образом, мы видим, как активно, при формировании и работе с понятиями, используется речь ребенка. Использование учителем, на уроках подобного метода, где требуются логические высказывания самих обучающихся, будет благоприятно воздействовать на них, особенно на детей с недоразвитием речи.

#### *Список литературы*

1. *Калинина, Г.П.* Развитие математической речи в начальных классах в условиях инклюзивного образования / Г.П. Калинина, В.П. Ручкина // Инклюзивное образование: теория, практика, опыт: сб. материалов межд. науч.-практ. конф. – Астана, 2018. – С. 368–376.

2. *Кузнецова, Л.В.* Основы специальной психологии/ Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М., 2002. – 480 с.

3. *Талызина, Н.Ф.* Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М., 1998. – 288 с.

*Тюкалова Д.А.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Зеленина Н.Ю., к.пс.н., доцент*

## **РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В современном мире все чаще рождаются дети с отклонениями в развитии, в том числе и с расстройствами аутистического спектра (РАС). По данным Центра по контролю и профилактике заболеваний США около 1% популяции людей имеют расстройства аутистического спектра.

Аутизм – тяжелое нарушение психического развития, при котором прежде всего страдает способность к общению, социальному взаимодействию. [1].

Аутизм рассматривается как первазивное (общее) расстройство психологического развития (Международная классификация болезней 10 пересмотра: МКБ-10, 1992) и представляет собой сложную, многокомпонентную проблему для специалистов разного профиля.

Однозначной трактовки этиологии и патогенеза этого расстройства нет, но в клинико-психологической структуре нарушений при аутизме можно выделить ряд ядерных составляющих, учет которых необходим при организации как учебно-воспитательной, так и коррекционной работы:

- нарушение общения;
- нарушение социального и эмоционального взаимодействия;
- нарушение взаимодействия;
- нарушение поведения;
- нарушение речи;
- нарушение когнитивных процессов [2].

Вследствие особенностей детей с аутизмом важную роль играет социализация, наличие или отсутствие которой скажется на жизнь ребенка в будущем. Многие родители задаются вопросом «Что станет с моим ребенком, когда нас не будет?», «Кто поможет, присмотрит за ним?».

Именно поэтому одним из важных этапов социализации ребенка является обучение его навыкам самообслуживания и элементарным бытовым навыкам. Несформированность этих навыков достаточно редко осознается близкими, как проблема, отчасти это объясняется тем, что они не задумываются, на сколько умения, связанные с самообслуживанием важны для развития ребенка, для его социальной адаптации и жизни в будущем.

Для аутичных детей формирование навыков самообслуживания и бытового поведения является особой проблемой. Сложность обучения социально-бытовым навыкам для окружающих связана, в первую очередь, с нарушениями контакта, а также с трудностью произвольного сосредоточения и страхами [3].

Для того чтобы успешно развить и закрепить навыки самообслуживания у детей с аутизмом, необходимо разработать коррекционную программу, которая будет учитывать особенности конкретного ребенка, специфику его развития, окружения и условий в которых он находится.

Для разработки коррекционной программы, нами были выделены три этапа:

Первый этап – диагностический. Этап сбора данных о ребенке с помощью диагностических карт и опросника для родителей. Данный шаг помог нам составить общую картину о состоянии детей, об их трудностях в освоении навыков самообслуживания и причинах этого.

На базе двух детских садов г. Перми была проведена диагностика двух детей с диагнозом аутизм, диагностика была проведена посредством наблюдения за деятельностью детей в рамках группы, так же была проведена беседа с родителями. Цель данной диагностики – выявление особенностей формирования навыков самообслуживания у детей.

По результатам диагностики социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания (на основе материалов Е.А. Соломахиной и И.А. Острейковой [4]) у двух детей Макара С. и Клима С., были выявлены проблемы, которые они испытывают при овладении и применении навыков самообслуживания.

У Макара С., мы выявили следующие проблемы:

1. Недостаточность мотивации.
2. Трудность произвольного сосредоточения на объектах долгое время вне стереотипий.
3. Стереотипии в манипуляции со знакомыми предметами.
4. Негативизм.
5. Зависимость от инструкций со стороны взрослых.
6. Агрессивное поведение.

У Клима навыки самообслуживания формируются сравнительно легко, но необходимо гарантированное состояние успеха и комфортные условия для выработки навыков.

Второй этап – выбор основного коррекционного подхода. Прежде чем приступить к разработке индивидуальной коррекционной программы необходимо принять решение о том, какой подход мы будем использовать. Существует три основных подхода: поведенческий подход (АВА-терапия), ТЕАССН и эмоционально-уровневый подход.

Основой для составления программы у Макара С. и Клина С. стала поведенческая терапия. Так как в основе поведенческой терапии лежит введение ребенка в уже имеющую среду обитания, а не перестраивание среды под ребенка, что в будущем может послужить наиболее безболезненным переходом в иную, не привычную для ребенка ситуацию.

Третий этап разработка индивидуальной коррекционной программы.

Основные факторы, которые учитывались при составлении индивидуальной коррекционной программы для ребенка с РАС:

1. Индивидуальные особенности ребенка:

а) специфика развития ребенка;

б) возраст ребенка

в) интересы ребенка, наиболее развитые функции; трудности, которые препятствуют развитию ребенка.

2. Социальная ситуация развития

3. Ведущий подход (от выбранного подхода будут зависеть методы работы).

4. Организационные возможности учреждения; взаимодействия с семьей и различных специалистов, которые занимаются с ребенком.

Разработка индивидуальной коррекционной программы состояла из следующих последовательных действий (в соответствии с рекомендациями Морозовой С.С.):

1. Постановка основной цели коррекционного процесса;

2. Выбор навыков, которые необходимо формировать или видов поведения, которые нужно корректировать;

3. Определение способов проведения коррекционной работы по выбранным направлениям в зависимости от выбранного коррекционного подхода.

Индивидуальная коррекционная программа была разработана для Климa С.

Цель программы: развитие самостоятельности ребенка в быту, на основе формирования практических навыков и умений.

Основные цели программы:

1. Формирование базовых умений и включение их в повседневную жизнь ребенка.

2. Формирование и применение опыта самостоятельных действий.

В коррекционной программе мы сосредоточили внимание на конкретном навыке: самостоятельном пользовании столовыми приборами во время приема пищи.

Прежде всего, мы выстраивали работу по коррекции навыка, основываясь на причинах его недостаточной сформированности:

1. Нежелание самостоятельно есть кроется в неловкости мелких движений, неловкости в действиях столовыми приборами, а как следствие невозможности успеха, например, донести до рта не расплескав суп, на одежду, на стол.

2. Родители не пытались научить Климa пользоваться приборами, в беседе выяснилось, что раньше им было легче посадить и накормить ребенка, а сейчас они не знают, как научить его самостоятельно есть за столом.

Исходя из особенностей формирования навыка, содержание коррекционной программы включило следующие пункты:

1. Подбор материалов для игр и занятий для формирования мелкой моторики, чтобы убрать неловкость в движениях при использовании столовых приборов.

2. Работа с семьей ребенка: презентация основных коррекционных подходов, согласование по поводу выбранного поведенческого подхода, проведение обучающих занятий с родителями.

3. Условия реализации программы, требования к структуре занятий.

Индивидуальная коррекционная программа составлялась при взаимодействии с семьей ребенка, специалистами учебного заведения, для одного ребенка с трудностями в овладении навыками самообслуживания.

### *Список литературы*

1. Рудик, О.С. Как помочь аутичному ребенку / О.С. Рудик. – М., 2014.
2. Иванов, Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е.С.Иванов, Л.Н.Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб., 2004.
3. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская. –М., 1997.
4. Соломахина, Е.А. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 1. – С. 11–20.

*Храмцова А.В.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Гаврилова Е.В., к.п.н., доцент*

## **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ**

Одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является достаточный уровень сформированной устной речи, который позволяет ребенку успешно логически мыслить, проявлять творческие способности. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечаются особенности в развитии всех сторон речи: фонетико-фонематической, лексико-грамматической стороны, связной речи. Особенности развития речи детей с ОНР, система коррекционно-развивающей работы описаны в трудах Жуковой Н.С., Левиной Р.Е., Мастюковой Е.М. и др. Однако в настоящее время актуальным остается поиск эффективных методов, приемов, средств развития и коррекции устной речи детей с ОНР. Театрализованная игра – одно из эффективных средств, которое может с успехом использовать педагог с целью развития и коррекции устной речи детей дошкольного возраста с ОНР. Педагоги-практики нуждаются в методических рекомендациях по вопросам использования театрализованных игр с целью развития и коррекции речи детей с ОНР.

Объектом нашего исследования является процесс развития и коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Предметом

исследования является театрализованная игра как средство развития и коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Цель исследования - теоретическое обоснование и экспериментальное изучение развития и коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством театрализованной игры. Задачи исследования: провести анализ литературы по проблеме исследования, изучить и описать особенности устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня (провести констатирующий эксперимент), спланировать и реализовать работу по коррекции и развитию устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством театрализованной игры, описать особенности работы по развитию и коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством театрализованной игры, определить степень успешности проведенной работы (провести контрольный эксперимент). Для решения задач исследования мы использовали следующие методы: анализ теоретической и методической литературы, эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), методы количественной и качественной обработки результатов диагностики.

Свое исследование мы начали с анализа литературы по данной проблеме. Анализ литературы позволил нам спланировать и реализовать констатирующий эксперимент, целью которого стало изучение и описание особенностей устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Для оценки уровня развития устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3-го уровня нами были использованы методики Н.В. Нищевой, Е.А. Стребелевой, В.П. Глухова.

Под общим недоразвитием речи Р.Е. Левина понимает различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. смысловой стороны. Речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными [3,4]. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеют уже сформированную фразовую речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития; элементами

аграмматизма в виде неправильного употребления существительных и прилагательных множественного числа в косвенных падежах, неправильного согласования существительных и прилагательных с числительными. Словарь близок к возрастной норме, однако в активном словаре продолжают преобладать существительные. У этих детей наблюдаются трудности в речевом общении, которые во многом определяются отсутствием (малым количеством) в словаре детей слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко воспитанники заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. У детей существенные затруднения возникают при составлении рассказов, предложений, в том числе при составлении предложений даже с опорой на наглядность, что связано с неумением устанавливать (или актуализировать в речи) предикативные отношения, а также с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

С целью развития и коррекции устной речи с детьми была проведена работа, ключевой идеей в которой стало –использование театрализованных игр с целью развития и коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Игра является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника. Особое значение игра приобретает в коррекционно-педагогическом процессе воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3-го уровня, поскольку наряду с предметной деятельностью она используется в качестве основы формирования правильной речи детей и для их полноценного развития. Театрализованная игра – одна из самых эффективных способов воздействия на детей, в котором наиболее полно и ярко проявляется принцип обучения: учить играя [1,2]. На всех этапах работы с детьми в занятия включались специальные упражнения, театрализованные игры. На занятиях были использованы различные виды театров: пальчиковый,

шагающий, магнитный, театр на палочках, театр на ковролине, куклы би-ба-бо, кукла-живая рука, дидактические игрушки с открывающимся ртом, маски сказочных персонажей, овощей и фруктов.

Артикуляционная гимнастика проводилась в форме так называемого театра пальчиков и языка. Это сопряженная гимнастика, способствующая развитию мелкой моторики рук и координации движений. Содержание этой гимнастики отражает лексические темы, изучаемые в старшей логопедической группе. Для преодоления трудностей переключения с одного положения языка на другое использовались артикуляционные сказки, в которых освоение артикуляционных поз осуществляется в игре. В артикуляционной сказке выполняется серия движений, что является по сравнению с артикуляционной гимнастикой более сложным заданием. В работу активно включались театрализованные игры с использованием пальчикового театра. Использовался самый разный речевой материал: потешки, пословицы, стихотворения, рассказы, сказки. Например, дети на занятиях изображали то, о чем рассказывается в стихотворении, и согласовывали ритм движений со стихотворным ритмом. В занятия были включены также игровые упражнения, направленные на развитие мимики, пантомимики, выражение эмоциональных состояний, которые являлись своеобразным прологом к будущим театрализованным играм. Физкультминутки проводились по методике «Расскажи стихи руками». Движения сопровождалось проговариванием стихов, потешек, соответствующих лексической теме занятия и содержащих автоматизируемые звуки. Проговаривание стихов одновременно с движениями делает речь детей более ритмичной, громкой, четкой и эмоциональной. Особое значение имели театрализованные игры на занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи. Для драматизации использовались авторские и народные сказки. Например, чтение и пересказ с драматизацией всем известной сказки «Репка» помог детям усвоить активный словарный запас.

На занятиях по развитию устной речи при составлении рассказов по картинкам, сериям сюжетных картин, следам демонстрируемого действия использовались режиссерские театрализованные игры с использованием настольного театра, магнитного театра, театр на фланелеграфе. При пересказе рассказов и сказок использовались игры-драматизации, игры-имитации, ролевой диалог.

Наблюдая интерес детей к театрализованным играм на занятиях, мы подготовили с детьми спектакли, которые потом показали родителям, воспитанникам других групп. Такому спектаклю предшествовала большая подготовительная работа. В процессе подготовки к спектаклям с детьми разучивали роли, рассматривали иллюстрации к сказкам, прослушивали записи сказок. При получении или выборе роли, дети определяли характер своего героя, формулировали его речевую характеристику, подбирали костюмы, помогали готовить декорации к постановкам.

Использование театрализованных игр вызывало у детей огромный интерес, оживление, радость, что поддерживало постоянно положительный настрой. Применение театрализованных игр на занятиях позволяло удерживать работоспособность на высоком уровне даже у детей с неустойчивым вниманием и обеспечивало легкое и быстрое усвоение программного материала.

После проведения коррекционно-развивающей работы был проведен контрольный эксперимент, анализ результатов которого позволил сделать вывод об эффективности проведенной работы.

#### ***Список литературы***

1. *Артемова, Л.В.* Театрализованные игры дошкольников / Л.В. Артемова. – М., 1991. – 127 с.
2. *Вакуленко, Ю.А.* Театрализованные инсценировки сказок в детском саду / Ю.А. Вакуленко. – Волгоград, 2008. – 123 с.
3. *Волкова, Л.С.* Логопедия / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М., 1999. – 491 с.
4. *Воробьева, В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М., 2006. – 158 с.

# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

*Зыкова М.А.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Лизунова Л.Р., к.п.н., доцент*

## **ИГРОВОЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

В настоящее время логопедическая практика часто сталкивается со стертой дизартрией. При обследовании детей в государственных детских садах в старших и подготовительных к школе группах от 40 до 60% детей имеют отклонения в речевом развитии. Среди наиболее распространенных нарушений встречаются: фонетико-фонематическое недоразвитие и стертая дизартрия. В нашем случае рассмотрим такое нарушение, как стертая дизартрия. Одними из основных жалоб при стертой дизартрии являются: невнятная невыразительная речь, плохая дикция, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре словах и др. У детей старшего дошкольного возраста при стертой дизартрии, нарушения звукопроизношения носят непостоянный характер и зависят от фонетических условий.

В связи с поражением ЦНС и нарушением иннервации мышц речевого аппарата у детей не формируются необходимые кинестезии, вследствие чего спонтанно не совершенствуется и произносительная сторона речи. Следовательно, и автоматизация звуков имеет свои особенности. Занятия с такими детьми требуют дополнительных очагов активизации нейронных связей. Одним из сильных очагов в данном случае, являются эмоции.

Для вызывания положительных эмоций у ребенка и разнообразия логопедической работы, следует использовать игровые приемы.

Использованная нами методика основана на методах обследования детей, предложенных Е.Ф. Архиповой. Данные методы способствуют подробному выявлению особенностей звукопроизношения, фонематических процессов артикуляционной моторики. Задания, предложенные в методике, помогают наиболее полно увидеть специфику нарушения при дизартрии. Методика, использованная нами, адаптирована с учетом задач исследования и возрастных особенностей дошкольников.

На основе результатов обследования можно сделать следующие выводы:

– Для детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью дизартрии характерен полиморфный антропофонический дефект звукопроизношения. При этом двигательные расстройства наиболее ярко проявляются в артикуляционной моторике.

– Фонематические процессы нарушены у всех обследуемых. Этому может способствовать не правильное произношение.

Логопедическая работа при стертой дизартрии проводится поэтапно.

Первый этап – подготовительный. К задачам этого этапа можно отнести: умение опознавать и различать фонемы; формировать артикуляторные (речедвигательные) умения и навыки.

Второй этап – этап постановки звуков. Постановка звуков делится на несколько видов:

– *Имитативный (подражание)*. Основан на сознательных попытках ребенка найти артикуляцию, позволяющую произнести звук соответствующий услышанному от логопеда.

– *Механический*. Основывается на внешнем, механическом воздействии на органы артикуляции. Это происходит при помощи специальных зондов или шпателей.

– *Смешанный*. Основывается на совмещении двух вышеуказанных видов.

Третий этап – этап автоматизации звуков. Цель данного этапа заключается в том, чтобы сформировать у ребенка первоначальные умения правильного произношения звука на специально подобранном речевом материале.

Четвертый этап – этап дифференциации звуков. Он включает в себя дифференциацию сходных по звучанию или артикуляции звуков.

Методическое пособие, которое былоразработано нами, предназначено для третьего этапа логопедической работы. Пособие включает в себя: комплекс специально подобранных упражнений, который позволит разнообразить трудоемкий процесс автоматизации. Инновация заключается в том, что учитывается патогенез нарушения и реализуется комплексный подход. В данном пособии происходит сочетание традиционных приемов деятельности логопеда и игровых технологий работы с детьми дошкольного возраста.

«Путешествие в страну троллей», именно так называется наше методическое пособие. Может быть использовано как логопедами, так и воспитателями и родителями. Для использования данного пособия в домашних условиях, следует получить рекомендации по его использованию у логопеда.

В структуру методического пособия «Путешествие в страну троллей» входит три игровых поля (листа).

Игровой лист №1 – «Научи тролля говорить». Цель: Определение артикуляционного образа звука с помощью наглядного моделирования. Ребенку предлагается вспомнить положение губ, зубов и языка, а также представить на игровом поле образ поставленного звука.

Игровой лист №2 – «Веселые облачка». Цель: Автоматизация изолированного звука с помощью ассоциативных рядов. Для этого ребенок должен вытягивать ленточку и тянуть поставленный звук или произносить его отрывисто.

Игровой лист №3 – «Полянка с троллями». Цель: Автоматизация звука в слогах с помощью наглядного моделирования слияния звуков в слоге. Ребенку предлагается взять тролля с полянки и определить гласный звук, который он произносит. Далее произнести звук, который произносит тролль, а потом поставленный звук (или наоборот, если автоматизация происходит в прямых слогах).

Пособие «Путешествие в страну троллей» апробировано на базе детского сада. В течение месяца проводились занятия в вышеуказанной игровой форме, у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. По результатам занятий можно сделать вывод, что при помощи данного пособия у детей появилась мотивация; готовность к логопедической работе. Самое главное, игровая форма пробуждает детей любого возраста на эмоции. А как было сказано в самом начале, «Эмоции – один из сильных очагов, при стертой дизартрии».

#### ***Список литературы***

1. *Архипова, Е.Ф.* Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – СПб., 2010. – 320 с.
2. *Балобанова, В.П.* Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В.П. Балобанова, Л.Г. Богданова, Л.В. Венедиктова и др. – СПб., 2011. – 564 с.
3. *Белобрыкина, О.А.* Речь и общение / О.А. Белобрыкина. – Ярославль, 2008. – 240 с.
4. *Винарская, Е.Н.* Дизартрия / Е.Н. Винарская. – СПб., 2011. – 144 с.
5. *Волкова, Г.А.* Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб., 2010. – 548 с.
6. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., 2010. – 569 с.
7. *Гаркуша, Ю.Ф.* Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – М., 2010. – 323 с.

***Иванова В.А.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Лизунова Л.Р., к.п.н., доцент***

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Стойкие нарушения письменной речи могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных

психических процессов, которые могут почти ничем себя не проявлять в повседневной жизни, но создают серьезные препятствия при овладении письмом или чтением. На данный момент существует множество методических разработок по преодолению дисграфии у детей. На наш взгляд, логопедическая тетрадь является одним из самых информативных, универсальных и доступных средств. Она включает в себя комплекс специально подобранных упражнений, которые позволяют преодолеть имеющиеся у ребенка проблемы речевого развития.

С целью выявления специфики нарушений письма у младших школьников нами было проведено экспериментальное исследование письменной речи младших школьников по методике Р.Е. Левиной [1]. Анализ результатов исследования показал, что у всех детей экспериментальной группы отмечается дисграфия, обусловленная несформированностью языкового анализа и синтеза, которая входит в структуру смешанного нарушения письма. По данным исследования чаще всего у детей наблюдались ошибки обусловленные нарушением звукобуквенного анализа и синтеза (пропуски гласных, согласных, твердого и мягкого знаков) и несформированностью слогового анализа и синтеза на уровне предложений (вставки слогов и слов, неверное определение границ предложений).

На основании полученных результатов мы определили направления логопедической работы по преодолению дисграфии, которые и были положены в основу методической структуры рабочей логопедической тетради. В данной тетради подобрана система коррекционных упражнений, где учитывались особенности речевых нарушений при данном диагнозе. Задания тетради направлены на устный и письменный анализ детьми характеристики звуков, состава предложений, слов, слогов. Такие упражнения позволяют научиться следить за своей речью, вычленять в ней отдельные сегменты (слова, слоги, звуки). Тетрадь включает в себя 17 логопедических занятий. Сначала проводятся занятия, которые включают работу над простыми и сложными формами звукового анализа, фонематический анализ открытого

и закрытого слога. Постепенно работа усложняется, проводятся занятия на слоговой анализ и синтез. Затем занятия на развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания, предложения и текста.

Целесообразность применения логопедической тетради по коррекции дисграфии, обусловленной недоразвитием языкового анализа и синтеза у младших школьников определяется тем, что в настоящее время в отечественной логопедии необходимо расширять набор методических средств коррекции письменной речи. Применение данной разработки повышает интерес детей к логопедическим занятиям, позволяет сформировать необходимые для реализации письма операции, а также закрепить и автоматизировать освоенные речевые умения и навыки.

В целях определения эффективности практического применения разработанной нами логопедической тетради, мы провели контрольное обследование, в котором участвовало 10 учеников 4 класса. Анализ результатов контрольного эксперимента показал наличие положительной динамики по всем диагностическим критериям (дифференциация глухих и звонких, твердых и мягких, свистящих и шипящих согласных, а так же Л и Р; пропуск и перестановка букв, слогов, слов, слияние или раздельное написание частей слов, определение границ предложений). Анализ полученных данных показал снижение частоты встречаемости специфических для данного вида дисграфии ошибок в 2 раза (по сравнению с данными констатирующего эксперимента). Количество ошибок, обусловленных недоразвитием фонематического слуха, сократилось с 15% до 8%, а обусловленных незрелостью операций звукового анализа и синтеза с 59 % до 50 %.

Таким образом, мы можем с уверенностью говорить о том, что разработанная нами и апробированная на практике логопедическая тетрадь является действенным и эффективным средством по коррекции дисграфии, обусловленной недоразвитием языкового анализа и синтеза у младших школьников. Это подтверждают полученные нами данные контрольного эксперимента. В результате применения логопедической тетради у детей

повысился интерес к логопедическим занятиям, они стали внимательней относиться к выполнению заданий. В заключении хотелось бы отметить, что данная разработка позволила скорректировать нарушения состояния письма и способствовала автоматизации его психофизиологических механизмов.

#### ***Список литературы***

1. *Левина, Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Электронный ресурс] – URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/narusheniya-pisma-u-detej-s-4602>. - (дата обращения: 27.04. 2018)
2. *Мазанова, Е.В.* Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов [Электронный ресурс] – URL: <https://www.twirpx.com/file/1092346>. - (дата обращения: 1.05.2018)
3. *Садовникова, И.Н.* Нарушение письменной речи у младших школьников [Электронный ресурс] – URL:[http://pedlib.ru/Books/1/0317/1\\_0317-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0317/1_0317-1.shtml). - (дата обращения: 15.04.2018)

***Кольчурина Н.П.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Гирилюк Т.Н., к.п.н., доцент***

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХО-РЕЧЕВОГО И ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

Алалия – одна из наиболее тяжелых и стойких форм патологии речевой деятельности у детей, возникающая на ранних этапах развития (перинатальный и ранний периоды). При алалии сложный симптомокомплекс языковых и неязыковых расстройств оказывает отрицательное влияние не только на речевую и познавательную деятельность, но и на развитие личности в целом. В теории и практике логопедии проблема диагностики и коррекции моторной алалии – одна из наиболее важных. Необходима разработка новых целесообразных методов, форм и средств коррекционно-развивающей работы по преодолению моторной алалии у детей раннего возраста.

Объектом нашего исследования является процесс психо-речевого и двигательного развития у детей раннего возраста с моторной алалией.

Предмет исследования – процесс изучения речевой патологии у детей раннего возраста с моторной алалией.

Контингент – дети раннего возраста с моторной алалией.

Цель нашего исследования – изучение особенностей психо-речевого и двигательного развития у детей раннего возраста с моторной алалией.

В соответствии с проблемой, объектом и предметом исследования были определены следующие задачи:

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

2) осуществить подбор методов диагностики детей раннего возраста с моторной алалией;

3) провести констатирующий этап эксперимента и проанализировать его результаты.

Впервые алалия, как отдельное речевое нарушение, была выделена в 1830 году Р. Шультеessem. Так же значительный вклад в изучение алалии внесли Г. Гутман, А. Либманн, а в более позднее время М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Е.Р. Соботович, В.И. Ковшиков, Л.С. Волкова и другие исследователи [1].

При алалии недоразвитие речи носит системный характер, т. е. имеет место нарушение всех ее компонентов – фонетико-фонематического и лексико-грамматического. Об алалии говорят в том случае, если органическое повреждение речевых центров произошло во внутриутробном, интранатальном или раннем (до 3-х лет) периоде развития ребенка [1].

Причины возникновения алалии довольно разнообразны. В пренатальном периоде это такие факторы, как интоксикация, хронические заболевания, падения и ушибы, угроза выкидыша и неблагоприятное течение беременности. В натальном периоде, эти факторы связаны с патологией родов. В постнатальном периоде неблагоприятные факторы делятся на биологические и социальные [1].

Диагностика и коррекция моторной алалии – это медико-психолого-педагогическая проблема. Задачей логопедии является определение методов и приемов коррекционного воздействия, направленного на развитие речи и личности ребенка.

Моторная (экспрессивная) алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [1].

Моторная алалия представляет собой сложный синдром, комплекс речевых и неречевых симптомов. В структуре речевого дефекта при моторной алалии ведущими являются языковые нарушения [3].

*Речевые симптомы моторной алалии:* дети, страдающие этой формой алалии имеют недоразвитие всех компонентов речевой системы. Особенно страдает процесс порождения речевых высказываний, связанный с расстройствами моторного праксиса. Обращенную речь большинство моторных алаликов понимают на номинативном уровне. Выражены расстройства фонетико-фонематического строя речи. В активной речи при моторной алалии изобилуют литеральные парафазии, персеверации, элизии. В пассивном словаре слов значительно больше, чем они используют в активной речи. Наблюдается преобладание предметного словаря, в то время как глагольный словарь резко ограничен. Нарушение грамматического строя речи проявляется в неправильном согласовании слов по числу, роду, падежу, времени. Связная речь часто отсутствует [1].

*Неречевые симптомы моторной алалии:* наблюдаются выраженные неврологические нарушения, такие как оральная апраксия, общая моторная неловкость, нарушение мелкой моторики, признаки минимальной мозговой дисфункции, выраженные вегетативно-сосудистые изменения [1].

*Психопатологические симптомы:* характерен речевой негативизм (нежелание говорить), психическое развитие детей отстает от нормы,

неравномерно формируются высшие психические функции (память, внимание, мышление и т.д.), дети бывают заторможены, но чаще расторможены и импульсивны, обидчивы, замкнуты и нередко агрессивны [2].

Контрольный этап эксперимента нами был проведен в мае 2018 года на базе КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов» г. Перми. В исследовании приняли участие дети раннего возраста (3 лет) с моторной алалией – 10 детей (6 мальчиков, 4 девочки). Для проведения обследования психо-речевого и двигательного развития детей раннего возраста с моторной алалией мы составили методику обследования по методикам Ю.А. Разенковой, 1998; Т. Хелльбрюгге и др., 1997; Е.А. Стребелевой, 1994; Л.С. Соломахи и Н.В. Серебряковой и речевую карту к данной методике.

Цель исследования – выявить состояние психо-речевой и двигательной сферы у детей раннего возраста с моторной алалией.

Задачи и направления исследования:

I. Исследование состояния неречевых психических и двигательных функций

1.1. Исследование восприятия (зрительное восприятие, слуховое восприятие)

1.2. Исследование общей и мелкой моторики

1.3. Исследование конструктивного праксиса

II. Исследование фонетической стороны речи

2.1. Воспроизведение звукоподражаний

2.2. Воспроизведение звуко-слоговой структуры слов

2.3. Исследование состояния звукопроизношения

III. Исследование артикуляционного аппарата

3.1. Анатомическое строение артикуляционного аппарата

3.2. Исследование состояния речевой моторики (мимика, артикуляционная моторика)

IV. Исследование состояния дыхательной и голосовой функций

4.1. Состояние дыхательной и голосовой функций

V. Исследование импрессивной и экспрессивной речи

5.1. Пассивный словарь

5.2. Активный словарь

## VI. Исследование навыков самообслуживания

Для оценивания результатов мы применили балльную систему оценки:

0 баллов – ребенок отказался от задания;

1 балл – ребенок совершает грубые ошибки;

2 балла – ребенок выполняет задание с помощью взрослого;

3 баллов – ребенок выполняет задания правильно и самостоятельно.

После проведенного обследования, мы провели анализ и получили следующие результаты:

1. зрительное восприятие недостаточно сформировано у всех 10-и детей (100%) – страдают операциональные компоненты;

2. слуховое восприятие недостаточно сформировано у всех 10-и детей (100%) – страдают операциональные компоненты;

3. общая и мелкая моторика недостаточно сформирована у всех 10-и детей (100%) – дети испытывают трудности при выполнении заданий на координацию и кинетический праксис;

4. конструктивный праксис сформирован у 5-и детей (50%), у 5-и не сформирован (50%);

5. воспроизведение звукоподражаний недостаточно у всех 10- и детей (100%) – затруднения наблюдаются при попытке произнести серию слогов (типа: мяу-мяу, гав-гав-гав и т.п.);

6. звуко- слоговая структура недостаточно сформирована у всех 10 детей (100%) – при произнесении двух- и трех-сложных слов (могут произнести только односложные, и реже дву-сложные слова, состоящие из прямых слогов);

7. звукопроизношение нарушено у всех 10-и детей (100%) – в соответствии с возрастной нормой;

8. речевая моторика недостаточно сформирована у всех 10-и детей (100%) – на уровне кинестетической и кинетической организации движений;

9. дыхательная функция в норме у всех детей (100%), голосовая функция недостаточно сформирована у всех 10-и детей (100%) – дыхание поверхностное, слабый речевой выдох;

10. пассивный словарь недостаточно сформирован у всех 10-и детей (100%) – недостаточно понимают обобщающие слова (типа игрушки, одежда);

11. активный словарь недостаточно сформирован у всех 10-и детей (100%) – в речи преобладают существительные, часто аморфные слова;

12. навыки самообслуживания сформированы у 5-и детей (50%), у 5-и не сформированы (50%).

Таким образом, мы выявили сложную структуру дефекта у детей раннего возраста с моторной алалией, недостаточную сформированность психо-речевой и двигательной сферы. Коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на последовательное развитие всех психо-речевых и двигательных функций.

#### *Список литературы*

1. Волкова, Л.С. Логопедия. Методическое наследие. Книга 3. Системные нарушения речи: Алалия. Афазия / Л.С. Волкова. – М., 2007. – 311 с.

2. Разенкова, Ю.А. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Ю.А. Разенкова. – М., 1998. – 336 с.

3. Стребелева, Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет): ранняя диагностика умственного развития: психодиагностическая головоломка / Е.А. Стребелева. – М., 1994. – 29 с.

*Логинова М.Е.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Лизунова Л.Р., к.п.н., доцент*

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ ФАКТОРОВ РИСКА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

Успешное обучение ребенка, напрямую зависит от когнитивных факторов, а так же от состояния экспрессивной речи и ее фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов, внимания и самоконтроля. Но, к сожалению, у детей с речевыми нарушениями, данные компоненты зачастую не сформированы. Специфика такой дисфункции зависит от патогенеза и тяжести нарушения развития. При легких нарушениях

несформированность механизмов речевой деятельности может проявиться лишь во время школьного обучения, на этапе формирования второй сигнальной системы и освоения письменной речи. В связи с этим, выявление детей группы риска по школьной неуспеваемости, обусловленной несформированностью когнитивных функций, в настоящее время является актуальной.

В аспекте приоритетности раннего выявления трудностей школьного обучения и преодоления факторов их риска подобную коррекционно-развивающую работу необходимо осуществлять еще в дошкольном возрасте, до поступления ребенка в школу и проявления школьной неуспеваемости.

Для выявления детей, группы риска, нами была разработана диагностика обследования детей старшего дошкольного возраста с дизартрии на основе теории А.Р. Лурия «о трех функциональных блоках мозга». Она включала в себя изучение энергетического потенциала реализации высших психических функций (состояния дыхательной функции и ритмической организации движений), состояния гностико-праксических функций (кинестического и кинетического праксиса, двигательной памяти на уровне общей, пальцевой и артикуляционной моторики, звукопроизношение, слухоречевого гнозиса (фонематического слуха), и слухоречевой памяти), состояния функций планирования и самоконтроля. Составленная диагностика, была применена к 10 детям (3 девочки и 7 мальчиков) на базе «ЦРР – детский сад № 67» в городе Перми.

В ходе обследования нами было выявлено, что состояние дыхательной функции, а именно длительность фонационного выдоха и характер речевого дыхания, у большинства детей находится на нулевом и низком уровне. Так же, стоит отметить, что во время обследования, голос у детей был тихий, дрожащий, иногда прерывистый.

Особенности звукопроизношения у дошкольников с легкой степенью дизартрии выражались в искажениях, заменах, смешениях, и отсутствие звуков. Спецификой при этом выступало упрощение артикуляции, при произнесении сложных по артикуляторным признакам звуков, они заменялись на более простые. У 90% детей, наблюдались антропофонические дефекты, по типу

межзубного, губно-зубного сигматизма, велярный ротацизм, двугубный ламбдацизм. Нами было выявлено, что у 40% детей присутствуют фонологические дефекты звукопроизношения.

Таким образом, мы выявили, что наиболее часто у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью дизартрии являются нарушенные звуки сонорной группы («р», «л»), что наблюдалось у 100 % детей (10 чел.). Свистящие и шипящие звуков, так же были нарушены и встречались примерно с одинаковой частотой и составляли 70 % (7 чел.) и 40% (4 чел.) соответственно.

Что же касается обследования праксиса, то мы можем сказать, что наибольшие затруднения вызвали артикуляционные пробы, наблюдалось снижение объема движений у 100 % детей с данным диагнозом (10 чел.). При выполнении заданий, у детей наблюдалось повышение тонуса мышц языка, сопровождающееся синкенезиями (выдвижение вперед нижней и верхней челюстей и поднятие плеч). Была выявлена, сниженная амплитуда движений, и наблюдался тремор кончика языка. У 90 % дошкольников (9 чел.) была нарушена точность выполнения артикуляционных поз и наблюдалась быстрая истощаемость движений.

Особое внимание стоит обратить на состояние праксиса на уровне мелкой моторики. У половины детей, обследуемой группы проявлялись затруднения, это проявлялось в поиске нужной позы, быстрой истощаемости.

Следующим пунктом обследования был слухоречевой гнозис. При обследовании восприятия и дифференциации изолированных звуков, нами было выявлено, что 70 % детей, данной экспериментальной группы имеют высокий уровень. Обследование восприятия и дифференциации изолированных звуков в слогах, показало, что лишь у 20% детей высокий уровень, задание было выполнено точно. У 80% (8 чел.) детей, наблюдаются трудности в правильном воспроизведении заданной слоговой цепочки.

Последним этапом нашей диагностики, стало исследование состояния функций планирования и самоконтроля. Анализ результатов задания на дифференциацию нормативного и дефектного произношения на уровне

слова показал, что у 70% детей высокий уровень, задание не вызвало затруднений у детей. 30% детей показали результат – выше среднего. В результате обследования речевого самоконтроля на уровне слова, было выявлено следующее: 60% (6 чел.) повторили все слова верно и верно оценили свой самоконтроль. Но уже на уровне фразы, мы отметили, что лишь 30% воспроизвели все фразы точно, и при самоконтроле, оценили себя верно.

По результатам полученных данных, нами было принято решение о разработке содержания логопедической работы, в которой мы подобрали упражнения и игры, способствующие оптимизации уровня нейродинамических показателей. Содержание логопедической работы раскрывает следующие задачи: главные задачи первой части связаны с устранением дисфункций I блока мозга. Основной проблемой при этом является обеспечение и регуляция общего активационного фона, необходимого и достаточного для протекания всех психических процессов, т.е. возникает закономерная необходимость повышения энергетического потенциала. Базовыми здесь являются дыхательные упражнения в сочетании с образным представлением и специальными способами повышения энергетического потенциала ребенка. Так же мы включили упражнения, направленные на развитие чувства ритма.

Для нормализации деятельности блока приема, переработки и хранения информации необходимо: развитие кинетического праксиса на уровне мелкой пальцевой моторики, выработка точных движений, а так же на уровне артикуляционной моторики. Активизация гнозиса (развитие слухового речевого восприятия – фонематического слуха).

Третья, заключительная часть, направлена на формирование произвольной саморегуляции; преодоление трудностей произвольной регуляции на этапе создания программы и/или на этапе ее реализации; повышение уровня речевого самоконтроля. В большей или меньшей степени необходимость произвольной саморегуляции обнаруживается при решении любой задачи, т.к. программирование, регуляция и контроль являются неперенными условиями успешного выполнения любой деятельности.

Практика дошкольного обучения показала, что игровые приемы помогают сделать занятие увлекательным. Во время игровой деятельности, ребенок из «пассивного наблюдателя», превращается в активного участника процесса. Так же, в игре создается базис для новой ведущей деятельности – учебной. Все упражнения, включенные в пособие, соответствуют возрастным возможностям детей и особенностям их речевых нарушений при данном диагнозе. Данное содержание логопедической работы, может использоваться как основное, либо как дополнительное.

Апробация разработанной коррекционной работы была проведена на базе МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 67 » г. Перми. После реализации апробации, мы провели исследование по тем же диагностическим методикам, с целью выявления динамики и эффективности применения логопедической работы.

В итоге, мы можем сказать, что применение разработанного нами содержания коррекционной работы, в ходе индивидуальных занятий, оказало положительное влияние на состояния дыхательной функции. У 6 детей отмечен прогресс, повышение уровня сформированности функций. Состояние звукопроизношения изменилось в лучшую сторону, исчезли замены, искажения звуков. Артикуляционный праксис улучшился, у детей снизилось напряжение мышц, упражнения стали выполняться точнее. Упражнения, направленные на мелкую моторику, так же дали свой эффект. Дети легче переключались с одной позы на другую, быстрее и качественнее выполняли задания.

#### ***Список литературы***

1. *Ануфриев, А.Ф., Костромина С.Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. [Электронный ресурс] /– 4-е изд., стер. – М., 2006. – URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0407/1-0407-1.shtml>
2. *Белякова, Л.И.* Логопедия. Дизартрия. / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова.–М., 2009.
3. *Глозман, Ж.М.* Нейропсихология детского возраста. – М., 2009.
4. *Лурия, А.Р.* Основы нейропсихологии. [Электронный ресурс] - URL: [http://zinref.ru/000\\_uchebniki/04500psihologia/000\\_00\\_Osnovy\\_neyropsikhologii\\_Luria\\_2003/001.htm](http://zinref.ru/000_uchebniki/04500psihologia/000_00_Osnovy_neyropsikhologii_Luria_2003/001.htm)
5. *Репина, З.А.* Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З.А. Репина. – Екатеринбург, 2008.

*Мазунина М.С.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Гирилюк Т.Н., к.п.н., доцент*

## **ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем [2].

В последнее время увеличилось количество детей дошкольного возраста с ФФНР, которое к окончанию дошкольного этапа образования зачастую полностью преодолеть не удастся вследствие ряда причин – сопутствующая неврологическая симптоматика, сложный комплекс фонетико-фонематических проблем, переполненность логопунктов при дошкольных организациях и др. На этапе получения школьного образования у детей с ФФНР отмечаются трудности при обучении грамоте, которые ко 2 классу диагностируются как нарушения письменной речи – дисграфии и дислексии. Поиск путей более раннего выявления и коррекции ФФНР в среднем дошкольном возрасте составляет проблему нашего исследования.

Объектом нашего исследования является процесс формирования фонематических процессов у детей среднего дошкольного возраста с ФФНР.

Предмет исследования – особенности состояния фонематических процессов у детей среднего дошкольного возраста с ФФНР.

Контингент – дети среднего дошкольного возраста с ФФНР.

Цель нашего исследования – выявление особенностей состояния фонематических процессов у детей среднего дошкольного возраста с ФФНР.

В соответствии с проблемой, объектом и предметом исследования были определены следующие задачи:

- 1) провести теоретический анализ проблемы исследования;
- 2) раскрыть понятие о ФФНР;
- 3) осуществить подбор методов диагностики детей среднего дошкольного возраста с ФФНР;
- 4) провести контрольный эксперимент и проанализировать полученные результаты.

Профессор Р.Е. Левина в рамках исследований и классификации речевых нарушений выделила группу детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР). К этой категории относятся дети с нормальным физическим слухом и интеллектом, у которых нарушены произносительная сторона речи и особый фонематический слух. Исследования ряда психологов, педагогов: Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленского, Г.А. Тумаковой подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребенка на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции. По данным Т.А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов и наоборот [2].

Причины возникновения ФФНР довольно разнообразны.

Различают неблагоприятные внешние (экзогенные), внутренние (эндогенные) условия окружающей среды [1].

1. Внутриутробная патология.
2. Патология во время родов.
3. Различные заболевания в первые годы жизни ребенка.
4. Наследственные факторы имеют определенное значение.
5. Различные неблагоприятные влияния окружающей среды.

Симптоматика ФФНР. *Речевые симптомы:* У ребенка с ФФНР выявляется нарушения звукопроизношения и неспособность овладеть фонематическим анализом: выделить звуки на фоне слова, определить их количество и последовательность. Детям с ФФНР с трудом дается произнесение слов со стечением согласных и многосложных слов. При проговаривании таких слов

отмечаются пропуски слогов, их перестановки и замены, добавления лишнего звука внутри слога и т. д. Кроме перечисленных затруднений, может отмечаться нечеткость артикуляции. Лексический запас и грамматический строй речи при ФФНР обычно в пределах нормы, однако при специальном обследовании могут выявляться ошибки в словоизменении, согласовании частей речи, употреблении предлогов [1, 2].

*Психопатологические симптомы:* Наряду с нарушениями вербального характера, детям с ФФНР свойственны определенные особенности протекания высших психических функций (ВПФ): неустойчивость произвольного внимания, трудности переключения, сужение объема памяти (особенно на речевой материал), трудности в понимании абстрактных понятий, замедленное течение мыслительных процессов и т. д.

Нарушение восприятия и порядка употребления звуков в речи является достаточно распространенной логопедической и педагогической проблемой. Задачей современной логопедии является повышение эффективности методов и приемов коррекционного воздействия, направленного на преодоление ФФНР [2,3].

Контрольный этап эксперимента нами был проведен в мае 2018 года на базе МАДОУ «Детский сад №317 – корпус №2» г. Перми. В исследовании приняли участие 10 детей среднего дошкольного возраста (с 4 до 5 лет) с ФФНР – 5 мальчиков и 5 девочек. Для проведения контрольного этапа диагностики детей среднего дошкольного возраста с ФФНР, мы составили методику обследования на основе из методик Г.В. Чиркиной и Т.Б. Филичевой.

Цель эксперимента – исследование фонематических процессов у детей среднего дошкольного возраста с ФФНР.

Задачи и направления обследования:

I. Исследование состояния фонематического слуха:

- 1) узнавание неречевых звуков;
- 2) различение высоты, силы, голоса животных;
- 3) различение слов, близких по звуковому составу;
- 4) дифференциация слогов;

- 5) дифференциация фонем;
- 6) навыки элементарного звукового анализа.

## II. Исследование состояния фонематического восприятия:

- 1) называние первого ударного гласного звука в словах;
- 2) выделение звука из звукового ряда;
- 3) выделение слога из ряда слогов;
- 4) определение источника и направления звука ;
- 5) дифференциация звуков речи;
- 6) дифференциация оппозиционных звуков речи.

Для оценивания результатов мы применили балльную систему оценки:

- 0 баллов – ребенок отказался от задания;
- 1 балл – ребенок совершает грубые ошибки;
- 2 балла – ребенок выполняет задание с помощью взрослого;
- 3 баллов – ребенок выполняет задания правильно и самостоятельно.

После проведенного обследования, мы провели анализ и получили следующие результаты:

- узнавание неречевых звуков сформировано у 5-ти детей, у 5-ти не сформировано (50%:50%);
- различение высоты, силы, голоса животных сформировано у 3-х детей, у 7-ми не сформировано (30%:70%);
- различение слов, близких по звуковому составу сформировано у 9-ти детей, у 1-го не сформировано (90%:10%);
- дифференциация слогов сформировано у всех 10-ти детей(100%);
- дифференциация фонем сформировано у 4-х детей, у 6-ти не сформировано (40%:60%);
- навыки элементарного звукового анализа сформировано у 7-ми детей, у 3-х не сформировано (70%:30%);
- называние первого ударного гласного звука в словах нарушено у 5-ти детей, у 5-ти не сформировано(50%:50%);
- выделение звука из звукового ряда сформировано у 7-ми детей, у 3-х не сформировано (70%:30%);

– выделение слога из ряда слогов сформировано у 5-ти детей, у 5-ти не сформировано (50%:50%);

– состояние фонематического восприятия речевых звуков не сформировано ни у одного ребенка (0 %);

– определение источника и направления звука сформировано у 5-ти детей, у 5-ти не сформировано (50%:50%);

– дифференциация звуков речи сформировано у 7-и детей, у 3-х детей не сформировано (70%:30%);

– дифференциация оппозиционных звуков речи сформировано у 2-х детей, у 8-и не сформировано (20%:80%).

Таким образом, исследование показывает, что дети имеют высокий и средний уровень развития фонематических процессов. Для преодоления ФФНР необходима последовательная коррекционно-развивающая работа, направленная на преодоление выявленных нарушений в развитии фонематических процессов.

#### ***Список литературы***

1. *Левина, Р.Е.* Нарушения речи у детей дошкольного возраста / Р.Е. Левина. – М., 2004. – 238 с.
2. Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой. – М., 2006.
3. *Филичева, Т.Б.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Программа и методические рекомендации для дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида (старшая группа) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 2003. – 32с.

***Мунтян А.Ю.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Гирилюк Т.Н., к.п.н., доцент***

## **КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДЦП**

Детский церебральный паралич – заболевание центральной нервной системы при ведущем поражении двигательных зон и двигательных

проводящих путей головного мозга. При детском церебральном параличе имеет место раннее органическое поражение двигательных и речедвигательных систем головного мозга [1].

Детский церебральный паралич является самым распространенным и прогрессирующим по росту числа больных заболеванием в клинике детских нервных болезней. ДЦП является самой распространенной причиной детской инвалидности, среди которых на первом месте – заболевания нервной системы. Поиск путей ранней коррекции речи у детей раннего возраста с ДЦП составляет проблему нашего исследования.

Объектом нашего исследования является процесс формирования тематической лексики у детей раннего возраста с ДЦП.

Предмет исследования – особенности состояния тематической лексики у детей раннего возраста с ДЦП.

Контингент – дети раннего возраста с ДЦП.

Цель нашего исследования – выявление особенностей коррекционно-развивающей работы по формированию тематической лексики у детей раннего возраста с ДЦП.

В соответствии с проблемой, объектом и предметом исследования были определены следующие задачи:

- 1) провести теоретический анализ проблемы исследования;
- 2) раскрыть понятие о ДЦП;
- 3) осуществить подбор методов коррекционно-развивающей работы по формированию тематической лексики;
- 4) провести констатирующий эксперимент и проанализировать полученные результаты.

В настоящее время в нашей стране принята классификация детского церебрального паралича К.А. Семеновой (1974–1978). Согласно этой классификации выделяют пять форм детского церебрального паралича: спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма [3].

Спастическая диплегия. При спастической диплегии поражены и руки, и ноги, причем нижние конечности затронуты в большей степени, чем верхние. Основным признаком спастической диплегии является повышение мышечного тонуса (спастичность) в конечностях, ограничение силы и объема движений в сочетании с нередуцированными тоническими рефлексамн. Это прогностически благоприятная форма заболевания в плане преодоления психических и речевых расстройств и менее благоприятная в отношении становления двигательных функций.

Двойная гемиплегия. Это самая тяжелая форма ДЦП, при которой имеет место тотальное поражение мозга, прежде всего его больших полушарий. Основные клинические проявления двойной гемиплегии – преобладание ригидности мышц, усиливающейся под влиянием сохраняющихся на протяжении многих лет интенсивных тонических рефлексов. Прогноз двигательного, психического и речевого развития неблагоприятный.

Гемипаретическая форма. Эта форма характеризуется повреждением конечностей (руки и ноги) с одной стороны тела. Правосторонний гемипарез в связи с поражением левого полушария наблюдается значительно чаще, чем левосторонний. При поражении левого полушария часто отмечаются нарушения речи в форме моторной алалии, а также дислексия, дисграфия и нарушение функции счета. Различают тяжелую, среднюю и легкую степени гемипаретической формы детского церебрального паралича.

Гиперкинетическая форма ДЦП. Гиперкинетическая форма ДЦП связана с поражением подкорковых отделов мозга. При гиперкинетической форме детского церебрального паралича наблюдаются гиперкинезы различного характера. Психическое развитие нарушается меньше, чем при других формах церебрального паралича, интеллект в большинстве случаев развивается вполне удовлетворительно. Прогностически это вполне благоприятная форма в отношении обучения социальной адаптации.

Атонически-астатическая форма ДЦП. При данной форме церебрального паралича имеет место поражение мозжечка, в некоторых случаях сочетающееся

с поражением лобных отделов мозга. При атонически-астатической форме ДЦП могут быть интеллектуальные нарушения различной степени тяжести.

Симптоматика:

1. Сразу же после рождения ребенок с ДЦП бывает вялым, слабым, может свисать в виде перевернутой буквы U, слабо двигаясь или не двигаясь вообще, но может так же выглядеть и нормально.

2. Замедленное развитие. Ребенок позже по сравнению с другими детьми начинает держать головку, сидеть, двигаться.

3. Не соответствующие норме рефлексы. У грудных детей, страдающих ДЦП, дольше сохраняются определенные тонические рефлексы, которые обычно пропадают у нормальных детей.

4. Ребенок может быть настолько расслабленным, что кажется, будто его голова отвалится. И совершенно неожиданно тело ребенка становится скованным, жестким подобно доске.

5. Ребенок часто плачет, раздражительный, нервный либо, напротив, заторможенный, пассивный, почти никогда не плачет и не смеется [2].

Констатирующий этап эксперимента нами был проведен в апреле 2018 года на базе КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов» г. Перми, ул. Сивкова, 14. В исследовании приняли участие 4 детей раннего возраста (3 лет) с ДЦП – 2 мальчика и 2 девочки. Для проведения диагностики детей раннего возраста с ДЦП, мы составили методику обследования на основе методик Н.В. Серебряковой и Г.В. Чиркиной.

Цель эксперимента – исследование состояния тематической лексики у детей раннего возраста с ДЦП.

Задачи и направления обследования:

I. Исследование состояния активного словаря:

1. называние домашних животных;
2. называние диких животных;
3. называние овощей, фруктов;
4. называние профессий;

5. называние одежды;
6. называние явлений природы;
7. называние насекомых.

Для оценивания результатов мы применили балльную систему оценки:

- 0 баллов – ребенок отказался от задания;
- 1 балл – ребенок совершает грубые ошибки;
- 2 балла – ребенок выполняет задание с помощью взрослого;
- 3 баллов – ребенок выполняет задания правильно и самостоятельно.

После проведенного обследования, мы провели анализ и получили следующие результаты:

- называние домашних животных: сформировано у 4-х детей (100%);
- называние диких животных: сформировано у 3-х детей, у 1-го не сформировано(75%:25%);
- называние овощей, фруктов: сформировано у 3-х детей, у 1-го не сформировано(75%:25%);
- называние профессий: сформировано у 2-х детей, у 2-х не сформировано (50%:50%);
- называние одежды: сформировано у 2-х детей, у 2-х не сформировано (50%:50%);
- называние явлений природы: сформировано у 3-х детей, у 1-го не сформировано(75%:25%);
- называние насекомых: сформировано у 2-х детей, у 2-х не сформировано (50%:50%);

Таким образом, исследование показывает, что дети раннего возраста с ДЦП имеют средний и низкий уровень развития активного словаря. Для преодоления данных нарушений необходима последовательная коррекционно-развивающая работа, направленная на преодоление выявленных нарушений в развитии активного словаря.

#### ***Список литературы***

1. *Архипова, Е.Ф.* Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом / Е.Ф. Архипова. – М., 1989. – 81 с.

2. *Бронников, В.А.* Детский церебральный паралич / В.А. Бронников, А.В. Одинцова, Н.А. Абрамова и др. – Пермь, 2000. – 256 с.

3. *Назарова, Н.М.* Специальная педагогика / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов и др. – М., 2005. – 400 с.

*Мясникова Т.В.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Тверская О.Н., к.п.н., доцент*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ С ПОМОЩЬЮ СКАЗКИ**

Коммуникация играет важную роль в современном мире. Она помогает выражать чувства, эмоции, потребности. Готовность к коммуникативному взаимодействию является необходимым условием развития личности. Умение устанавливать взаимоотношения с другими людьми, вступать с ними в контакты, регулировать свое поведение во многом определяют в современном обществе будущий социальный статус ребенка.

Потребность в общении не является врожденной. Она возникает в ходе жизни и функционирует, формируется в жизненной практике взаимодействия ребенка с окружающими. Высокий уровень общения выступает залогом успешной адаптации ребенка в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Детям, владеющим речью легче ориентироваться в обществе, чем неговорящим. Их сложности напрямую связаны с особенностями развития социальной сферы. Безречевому ребенку мешают строить межличностные отношения: эмоциональное безразличие, инертность к своим действиям и действиям сверстника, рассеянность. Общим для всех неговорящих детей является отсутствие мотивации к общению.

Важно выводить неговорящего ребенка на контакт, общаться с ним, иначе в нем созревают страхи, неуверенность в себе и своих действиях. Чтобы

формировать навыки коммуникации, необходимо совмещать элементы игры и обучения, создавать положительный настрой. Главное, чтобы взрослый обратил внимание на ребенка и правильно обыграл звуковые реакции, также важно поощрять и хвалить ребенка. тем самым мотивировать его на речевую деятельность. Взрослый должен занять роль малыша, чтобы ребенок чувствовал поддержку и помощь.

Главная задача взрослого на подготовительном этапе – установить эмоциональный контакт с ребенком, добиться положительного отношения к занятиям, снять напряжение, развить предпосылки позитивного общения. Решение этой задачи создает предпосылки для развития эмоциональных аспектов коммуникации.

Важным перспективным направлением подготовительного этапа является развитие системы межанализаторных связей как основы для выработки коммуникативных умений. Существенную роль на этом этапе играет формирование ориентировочно-поисковой и эмоциональной реакции на звучание предметов и голосов ближайшего окружения ребенка, развитие основ тонких звуковых ориентировок, выделение отдельных слов из речевого потока.

Снять напряжение помогает сказка, она не принуждает ребенка к действию, налаживает эмоциональную связь, которая пригодится на следующих этапах работы.

Ближе к 2 годам ребенок может воспринимать прозу, но не стоит перегружать его чтением длинных сказок со сложным сюжетом. Первые сказки должны быть простыми и понятными для него (например, «Репка», «Теремок», «Колобок», «Курочка ряба»).

Настоящее время сказок наступает к 4 годам. К этому возрасту ребенок погружается в мир воображения, фантазии и художественных образов. Он способен понимать сюжет, ассоциировать себя с героями сказок, делать выводы.

«Проживая» сюжет сказки, ребенок развивается эмоционально, учится сопереживать, радоваться, огорчаться вместе с героями, ищет выход

из проблемных ситуаций. Из сказок ребенок узнает много новых слов, образных выражений его словарь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой.

При знакомстве со сказками, могут использоваться такие методы работы как: чтение, рассказывание, заучивание наизусть, обсуждение, беседа, знакомство с авторами произведений, художниками-иллюстраторами, продуктивная деятельность, рассматривание иллюстраций, театрализованные игры, игры-импровизации, ситуативный разговор, самостоятельная деятельность, тематические занятия.

Сказки способствуют обогащению детей знаниями об окружающем мире, влияют на нравственное воспитание. У детей развивается творческое воображение, логическая память, наблюдательность, любознательность, умение общаться не только со взрослым, но и с друг другом, т.е. улучшается детская коммуникативность в целом.

Для неговорящих детей специфика работы со сказками значительно меняется. Сказки должны быть адаптированы в зависимости от возможностей ребенка. А также должны быть переведены на ту альтернативную систему, которой пользуется ребенок. Это могут быть картинки, карточки, жесты, символы.

В ходе занятия педагог должен использовать добрые сказки, которые не ставят никаких рамок, не принуждают ребенка к действию. С каждым последующим занятием можно подбирать более объемные сказки, просить ребенка отвечать на вопросы с помощью карточек с изображениями, предложить ребенку роль главного героя, подбирать мелодию к типу каждого героя в сказке. Выстраивая занятие в добровольной форме, ребенок самостоятельно будет стремиться к прогрессу. Ребенку важно, чтобы его слышали и слушали, давали возможность говорить на привычном для него языке (в том числе альтернативном).

Коммуникация происходит постепенно, начиная с подражания мимике взрослого, заканчивая произвольными словесными реакциями. При положительной динамике могут появляться буквы, слоги, небольшие слова.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что через сказку (альтернативную коммуникацию) ребенок идет на контакт с взрослым, у него формируются коммуникативные навыки. У детей с ограниченными речевыми способностями появляется возможность общаться, выражать свои желания, быть услышанными своими близкими и обществом.

#### ***Список литературы***

1. *Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д.* Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – М., 2007. – 176 с.
2. *Рыскиной, В.* Альтернативная и дополнительная коммуникация / В.Рыскиной. – СПб, 2016. – 288 с.
3. *Ананьева, И.Н.* Средства альтернативной коммуникации в системе работы логопеда с неговорящими дошкольниками / И.Н.Ананьева. – Самара, 2013. – 64 с.
4. *Кириллова, Е.В.* Логопедическая работа с безречевыми детьми / Е.В. Кириллова. – М., 2011. – 64 с.

***Павлова Е.П.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Лизунова Л.Р., к.п.н., доцент***

## **ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ТВЕРДЫХ И МЯГКИХ СОГЛАСНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ**

Наиболее распространенным и трудно поддающимся коррекции нарушением произносительной стороны речи детей является стертая дизартрия, которая обусловлена недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Это речевая патология проявляется следующим рядом нарушений: недостаточная развитость моторной сферы; дефекты звукопроизношения с долгим периодом автоматизации фонем; расстройства просодических компонентов речи (голос и его модуляции, слабость речевого дыхания); несформированность фонематических процессов [3].

На сегодняшний день стало рождаться очень много детей с легкой степенью дизартрии, которые нуждаются в помощи такого специалиста, как логопед. Одним из часто встречающихся нарушений произносительной стороны речи у таких детей является дефект смягчения. Нарушение дифференциации твердых и мягких согласных может проявляться в трех вариантах: 1) твердые звуки постоянно заменяются мягкими согласными; 2) мягкие согласные звуки заменяются твердыми согласными; 3) твердые и мягкие согласные звуки смешиваются. Обычно у детей до трех лет отмечается гипертонус мышц, и произносительная дифференциация, как и слуховая, еще не сформированы, поэтому у них отмечается смягчение твердых согласных звуков, но после достижения этого возраста дефект смягчения преодолевается из-за созревания подкорковых структур мозга. Однако у многих детей с легкой степенью дизартрии к старшему дошкольному возрасту произвольная регуляция мышечного тонуса нарушена и для них управление мышцами корня и спинки языка является невозможным. Они производят замену твердых звуков на мягкие, которые более простые по артикуляции и раньше твердых появляются в онтогенезе речевого развития. Таким образом, дефектное произношение закрепляется в самостоятельной речи [8].

Отличие по артикуляции мягких согласных от парных твердых звуков заключается в дополнительном подъеме средней части спинки языка к твердому небу. Дефект смягчения вызван нарушениями мышечного тонуса языка. Он, как правило, проявляется спастичностью спинки языка и паретичностью кончика языка. Спастичность определяется постоянным повышением тонуса мышц языка, мышцы напряжены. Язык при этом находится в комкообразном состоянии, отодвинут назад, вглубь рта, спинка его спастично изогнута и приподнята вверх, кончик языка неподвижен и находится внизу – такое положение языка характерно для мягких звуков [7].

Также неправильное произношение твердых звуков может вторично повлиять на несформированность фонематического слуха, ребенок в потоке речи не дифференцирует парные твердые и мягкие звуки. Можно сделать

вывод, что дефект смягчения обусловлен несформированностью произносительной или акустической дифференциаций. Необходим системный подход к устранению дефектов смягчения.

В дальнейшем это может отразиться на школьной успеваемости, поэтому скорейшее выявление и устранение нарушений дифференциации твердых и мягких согласных чрезвычайно важно для детей старшего дошкольного возраста, которые вскоре пополнят ряды первоклассников.

Для эффективности логопедического воздействия на занятии необходимо включать логопедический массаж язычной мускулатуры, также работу по формированию произносительных и акустических дифференцировок. Логопедический массаж будет воздействовать на нейромышечные структуры, тем самым влияя на формирование у ребенка речевых умений и навыков на уровне произвольного управления движениями артикуляционных органов. Для устранения спастичности спинки языка проводится расслабляющий массаж, а в области паретичного кончика языка – стимулирующий. Работа по формированию произносительных дифференцировок будет проводиться посредством развития моторики мышц речевого аппарата при выполнении артикуляционной гимнастики, а акустическая дифференциация будет развиваться путем формирования умений к выделению твердого или мягкого звуков в составе слов.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняло участие 10 детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии и выявлено, что у 80% из них наблюдается дефект смягчения из-за одновременной несформированности произносительной и слуховой дифференциации. И 20% детей с дефектом смягчения при недоразвитии только произносительной дифференциации. Поэтому мы разработали методическое пособие, которое нацелено на преодоление нарушений дифференциации твердых и мягких согласных посредством активизации мышц языка, развития произносительных и акустических дифференцировок.

Методическое пособие включает в себя комплекс специально подобранных упражнений, которые позволят устранить дефект смягчения.

Инновация заключается в том, что учитывается патогенез нарушения и реализуется системный подход на основе сочетания приемов логопедического массажа, традиционных приемов логопедической работы и игровых технологий работы с детьми дошкольного возраста.

Данное пособие было апробировано на детях старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии и дефектом смягчения. Данное нарушение при констатирующем эксперименте наблюдалось у детей с патологической симптоматикой, которая проявлялась в спастичности языка. Нарушенный тонус мышц был свойствен для 90 % детей, 30% из которых заменяли твердые звуки мягкими. Дифференцированный массаж помог нормализовать тонус мышц языка. Спинка, корень и боковые края языка стали более расслабленными, тонус значительно понизился, а кончик языка активировался, стал более подвижен.

Кинестетические ощущения были нарушены у 50% детей, что мешало определить положение органов артикуляции при произнесении определенных звуков. Понимания об артикуляционном укладе фонем были стерты, которые влияли на замены твердых звуков мягкими. После проведенной пассивно-активной гимнастики получилось сформировать определенные артикуляционные позиции, повысить проприоцептивные ощущения, что помогло значительно повысить уровень контроля над движениями органов артикуляционного аппарата. В связи с этим, положительная динамика определилась отсутствием замен твердых звуков мягкими в слогах и словах.

Также из 100% детей с дефектом смягчения, у 20% дошкольников отмечалось нарушение только произносительной дифференциации. Была плохо развита артикуляционная моторика, движения были нечеткие и недифференцированные. Комплекс активной гимнастики осуществил положительные изменения в моторной сфере. Сформировалась полнота объема движений, скорость включения и переключения движений. Все это помогло повысить способности ребенка в дальнейшем к преодолению дефектов произносительной стороны речи. Затем, мы занялись выполнением ряда упражнений, способствующих формированию определенных положений

органов артикуляции, необходимых для подготовки к постановке дефектных звуков. У 10% детей сформировались твердые ранее нарушенные звуки и закрепились в самостоятельной речи.

Дети с недоразвитием фонематического слуха, которых отмечалось 80%, не различали звуки по акустическим признакам, имели нарушение произносительной дифференциации. Из-за своего дефектного произнесения представления о звуках были смазанными, дети не ощущали разницы между правильным и неправильным произнесением звука. Работа проводилась по формированию дифференциации на слух фонем, развитию умений и навыков выделения твердого или мягкого звука в составе слов, и помогло сдвинуть дефект с места, дети стали дифференцировать парные твердые и мягкие звуки изолированно, в слогах и словах. Требовалась дальнейшая работа по различению звуков в предложениях и собственной речи.

По истечению эксперимента, положительная динамика прослеживалась у всех детей всех нарушенных компонентов речи. Дефект смягчения удалось устранить у 100% детей, но 40% из них продолжают смешивать твердые и мягкие звуки в собственной речи, необходима дальнейшая работа.

При контрольном обследовании, дефект смягчения, обусловленный несформированностью произносительной дифференциации, получилось скорректировать полностью. Дефекты смягчения, обусловленные одновременным недоразвитием произносительной и акустической дифференциации, получилось устранить не до конца, требовалась дальнейшая работа над развитием дифференциации в словах, где звук находится в середине или в стечении согласных, в предложениях и собственной речи. В дальнейшем необходимо отрабатывать комплексы упражнений для подготовки к постановке более сложных фонем.

Апробировав пособие, мы осознали необходимость в его расширении для дальнейшей работы с детьми. Требуется дополнить пособие заданиями на автоматизацию звуков в сложных словах со стечением согласных, а также в предложениях. Расширить игру на слуховую дифференциацию, добавив картинки, где звук будет встречаться не только в начале и в конце слова, но и в середине, также добавить больше проблемных ситуаций и дидактических полей, которые будут нести еще и другие задачи.

### **Список литературы**

1. *Архипова Е.Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей/ Е.Ф. Архипова.-М.: АСТ: Астрель, 2008.-254, [2] е.: ил.-(Высшая школа)-[[https://vk.com/doc-80164733\\_439549057](https://vk.com/doc-80164733_439549057)]-URL:-[дата обращения:27.01.2018]
2. *Архипова Е.Ф.* Логопедический массаж при дизартрии.-М.: АСТ:Астрель; Владимир: ВКТ, 2008-[[https://vk.com/doc-57880788\\_437308427](https://vk.com/doc-57880788_437308427)]-URL:-[дата обращения:20.10.2017]
3. *Архипова, Е.Ф.* Стертая дизартрия у детей./ Е.Ф. Архипова.- М.: АСТ: Астрель, 2007.– [<https://refdb.ru/look/2931379-pall.html>]-URL: -[дата обращения:15.03.2016]
4. *Блыскина И.В.* Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж: Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений./И.В Блыскина.- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017.-112с., ил.
5. *Дьякова Е.А.* Логопедический массаж: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений./Е.А. Дьякова.-2-е изд.,испр.-М.: Издательский центр «Академия», 200.-96с. [8] л. ил.: [[https://vk.com/doc115860867\\_461597709?hash=8a5a33b5b728b9c9d8&dl=542f1a4db822131892](https://vk.com/doc115860867_461597709?hash=8a5a33b5b728b9c9d8&dl=542f1a4db822131892)]-URL:-[дата обращения:17.01.2018]
6. *Карелина И.Б.* Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами : Дис. ... канд. пед. наук /И.Б. Карелина.-М.: 13.00.03 : Москва, 2000 172 с. РГБ ОД, 61:00-13/399-1– [<http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/109482.html> ]-URL:-[дата обращения:12.02.2018]
7. *Киселева, В.А.* Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. Пособие для логопедов./В.А. Киселева - М.: Школьная пресса, 2007. - 48 с. - [[https://vk.com/doc-80164733\\_439289443](https://vk.com/doc-80164733_439289443)]-URL:-[дата обращения:02.03.2017]
8. *Лизунова Л.Р.* Специфика логопедического воздействия при дизартрии у детей (электронное методическое пособие)/ Л.Р.Лизунова.- Госкоорцентр, ОФАП, номер государственной регистрации: 50200702277.-г. Москва, 2007.
9. *Лизунова, Л.Р.* Коррекционно-педагогическая работа при псевдобульбарной дизартрии легкой степени у дошкольников. Часть I. Логопедическое обследование (учебно-методическое пособие) /Л.Р. Лизунова. –М.: ПКИПКРО, Пермь, 2008.
10. *Лопатина, Л.В.* Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] / Л.В.Лопатина; Под ред. Е. А. Логиновой. - СПб.: Союз, 2005. – 192 с- [[https://vk.com/doc100641265\\_430743807?hash=bca61c41910e983189&dl=e1dfac9ab37b784608](https://vk.com/doc100641265_430743807?hash=bca61c41910e983189&dl=e1dfac9ab37b784608)]-URL:-[дата обращения:12.01.2018]

11. *Лопатина, Л.В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В.Лопатина, Серебрякова Н.В. — [http://pedlib.ru/Books/5/0146/5\_0146-2.shtml]-URL:-[дата обращения:10.11.2017]

12. *Приходько О.Г.* Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста.-СПб.: КАРО, 2008.-160с.- (Серия «Мастер-класс логопеда»)-https://vk.com/doc-57880788\_437308438]-URL:-[дата обращения:11.01.2018]

*Панькова Д.С.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Тверская О.Н., к.п.н., доцент*

## **АНАЛИЗ МЕТОДИК АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВУ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

На сегодняшний день не только в Зарубежных странах, но и в России увеличивается число детей с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой речевого развития, нарушениями интеллекта и т.д. Поэтому такой контингент детей нуждается в помощи. Одним из способов решения данной проблемы является использование систем альтернативной коммуникации, которая стимулирует появление речи. Для этого необходимы знания, умения и навыки в данной области для обучения детей общаться и взаимодействовать с окружающими.

По мнению Ю.В. Таратухиной, коммуникация – специфический акт обмена информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания [1]. В этот процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью совместной деятельности, включающий следующие этапы: обмен информацией, попытками влияния друг на друга, взаимное восприятие.

Альтернативная коммуникация означает, что индивидуум общается лицом к лицу с собеседником без использования речи. Жесты, графические

и предметные символы, азбука Морзе, письмо, примеры альтернативных форм коммуникации людей, не обладающих способностью говорить [3]. Поэтому свое научное внимание мы решили обратить на данную тему.

Данная проблема актуальна, потому что число людей, имеющих проблемы в коммуникации становится все больше. А использование дополнительных форм общения может поддержать их речевое развитие. Помочь им вступить в коммуникацию и лучше справляться с трудностями в длительный период становления речи [3].

В связи с выявленной актуальностью, мы выделили проблему настоящего исследования: каковы особенности применения методик альтернативной коммуникации по развитию коммуникативных навыков.

Объект: альтернативная коммуникация, как способ общения с детьми с задержкой речевого развития.

Предмет исследования: анализ методик альтернативной коммуникации.

Цель исследования: изучить и проанализировать методики альтернативной коммуникации для стимуляции развития коммуникативных навыков.

Из указанной цели следуют следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать общепедагогическую и специальную литературу по проблеме исследования;
2. Выявить особенности методик с целью их применения для стимуляции речевого развития у детей раннего возраста;
3. Разработать методическое пособие для стимуляции развития коммуникативных навыков.

Мы предполагаем, что на сегодняшний момент методики альтернативной коммуникации являются эффективным способом к развитию и побуждению речи. Так, например, жесты дают, как бы начало к умению говорить, помогают выразить свои желания и чувства. Так же они способствуют развитию основных языковых структур и тем самым поддерживают когнитивные предпосылки для овладения языком. Поэтому применение жестов не тормозит

речевое развитие, а в большей степени положительно влияют на речь. Исследования также показывают, что большинство детей прекращают применять жесты, если могут достаточно общаться с помощью устной речи.

Или же система «PECS» позволяет быстрее обучить ребенка проявить инициативу в общении. Взаимодействие детей с окружающими людьми становится более доступным и, таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков. Но все методики альтернативной коммуникации находятся в закрытом доступе и не так распространены, как за рубежом. Для общего пользования они не доступны, поэтому любому человеку не так просто их найти и разобраться в принципе их работы. А специалистов в данной области не так много. Поэтому вопрос стоит о том, чтобы это сделать массовым и доступным. Для этого необходимо познакомиться с определением альтернативная коммуникации, изучить суть методов и как они работают на практике.

На первом этапе изучения этой проблемы нами были изучены следующие аспекты: структура альтернативной коммуникации, определение, подходы к ее пониманию. Изучив данные, появилась необходимость выяснить какие методы и приемы в педагогической практике используется для преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с помощью альтернативной коммуникации.

Анализ литературы показал, что разработка методов и приемов по использованию альтернативной коммуникации занимались Э. Вилкен, Стивен фон Течнер, М. Либерофф, Л. Бонди, Э. Фрост и др.

Например, в учебно-методическом пособии под редакцией С.Е. Гайдукевич объясняется концепция Э. Вилкен (Wilken), разработавшей метод «коммуникация с опорой на жесты». Данный метод рассчитан для не говорящих детей раннего возраста, способных слышать. «...Употребляя название «коммуникация с опорой на жесты», Э. Вилкен не только противопоставляет его языку жестов, но и делает более очевидными другой методический подход и целевую установку. Продуцирование детьми устной речи сопровождается жестикуляцией ключевых слов высказывания. Обучение

жестам позволяет расширить коммуникативные возможности ребенка с помощью визуализации устной информации и подготовить его к устной речи. Коммуникацию с опорой на жесты включают на этапе достаточно сформированной импрессивной речи при ограничении экспрессивной. Использование коммуникации с опорой на жесты облегчает понимание ребенка окружающими, позволяет избежать разочарования от собственной несостоятельности и испытать удовольствие от общения.

В возрасте 8–10 месяцев с помощью жестов, мимики и других действий дети начинают выражать потребность в коммуникации. Они в состоянии указывать на определенные части тела или на людей и имитировать простые действия. В этом возрасте ребенку уже можно предложить отдельные жесты. Использование на первом году жизни коммуникации с опорой на жесты и устной речи позволяет избежать «молчания», чего так опасаются при раннем применении языка жестов. Коммуникация с опорой на жесты способствует пониманию и общению, а полученный положительный результат развивать желание общаться и выполнять какие-либо действия [2].

Одним из методов альтернативной коммуникации является «PECS» (Picture Exchange Communication System) – коммуникативная система обмена картинками, разработанная в конце 80-х гг. в США Лори Фрост как альтернативная система коммуникации для людей с аутизмом [2]. Со временем применение системы «PECS» охватила детей и взрослых с различными расстройствами. Как правило, с этой системой начинают знакомить детей младше 5 лет. «PECS» проходит в виде тренинга. Его можно проводить как в школе, так и дома. Изображениями, которые используются в программе, могут быть фотографии, цветные или черно-белые рисунки или даже небольшие предметы. Отбор изображений, их тип и размер зависят от индивидуальных особенностей. Для начала обучения «PECS» необходимо условия: педагог для «PECS» должен обладать преднамеренной коммуникацией. Это значит, что ребенок (или взрослый) должен осознавать потребность в коммуникации какой-либо информации другому человеку, пусть даже в самом ограниченном формате [4]. При применении данного метода

необходимо последовательно пройти 6 этапов. На первом этапе педагог обучает давать картинку, на втором этапе обучает получать картинку, на 3 этапе распознавать предметы, изображенные на карточке. На 4 этапе составлять предложения: «Я хочу», «Дай мне». На 5 этапе учит отвечать на вопросы: «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» и на заключительном этапе ребенок должен уметь различать предметы, когда его спрашивают и когда он говорит сам. Постепенно визуальная опора исчезает. В результате работы происходит понижение проявлений неадаптивного поведения, улучшение социального поведения и положительные «сдвиги» в речевом развитии, что немало важно для детей.

На наш взгляд, такой способ как альтернативная коммуникация, это возможность дать детям сказать, что они думают, чего хотят. И одним из наиболее подходящих методов является жест. Дети приходят к пониманию возможности оказывать воздействие на окружающих; они впервые осознают смысл и значение языка, что является важной предпосылкой обучения устной речи. Могут более понятно общаться, что сводит к минимуму неудачные попытки коммуникации. В отличие от слов, жесты предъявляются визуально, в медленном темпе, что облегчает их понимание.

Но, к сожалению, данный подход в России не распространен и используется редко. Поэтому мы решили создать методическое пособие по стимуляции развития коммуникативных навыков у детей раннего возраста с задержкой речевого развития на основе русского языка жестов (РЖЯ). В него входят жесты, инструкция к жестам и картинка, а также краткое описание работы с ним.

Для успешной работы с детьми при разработке методического пособия необходимо учесть соответствующие раннему возрасту виды деятельности. А так же психолого-педагогические и индивидуальные особенности ребенка.

Таким образом, хотелось бы сказать о том, что в методической литературе по альтернативной коммуникации информации описано недостаточно, теории для ознакомления мало, большинство методов

не раскрыты для работы с детьми. Поэтому мы на сегодняшнем этапе останавливаемся на разработке методического пособия для более эффективной работы в стимуляции развития коммуникативных навыков на логопедических занятиях в дошкольном учреждении.

#### ***Список литературы***

1. *Таратухина, Ю.В.*, Деловые и межкультурные коммуникации / Ю.В. Таратухина. – М., 2016. – 462 с.
2. *Тверская, О.Н.* Альтернативная и дополнительная коммуникация : сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; ПГГПУ. – Пермь, 2018. – 160 с.
3. *Фон Течнер, С.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / пер. с англ. Стивен фон Течнер, Харальд Мартисен. – М., 2014. – 434 с.
4. *Штягинова, Е.А.* Альтернативная коммуникация: метод. сб. / Е.А. Штягинова / Городская общественная организация инвалидов «Общество «ДАУН СИНДРОМ». – Новосибирск, 2012. – 31 с.

***Серебренникова А.А.***

***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет***

***г. Пермь***

***Научный руководитель: Кряжевских Е.Г., старший преподаватель***

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ**

В настоящее время проблемой развития памяти у детей занимаются многие педагоги и психологи. Так, по мнению Д.Б. Эльконина, в дошкольном возрасте наибольшее значение в психическом развитии ребенка принимает память [1].

Особый интерес у детей дошкольного возраста представляет процесс формирования и развития слухоречевой памяти. Это обусловлено тем, что именно

в дошкольном возрасте наблюдается быстрый темп развития всех органов и функций организма, развивается устная речь, формируются предпосылки письменной речи, а также сознание и чувства ребенка, совершенствуются такие психические процессы как внимание, восприятие, мышление и память, что так необходимо для дальнейшего успешного обучения в школе.

Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности в развитии психических процессов. Уровень слухоречевой памяти пропорционален речевому недоразвитию [3]. Дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. При повторе слов и предложений искажают сложные слова, переставляют и заменяют слоги, сокращают их количество.

По мнению Р. Аткинсона, слухоречевая память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков (речевых и неречевых), слов, предложений, рассказов (лексического материала) [2]. Обладая данным видом памяти, человек может быстро и точно запомнить слова, предложения, тексты, воспринимаемые на слух.

Так как слухоречевая память входит в психические процессы, а у детей с ОНР наблюдаются отклонения в их развитии, это вызвало интерес в исследовании особенностей развития слухоречевой памяти.

Целью данной работы является изучение состояния слухоречевой памяти у детей 5–6 лет с ОНР 3 уровня.

Объект исследования: слухоречевая память детей 5–6 лет с ОНР 3 уровня.

Предмет исследования: особенности развития слухоречевой памяти у детей 5–6 лет с ОНР 3 уровня.

Контингент исследования: дети старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Задачи исследования:

1. Провести обследование произвольной кратковременной и долговременной слухоречевой памяти у детей 5–6 лет с ОНР 3 уровня;

2. Провести обследование непроизвольной долговременной слухоречевой памяти у детей 5–6 лет с ОНР 3 уровня;

3. Сформулировать выводы об исходном уровне развития слухоречевой памяти детей 5–6 лет с ОНР 3 уровня.

В целях исследования состояния слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста был проведен констатирующий эксперимент. Анализ его результатов позволил выявить некоторые особенности их состояния.

Обследование проводилось в марте 2018 года. В обследовании принимало участие 10 детей 5–6 лет, посещающих старшую группу: 5 мальчиков и 5 девочек, с диагнозом – общее недоразвитие речи 3 уровня.

При проведении исследования использовались методики: Опосредованное запоминание (З.А. Репина), Заучивание слов (А.Р. Лурия), Запомни пару (М.У. Калкинс), Воспроизведение фраз при введении интерферирующей деятельности, Воспроизведение рассказа.

Система исследования включает в себя три раздела, в каждом из них определенное количество проб: «Произвольная долговременная память» – одна проба, «Произвольная кратковременная память» – три пробы, «Непроизвольная кратковременная память» – одна проба.

После проведения констатирующего эксперимента с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, мы получили результаты, которые позволили сделать ряд выводов о состоянии слухоречевой памяти.

При диагностике произвольной долговременной памяти в пробе «Опосредованное запоминание» высокий уровень (3 балла) ни у кого не отмечен. Средний уровень (2 балла) выявлен у 3 дошкольников (30%). Низкий уровень (1 балл) у 6 детей (60%). Очень низкий уровень (0 баллов) выявлен у 1 ребенка (10%). У ребят вызвало затруднение рисование картинки, они не знали, как изобразить слово, не все дети сразу принимались за задание, было сложно назвать точное слово по истечении времени, либо картинка никак не напоминала предложенное слово.

В исследованиях А.Н. Леонтьева показано, что привнесение фактора опосредованности (знаков, символов, схем и др.) улучшает воспроизведение слов. Подобное мнение было и у С.Я. Рубинштейна, он считал, что если

ребенок плохо запоминает слова, то их лучше воспроизводить по рисункам. Но несмотря на то, что в норме фактор опосредования улучшает запоминание, оказалось, что у детей с нарушениями введение опосредующего звена не улучшает возможность воспроизведения.

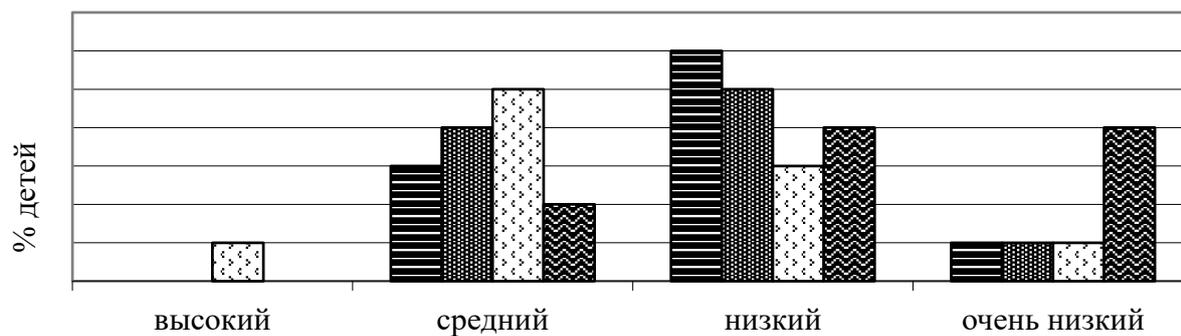
При диагностике произвольной кратковременной памяти в пробе «Заучивание слов» незначительно нарастающий график выявлен у 2 детей (20%). Нарастающий график, потом воспроизведение падает, и график начинает убывать у 1 ребенка (10%). Убывающий график у 1 ребенка (10%). «Лишние» слова отмечались у 3 дошкольников (30%), появлялись неточности в воспроизведении слов. Воспроизведение по памяти одних и тех же слов, после каждого нового зачитывания выявлено у 3 ребят (30%).

При диагностике произвольной кратковременной памяти в пробе «Запомни пару» высокий уровень (3 балла) ни у кого не выявлен. Средний уровень (2 балла) выявлен у 4 детей (40%). Низкий уровень (1 балл) у 5 детей (50%). Очень низкий уровень (0 баллов) выявлен у 1 ребенка (10%).

В пробе «Воспроизведение фраз при введении интерферирующей деятельности» высокий уровень (3 балла) выявлен у 1 ребенка (10%). Средний уровень (2 балла) выявлен у 5 детей (50%). Низкий уровень (1 балл) у 3 детей (30%). Очень низкий уровень (0 баллов) выявлен у 1 ребенка (10%). Дети воспроизводили фразы, но было трудно было повторить предыдущую фразу по памяти, почти никто не справился с заданием полностью.

При диагностике произвольной кратковременной памяти в пробе «Воспроизведение рассказа» высокий уровень (3 балла) ни у кого не выявлен. Средний уровень (2 балла) выявлен у 2 детей (20%). Низкий уровень (1 балл) у 4 детей (40%). Очень низкий уровень (0 баллов) выявлен у 4 детей (40%). Значительная часть детей не смогла сразу пересказать текст, так как перед его прочтением не было инструкции запомнить рассказ, но и ответы на вопросы у детей были не точными, не по содержанию текста.

Результаты диагностики развития слухоречевой памяти детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня по выбранным пробам представлены в диаграмме, чтобы наглядно посмотреть полученные данные.



- Уровень развития произвольной долговременной памяти по методике "Опосредованное запоминание"
- ▨ Уровень развития произвольной долговременной памяти по методике "Запомни пару"
- Уровень развития произвольной кратковременной памяти по методике "Воспроизведение фраз при введении интерферирующей деятельности"
- ▩ Уровень развития непроизвольной кратковременной памяти по методике "Воспроизведение рассказа"

В ходе исследования был определен уровень развития произвольной кратковременной, произвольной долговременной и непроизвольной кратковременной памяти. Анализ результатов диагностики позволил выявить некоторые особенности исходного уровня развития слухоречевой памяти:

- Низкий уровень запоминания материала, как на длительный, так и на короткий срок;
- Низкий уровень непроизвольной кратковременной памяти;
- Забывание речевого материала;
- Искажение слов, повторение незаданных слов, неточность значения.

При обследовании было подтверждено, что у детей с общим недоразвитием речи уровень слухоречевой памяти пропорционален речевому развитию.

Таким образом, обследование показало, что слухоречевая память у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня недостаточно развита. Необходима работа по развитию слухоречевой памяти, так как она является одной из составляющих психических процессов, которые необходимы для дальнейшего нормального развития и успешного обучения в школе.

#### **Список литературы**

1. Акопов, Г.В. Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований / Г.В. Акопов. М., 2010. – 270 с.

2. *Аткинсон, Р.* Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон. – М., 1980. – 361 с.

3. *Шитова, Е.А.* Исследование слухоречевой памяти дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.А. Шитова // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. IX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2 (9). [Электронный источник]. – URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_humanities/2\(9\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2(9).pdf) (дата обращения: 15.02.2018).

*Хорошавина О.С.*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

*г. Пермь*

*Научный руководитель: Тверская О.Н., к.п.н., доцент*

## **РАЗВИТИЕ ФОНАЦИОННОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

С каждым годом за рубежом и в нашей стране отмечается тенденция неуклонного роста количества детей с речевыми патологиями. Наиболее часто среди недостатков речевого развития диагностируется дизартрия, при которой нарушения звукопроизношения и просодики являются достаточно стойкими и с трудом поддаются коррекции. Одним из компонентов просодической стороны речи, а также фундаментом для образования звуков является фонационное дыхание.

Дыхание снабжает организм человека необходимым кислородом, поддерживая тем самым его бесперебойное функционирование, и при этом составляет энергетическую основу речи. Правильное фонационное дыхание позволяет оптимизировать расход воздуха в процессе речевого высказывания, при минимальном мышечном напряжении достигать достаточной громкости голоса, менять его тональность, сохраняя пластику, экспрессию и четкость речи.

Под речевым дыханием понимается высококоординированный акт, во время которого дыхание и артикуляция строго соотносятся в процессе речевого высказывания [2]. В норме, фонационное дыхание у ребенка формируется параллельно развитию речи.

Но у детей с дизартрией практически всегда наблюдается нарушение дыхательной функции. Изучением данного вопроса, разработкой методов диагностики и коррекции фонационного дыхания занимались такие ученые как: Н.М. Фатеева, М.А. Посохова, М.Ф. Фомичева, Е.И. Радина, М.Е. Хватцев, Е.Ф. Рау, О.В. Правдина, А. Максаков. Однако, имеющиеся в литературе данные касались лишь вопросов тренировки речевого дыхания и чаще всего ограничивались упражнениями, направленными на воспитание длительного выдоха через рот, произнесением как можно больше слов на одном выдохе.

Вследствие этого задачами нашей работы стали: выявление особенностей фонационного дыхания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, а также разработка пособия для индивидуальной работы по преодолению обнаруженных нарушений.

Наше исследование проводилось в Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребенка – детский сад №35» г. Перми. В эксперименте участвовала группа из 10 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Работа содержала 3 этапа: первичная диагностика (констатирующий эксперимент), формирующий эксперимент и вторичная диагностика (оценка результативности использования пособия)

Для нашего эксперимента мы выбрали методику обследования фонационного дыхания Е.Ф. Архиповой [1] с некоторыми компонентами методики А.И. Максакова [4]. Задания были направлены на установление типа дыхания, измерение направленности и интенсивности воздушной струи, продолжительности внеречевого выдоха, определение параметров фонационного дыхания.

Обработав полученные результаты, мы выяснили, что у старших дошкольников, страдающих дизартрией, фонационное дыхание отличается недостаточной протяженностью физиологического выдоха, слабостью воздушной струи, укороченным выдохом во время речи и низким уровнем сформированности речевого дыхания в целом.

Необходимое в таком случае коррекционное воздействие осуществлялось на основании использования разработанного нами пособия «Альбом для

индивидуальной работы по развитию фонационного дыхания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией». Оно было создано с опорой на комплекс конспектов Н.В. Нищевой «Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе группе детского сада для детей с ОНР. Сентябрь – январь. Февраль – май» [5] и каждое упражнение соответствовало определенной лексической теме.

Сам альбом состоял из двух частей: теоретической и практической. В его теоретическом разделе были размещены следующие элементы: введение, блок, описывающий изготовление дидактического материала и модуль, включающий название, цель, инструкцию и описание упражнений. Представленные в пособии задания были направлены на решение следующих задач: расширение объема легких; обучение длительному, целенаправленному неречевому и речевому выдоху, развитие таких качеств дыхания, как сила, продолжительность, плавность.

Адресовано наше пособие может быть как воспитателям, учителям-логопедам, педагогам, осуществляющим коррекционную работу с детьми, студентам дефектологических вузов, так и родителям. Его можно использовать в совместной деятельности взрослого и ребенка в домашней обстановке, на логопедических занятиях, в режимных моментах. Имеющиеся в альбоме упражнения сможет провести не только квалифицированный специалист, но и родители, чему способствует простота и легкость изготовления материала для заданий, понятное объяснение хода проведения той или иной игры, вспомогательные элементы.

Так же, наше пособие было создано не только с целью непосредственной коррекционной работы над фонационным дыханием, но и способствовало развитию творческих способностей, мелкой моторики детей, положительно влияло на общение родителей и ребенка в процессе занятия. Это обеспечивалось необходимым интерактивом в подготовке дидактического оборудования: мы не предоставляли уже готовые материалы для проведения упражнений – требовалось вырезать и собрать их самостоятельно. Для этого в составе альбома имелось приложение, в котором содержатся вырезные фрагменты и страницы, где необходимо их разместить.

Благодаря яркости, разнообразию и необычности дидактического материала, понятности инструкций и простоте их выполнения, составляющих альбом, дети с интересом и энтузиазмом совершали все упражнения, поэтому процесс коррекционной работы не повстречал на своем пути никаких препятствий и трудностей.

По завершению этапа апробации, было проведено повторное исследование особенностей фонационного дыхания детей. Оценка его результатов показала, что логопедическая работа по развитию речевого дыхания, осуществленная на основе разработанного нами альбома, имела положительный эффект: около 60% детей повысили длительность и силу неречевого выдоха, протяженность фонационного выдоха и улучшили уровень сформированности речевого дыхания в целом. Это говорит о том, что апробируемое нами пособие дает позитивное начало развитию фонационного дыхания, и при более длительной работе по нему, приведет к внушительным и успешным результатам.

#### ***Список литературы***

1. *Архипова, Е.Ф.* Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова – М., 2007. – 338 с.
2. *Белякова, Л.И.* Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, Т.Г. Шишкова. – М., 2006. – 56 с.
3. *Волкова, Л.С.* Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. – М., 2009. – 703 с.
4. *Максаков, А.И.* Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников / А.И. Максаков. – М., 2005. – 64 с.
5. *Нищева, Н.В.* Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе группе детского сада для детей с ОНР. Сентябрь – январь / Н.В. Нищева. – СПб., 2008. – 448 с.

Электронное издание

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

Материалы Всероссийской научно-практической конференции  
«Детство в современном мире – 2018»

Выпуск 6

*Ответственные за выпуск:*

**Коломийченко** Людмила Владимировна

**Ворошнина** Ольга Руховна

**Тверская** Ольга Николаевна

*Издается в авторской редакции*

Редактор электронных изданий и технический редактор *Д.Г. Григорьев*

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71

Тел. +7(342) 238-63-12

ИБ № 884

Минимальные системные требования:

ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше,  
частота 2.80 ГГц; монитор SuperVGA  
с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более  
цветов; 1024 Мб RAM; Windows XP и выше;  
Adobe Reader 8.0 и выше; CD-дисковод,  
клавиатура, мышь