

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
Институт гуманитарного образования
Кафедра дошкольного и специального образования

.....

Магнитогорское региональное отделение
Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности

.....

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
Факультет психологии, Кафедра специальной психологии

.....

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
Институт физической культуры и спорта
Кафедра оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта

.....

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Факультет дошкольного и начального образования
Кафедра специальной педагогики и МДиНО

.....

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Сборник научных трудов по результатам
Международной научно-практической конференции**

16 –17 мая 2023 г.

Магнитогорск
2023

УДК 37.0
ББК У43

Рецензенты:

Директор института гуманитарного образования
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова», доктор филологических наук, профессор
Т.Е. Абрамзон

Преподаватель ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж»,
кандидат педагогических наук
Л.Н. Малявкина

Оргкомитет:

Т.Е. Абрамзон, В.А. Чернобровкин, Л.Н. Санникова, И.А. Кувшинова,
Т.Г. Неретина, Е.А. Овсянникова, Е.Л. Мицан, Л.А. Яковлева, С.В. Петров,
С.Г. Лещенко, Н.А. Степанова, Н.С. Цырулик, Л.Н. Эйдельман

Научные редакторы:

И.А. Кувшинова, В.А. Чернобровкин, Т.Г. Неретина,
Е.Л. Мицан, Е.А. Овсянникова, Л.А. Яковлева

Ответственный и технический редактор И.А. Кувшинова

Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2023. 397 с.

ISBN 978-5-9967-2931-9

Статьи входят в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

ISBN 978-5-9967-2931-9

© Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г.И. Носова, 2023

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова с 16 по 17 мая 2023 г проведена международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве».

Всего поступило более 80 заявок на участие в мероприятии. География участников обширна: Российская Федерация (Москва, Челябинск, Тула, Магнитогорск, Орск, Ефремов, Красногорск, Венев и др.), г.Усть-Каменогорск, Костанай Республики Казахстан, г. Мозырь Республики Беларусь, Бразилия (представители Федерального университета Гояса, Государственного университета Гояса, университета Паулиста и Института образования, науки и техники Гояно) и др.

Свои исследования представили доктора и кандидаты наук, профессора и доценты вузов России, аспиранты, магистранты и студенты старших курсов под научным руководством доцентов и профессоров, педагоги-практики, член-корреспонденты академий наук.

Заявки на участие в конференции подали коллеги из высших учебных заведений, доктора и кандидаты наук, старшие преподаватели, практикующие педагоги – учителя и воспитатели, выпускники, аспиранты, магистранты, студенты и др.

Тексты докладов, подготовленных в рамках конференции, составляют содержание сборника и излагаются в соответствии с секциями, интегрируя данные, психологии, педагогики, дефектологии, безопасности жизнедеятельности, а также освещают широкий спектр проблем и вопросов, отражающих актуальность современной педагогической науки, в том числе через призму здоровьесбережения, цифровизации образования, профессионального, специального и инклюзивного образования.

Особую благодарность оргкомитет выражает приглашенным экспертам – академику (вице-президенту МАНЭБ), кандидату юридических наук, профессору кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета **Петрову Сергею Викторовичу**, зав.кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» доктору педагогических наук, доценту **Эйдельман Любови Николаевне** и доценту кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидату педагогических наук, доценту **Цырулик Надежде Степановне**.

Проведение конференции обеспечено благодаря слаженной работе оргкомитета во главе с директором института гуманитарного образования доктором филологических наук, профессором **Абрамзон Татьяной Евгеньевной** и сопредседателем – заведующим кафедрой дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова **Чернобровкиным Владимиром Александровичем**.

Организаторы конференции – профессорско-преподавательский состав института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова и факультета психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого – благодарят участников за интерес, проявленный к конференции, и выражают искреннюю надежду на дальнейшее сотрудничество!

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель (сопредседатели):

Абрамзон Татьяна Евгеньевна – председатель программного комитета, доктор филологических наук, доцент, директор института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

Кувшинова Ирина Александровна – сопредседатель программного комитета, председатель оргкомитета, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, помощник по научно-исследовательской работе зав. кафедрой ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Состав:

Чернобровкин Владимир Александрович – сопредседатель оргкомитета, заместитель председателя программного комитета, модератор секции, заведующий кафедрой ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат философских наук, доцент.

Санникова Лилия Наилевна – заместитель председателя программного комитета, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат педагогических наук, доцент.

Степанова Наталия Анатольевна – заместитель председателя программного комитета, декан факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидат психологических наук, доцент.

Лешенко Светлана Геннадьевна – модератор секции, заведующий кафедрой специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидат психологических наук, доцент.

Мицан Елена Леонидовна – модератор секции, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, помощник по методической работе зав. кафедрой ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Неретина Татьяна Геннадьевна – модератор секции, заместитель директора по методической работе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, доцент кафедры педагогического образования и документоведения, кандидат педагогических наук, доцент.

Овсянникова Елена Александровна – модератор секции, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат педагогических наук, доцент.

Яковлева Лариса Анатольевна – модератор секции, заместитель директора по учебной работе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, доцент кафедры ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Приглашенные эксперты – члены организационного комитета:

Петров Сергей Викторович – эксперт Федерального учебно-методического объединения по направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», академик (вице-президент МАНЭБ), член редколлегии журналов ОБЖ и БЖД, кандидат юридических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

Цырулик Надежда Степановна – доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент, г. Мозырь, Республика Беларусь.

Эйдельман Любовь Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

В.А. Чернобровкин

*заведующий кафедрой дошкольного и специального образования
кандидат философских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

ПРИВЕТСТВУЕМ ВАС, ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования МГТУ им.Г.И.Носова стартует международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве». Это наша традиционная конференция, посвященная проблемам здоровьесбережения в образовательном пространстве и, как обычно, она проходит под эгидой МАНЭБ. Сегодня вам представляется возможность ознакомиться с точкой зрения участников нашего мероприятия.

Конференция направлена на привлечение внимания ученых, практиков сферы образования и общественности к изучению возможностей современного обучения и новых форматов педагогических технологий через призму здоровьесбережения, в том числе в условиях инклюзивного и специального образования, к проблемам обеспечения безопасности, сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, что в современных условиях смены образовательной парадигмы становится проблемой государственной важности.

В конференции работало 6 секций, часть из которых в формате ВКС (секция на базе ТГПУ им. Л.Н.Толстого), у нас есть доклады зарубежных коллег как в записи (из-за разницы во времени), так и в режиме он-лайн. В ходе конференции планируется обсуждение проблем здоровьесбережения и обеспечения безопасности в образовании, проблем специального и коррекционного образования, становление инклюзивного образования в России, психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в современном образовательном пространстве, проблемы билингвизма. Планируется обсудить традиции и новаторство в теории и практике преодоления речевой патологии, инновационные, культурно-оздоровительные и художественно-эстетические технологии в образовании и пр.

В конференции принимают участие специалисты различных областей, среди которых ведущие ученые вузов, докторанты, магистранты, преподаватели, практикующие специалисты, а также, студенты старших курсов. Среди нас представители Дальнего Зарубежья (представители Федерального университета Гояса, Государственного университета Гояса, университета Паулиста, Института образования, науки и техники Гояно), Казахстана, Белоруссии, городов России (Москва, Челябинск, Тула, Магнитогорск и др.). В рамках конференции также планируется проведение конкурса научно-исследовательских работ, выявление и награждение лучших докладов по секциям.

КОНФЕРЕНЦИЯ СТАРТУЕТ! ЗДОРОВЬЯ И УСПЕХОВ!

Iel Marciano de Moraes Filho, MSc.
Paulista University, Goiania, Goiás, Brazil
Иел Марсиано де Мораес Филью
Университет Паулиста, Гояс, Бразилия

André Luiz Araújo Cunha, PhD
Federal Institute Goiano of Education, Science and Technology, Brazil
Андре Луиз Араужо Кунья, Ph.D.
Институт Образования, Науки и Технологии Гояно, Бразилия

**ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ
ПЕДАГОГИКИ В БРАЗИЛИИ
QUALITY INDICATORS OF PEDAGOGY COURSES IN THE DISTANCE
MODALITY IN BRAZIL**

Abstract: *The study aimed to analyze the quality of Pedagogy courses in the Distance Education (DE) modality, using the indicators established by the Ministry of Education and Culture (MEC) in Brazil. It is a documentary-based study conducted on the Higher Education Regulation System portal in the year 2022. The following variables were collected regarding undergraduate courses: start date of the course, administrative category of the educational institution, number of authorized vacancies, preliminary course concept, National Exam for Student Performance (ENADE) score, among others. The research shows that the Pedagogy course in Brazil represents the highest number of students enrolled in this mode of education, offered by 536 educational institutions classified as private, public (state, municipal, or federal), for-profit, as well as non-profit. The research results indicate that when comparing the face-to-face and DE modalities of Pedagogy courses, the DE modality presents significantly inferior results, indicating an unsatisfactory and inefficient educational process.*

Keywords: *Distance education. Teacher training. Pedagogy course. Pedagogue training.*

Pedagogy is a field of knowledge that studies the theory and practice of education in both school and non-school contexts, encompassing all dimensions of pedagogical work. Furthermore, its technical qualifications revolve around Educational Guidance, School Administration, School Supervision, School Inspection, and School Plannin [7]. In Brazil, the Bachelor's degree in Pedagogy aims to train teachers to work in teaching positions in both Early Childhood Education and the initial years of Elementary Education. They also work in high school courses, in the Normal modality, in Professional Education in the area of school services and support, and in other fields where pedagogical knowledge is required. According to the National Council of Education (Conselho Nacional de Educação, CNE), teaching activities also include participation in the organization and management of educational systems and institutions, encompassing: a) planning, execution, coordination, monitoring, and evaluation of tasks specific to the education sector; b) planning, execution,

coordination, monitoring, and evaluation of non-school educational projects and experiences; c) production and dissemination of scientific and technological knowledge in the field of education, in both school and non-school contexts [3].

The Pedagogy course emerged in the Brazilian context with Decree-Law No. 1,190 of April 4, 1939, at the University of Brazil in the city of Rio de Janeiro, in the Faculty of Philosophy, Sciences, and Letters, stemming from the Normal School during the Regency Period [13]. The Pedagogy course had a duration of three years, plus an additional year for Didactics training, as the course aimed to provide a bachelor's degree. According to Brzezinski [7, p. 44], the curriculum organization favored the dichotomy between method and content, as well as between theory and practice. "Generalities were studied as basic content, and the specific aspects were added in a separate course - the Pedagogy didactics course."

In the year 1968, the University Reform Law No. 5,540 was promulgated on November 28, 1968. Regarding the pedagogical curriculum, the law addressed the emergence of specializations such as guidance, supervision, inspection, and school management, as well as the training of licensing teachers, which remained within the curriculum scope. Therefore, at that time, the knowledge taught in the early stages of early childhood education and elementary education was far from the pedagogical curriculum [11], [13].

Only in the late 1970s and 1980s, driven by the movement for democratization, was there a mobilization that led the pedagogical curriculum to become part of its professional identity, aiming to overcome curriculum fragmentation. It is also important to highlight that in the 1990s, significant reforms in the context of Brazilian education took place with the approval of the Law of Guidelines and Bases of Education (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB). This law emerged in a context of the country's democratization and the need for progress in the field of education.

With the enactment of the Law of Guidelines and Bases of Education (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB), Law No. 9,394 of 1996 [2], it was determined that all teachers in basic education should have at least a higher education degree, with the exception of early childhood education and the initial years of elementary education, which could be covered by normal teacher training. In addition to requiring minimum qualifications, the LDB also assigned to the federative entities (States, Municipalities, Federal District, and the Union) the duty to carry out training programs for all practicing teachers. It even authorized the use of Distance Education (DE) resources for higher education training [12].

Thus, with the increasing need for teacher qualification, Decree No. 5,622/2005 was approved, which was in effect until 2017 and considered the practice of Distance Education (DE) in Brazil. This document establishes concepts, forms of operation, and limits that guided public and private institutions to expand their offerings in this modality. Therefore, DE was seen as a strategy for democratizing higher education and improving teacher training [12].

Although the first indications of the use of Distance Education (DE) can be traced back to the 18th century when correspondence courses were offered by an institution in Boston, United States of America (USA), or even the first experiences that emerged in the 19th century, with a greater concentration in Europe, offering

correspondence courses in Sweden, the United Kingdom, Spain, and the USA. It was only in the second half of the 20th century that DE began to gain strength and establish itself as an important mode of education, especially in Latin America, in countries such as Costa Rica, Venezuela, El Salvador, Mexico, Chile, Argentina, Bolivia, Ecuador, and Brazil, which also implemented DE programs [1].

In Brazil, the development of Distance Education (DE) began in the 20th century as a result of the imminent industrialization process, which created a demand for educational policies to enhance the skills of workers for industrial occupations. In this context, DE emerged as an alternative to meet the demands of capital, primarily through radio broadcasts, which allowed for the education of rural workers without the need for them to travel to urban centers [10]. The historical milestones of DE in Brazil coincide with the establishment of the Estado Novo (New State) in 1937 when education was given the role of "training" professionals for essential work in administrative modernization. In this context of teacher training, the Instituto Rádio Técnico Monitor was founded in 1939, followed by the Instituto Universal Brasileiro two years later [10].

Regarding teacher training in Brazil through Distance Education (DE), it began in 1979 with the establishment of the Brazilian Center for Educational Television (Fundação do Centro Brasileiro de Televisão Educativa, FCTVE), which used television programs as part of the Brazilian Literacy Movement (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAF) project. In the same year, the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES) conducted experiments in the training of teachers from rural areas, implementing Experimental Distance Postgraduate programs [10].

In 1984, the Ipê project was created in São Paulo to improve the skills of teachers in the first and second grades. In the 1990s, the Telecurso 2nd Degree program was restructured in 1995 and renamed Telecurso 2000, which included courses in mechanical technology. In the same decade, the project "Um Salto para o Futuro" (A Leap into the Future) was launched to enhance the skills of teachers in the early grades. In 1995, the Distance Education Department (SEED/MEC) was established within the Ministry of Education, which developed and implemented a distance education course related to the TV Escola project in the year 2000, also focusing on teacher training [10].

Currently, there has been a significant increase in higher education courses offered in the distance education (DE) mode, both in the private and public sectors. Consequently, the offering of undergraduate degrees in this modality increased by approximately 1500% between 2005 and 2016 in private institutions [8]. In the public sphere, the Open University of Brazil (Universidade Aberta do Brasil, UAB), strategically focused on teacher training, offered approximately 400,000 spots in distance education undergraduate courses between 2007 and 2020. In 2019, about half of the enrollments in pedagogy and teaching courses in Brazil were in the DE mode [9].

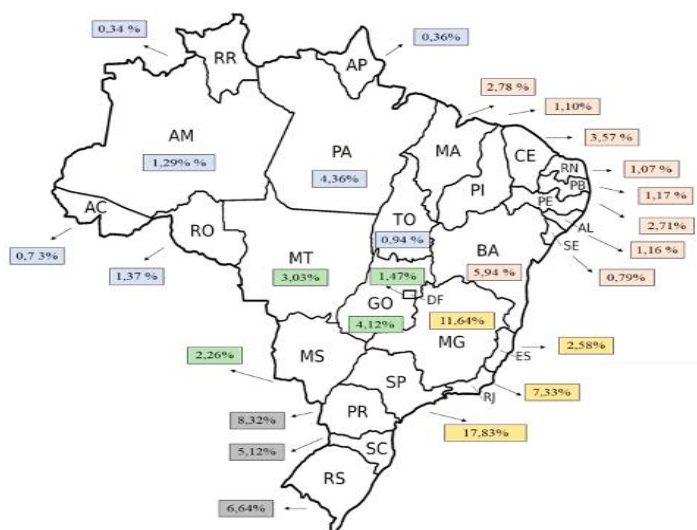
According to the Higher Education Census of 2019, the Pedagogy course in Brazil has 815,743 enrolled students, making it the most common undergraduate degree. Among them, 529,392 students are enrolled in distance education courses, with 12,335 in Federal Higher Education Institutions (Instituições de Ensino Superior, IES) and 517,057 in private institutions [6]. This means that more than 63% of the students

enrolled in Pedagogy courses in Brazil are in private institutions.

The Pedagogy course, in the distance education (DE) mode, occupies the first place in the ranking of the most sought-after courses in Brazil. Currently, it represents 25% of the total enrollments in this modality. One of the factors contributing to this is the relaxation of the rules for the opening of DE centers or branches in 2017, which led higher education institutions to expand their presence and increase the number of available spots throughout the country [4].

According to data from e-MEC in 2022, currently in Brazil, Pedagogy courses in the distance education (DE) mode are offered by 536 higher education institutions. Among them, there are 20 state public institutions, 46 federal public institutions, 4 municipal public institutions, 281 private institutions with profit, and 185 private institutions without profit. Regarding the regions in Brazil with the highest number of DE Pedagogy courses, the Southeast stands out with 39.3% of the higher education institutions, followed by the Northeast with 20.3%. The state of São Paulo particularly stands out, accounting for 17.8% of the higher education institutions offering DE Pedagogy courses. The Southern region is the third highest in terms of offering Pedagogy courses in DE, with 20%, followed by the Central-West (10.9%) and Northern (9.5%) regions. The distribution of higher education institutions by region, offering Pedagogy courses in Brazil, can be seen in the figure below.

Figure 1: Distribution of Pedagogy courses in the distance education mode in Brazil.



Fonte: Elaborated by the authors

In Brazil, the National Student Performance Exam (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Enade) was created in 1995. This exam aims to assess graduating students in undergraduate courses to ensure the quality of higher education in the country. The indicators are assigned on a scale from 1 to 5. Regarding the Pedagogy distance education course, assessments were conducted in 2014 and 2017. In 2014, all states obtained a score of 2.0. Additionally, in 2017, the national average was 2.71, indicating an improvement compared to all states in the country. The states of Rio de Janeiro achieved an average of 3.03, Roraima scored 3.0, and Rondônia obtained

2.92. According to Enade, among the participating institutions in the distance education mode, the mode score was 3, with 38.4% of the evaluated institutions receiving this score. 36.8% of the courses were rated with a score of 2, 12.1% of the courses received a score of 4, and only 3.2% of the courses obtained the highest rating of 5.

When comparing the indicators of face-to-face courses with distance education courses, both in public and private institutions, it can be observed that the quality of education offered in the face-to-face mode is higher in all regions of the country. According to Enade, among the evaluated face-to-face Pedagogy courses, 45.1% received a score of 3, 19.7% received a score of 4, and 4.2% achieved the highest score of 5.

According to the criteria established by the Ministry of Education, courses that receive a score of 3 fully meet the quality criteria to operate, but they are considered average, as the maximum score representing excellence is 5. Therefore, a score of 3 indicates: 1) Lack of awareness of the Enade process and the Evaluation instrument; 2) Outdated curriculum frameworks and overall course content; 3) Replication of content, with the same platform used in distance education courses throughout Brazil, without considering regional differences; and finally, 4) Low participation of teachers in the formative process, with predominantly asynchronous instruction relying on pre-recorded videos, with little (or no) interaction between students and teachers.

In the assessment of indicators for Pedagogy courses, in both face-to-face and distance education modalities, factors such as pragmatic content present in the course guidelines, performance of graduating students, socioeconomic profile, and demographic characteristics are taken into account. Additionally, other aspects are analyzed, such as reasons for choosing the course, career aspirations, and preferred mode of professional practice, among others. It is worth noting that, according to Enade [5], 67.7% of the graduating students who participated in the assessment for face-to-face courses (4.5% male and 63.1% female) have the intention to pursue teaching as their primary professional occupation, while 5% of the graduating students do not intend to work in teaching.

Among students in distance education Pedagogy courses who intend to pursue teaching as their primary professional occupation, the percentage is slightly higher at 66.8% (4.2% male and 62.5% female). Among graduating students in this mode of education, 5.3% (0.3% male and 5% female) stated that they do not intend to work in teaching as a profession. Additionally, 18% of students have not yet decided whether or not they will pursue a career in teaching.

Based on the research results, it can be inferred that distance education Pedagogy courses in Brazil are in compliance with the requirements for operation. However, in terms of quality, they fall short, providing an unsatisfactory and inefficient learning process. Nevertheless, when compared to face-to-face Pedagogy courses, it is observed that the quality is inferior, both in terms of the assessment of graduating students and the structure of the courses offered.

Another point to be highlighted is the uncontrolled growth of Pedagogy courses in the distance education mode, driven by changes in Brazilian regulations and the commodification of education in the Brazilian context, across different levels of education, where profitability is prioritized over quality. In addition, considering the

sociodemographic characteristics of the target audience of distance education, it is also observed that the majority of students enrolled in Pedagogy courses in the distance education mode are already employed, which requires greater dedication and time management skills to balance work and studies.

It is worth emphasizing that the Pedagogy course in the distance education mode is a broader, complex, and contradictory phenomenon that is part of a strategy for configuring capital in its current phase of restructuring. It imposes conditions on work, teacher education, and knowledge production, which impose numerous limitations on human development by depriving schools and universities of the objective conditions for study and work.

References

1. BARROS, D. M. V. (2003). Educação a Distância e o Universo do Trabalho. Bauru-SP: EUDSC. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004.../decreto/D5622.htm.

2. BRASIL. (1996). Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção I, p. 27833-41.

3. BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

4. BRASIL. (2017). Decreto Federal nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Congresso Nacional.

5. BRASIL. (2021). Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. *Relatório Síntese de Área: Pedagogia Licenciatura*. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Pedagogia.pdf

6. BRASIL. (2022). Ministério da Educação. Plataforma. E-Mec. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/e-mec>.

7. BRZEZINSKI, I. (1996). Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 4 ed. Campinas, SP: Papirus.

8. GATTI, B. A. et al. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco.

9. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). (2019). NOTA TÉCNICA Nº 20/2019/CGCQES/DAES, 2019. Brasília: MEC.

10. NUNES, I. B. (1993). Noções de educação a distância. Revista Educação a Distância. n.4-5, p.7-25.

11. SOARES, J. R.; BORDIN, R.; ROSA, R. S. (2019). Indicadores de Gestão e de Qualidade nas Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras-2009-2016. REaD. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre), v. 25, n. 2.

12. SOUZA, D. da S. R. (2022). Professores graduados com o ensino a distância são diferentes dos graduados presencialmente? Uma análise do perfil

sociodemográfico, da escolaridade e das condições laborais. Revista Paidéi@, Unimes Virtual, v. 14, n. 26. Jul.

13. WIEBUSCH, A.; DALLA CORTE, M. G. (2014). O Estado do Conhecimento sobre o curso de Pedagogia e a Gestão Educacional/Escolar neste curso de formação. Educação Por Escrito, v.5, n.2, p. 212-227.

© Iel Marciano de Moraes Filho, André Luiz Araújo Cunha, 2023-05

УДК 378.4

Н.С. Цырулик

*УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»,
г. Мозырь, Республика Беларусь*

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.** В статье обсуждается проблема профессиональной компетентности педагога в условиях использования цифровых технологий в образовательном процессе. Представлен анализ преобразований в учреждениях образования, связанных с цифровой трансформацией образовательного пространства, анализ понятия и структуры цифровой компетентности педагога, условий ее формирования.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетентность, цифровизация, образовательный процесс.*

Tsyruлик N.S.

COMPETENCE OF THE TEACHER IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL

***Abstract.** The article discusses the problem of professional competence of the teacher in the context of the use of digital technologies in the educational process. An analysis of transformations in educational institutions related to the digital transformation of the educational space, an analysis of the concept and structure of the digital competence of the teacher, the conditions for its formation is presented.*

***Key words:** professional competence, digitalization, educational process.*

Неотъемлемой частью развития современного образования является процесс модернизации образовательного пространства за счет внедрения цифровых технологий. Активная их разработка и массовое использование в социальной сфере, расширение возможностей для взаимодействия субъектов в новых образовательных условиях – все это приводит к необходимости цифровой трансформации педагогического труда, учебно-образовательного

и управленческого процесса, практик обработки, обмена и передачи больших массивов информации на небумажных носителях, что, в свою очередь, способствует повышению эффективности обучения в высшей школе.

В качестве ожидаемых результатов цифровизации образования выделяют следующие:

– *формирование единого информационного и академического пространства* (онлайн и офлайн, расширение возможностей для университетской коммуникации, коллективной работы);

– *создание цифрового профиля обучающегося и цифрового профиля преподавателя* (отражение результатов его педагогической, научной и инновационной деятельности);

– *возможность формирования индивидуальной образовательной траектории* (как временной траектории образовательного процесса, так и содержания образовательных программ) за счет расширенного использования электронных ресурсов, контрольно-диагностических инструментов;

– *автоматизация планирования образовательного процесса*, использование данных о ходе обучения при принятии управленческих решений [1; 4].

Цифровизация образования позволяет существенно расширить аудиторию обучающихся и количество реализуемых образовательных программ, повысить доступность образовательных услуг (привлечение иностранных обучающихся, обучающихся с особыми образовательными потребностями); повысить конкурентоспособность учреждения образования за счет роста привлекательности обучения для обучающихся; предоставляет дополнительные возможности по международной реализации сетевых программ (С.Д. Калинина, Ж.Е. Ермолаева, Л.В. Байбородова, Н.В. Тамарская, А.Н. Ксенофонтова, Н.В. Скачкова, В.Н. Минина, Г.Л. Тульчинский, Е.И. Казакова и др.).

Цифровая трансформация образовательного пространства (содержания, методов и организационных форм учебной работы) в высшей школе приводит к ряду существенных преобразований в учреждениях образования:

• *изменение подхода к ресурсному обеспечению*: требуется развитие информационно-коммуникационной инфраструктуры (центров обработки данных, систем их хранения, средств поддержки мультимедийных технологий и т. д.), создание внутривузовских и глобальных сервисов путем разработки и поддержки специализированного программного обеспечения, мобильных приложений; организация аудиторного пространства путем технического оснащения средствами коммуникации; обеспечение рабочих мест преподавателей базовым коммуникационным оборудованием с достаточной производительностью и устройствами интерактивного ввода информации (графические планшеты, интерактивные панели и пр.);

• *создание базы электронных образовательных ресурсов по учебной дисциплине* (т. е. комплексов учебных пособий и материалов, построенных по модульному принципу и связанных между собой, представленных в электронно-цифровой форме; создание банка видов работ и инструментов оценки), что позволит говорить о формировании общей и индивидуальной траекторий

освоения дисциплин, о возможности автоматизации процессов проверки и оценивания результатов их выполнения;

- *изменения в организации образовательного процесса*: возможность формирования модели смешанного обучения, развития онлайн-обучения и дистанционных образовательных технологий в поддержку традиционного образовательного процесса (обеспечение общего доступа студентов к учебным и контрольным материалам, оперативной обратной связи студента с преподавателем, использование онлайн-курсов, сервисов вебинаров и видеоконференций для создания онлайн-аналогов лекций и семинаров в сети в случае возникновения необходимости учебного общения на расстоянии); например, инструментарий вебинара включает аудиосвязь и видеосвязь в режиме реального времени, демонстрацию видеороликов, показ слайдов презентации, работу с виртуальной доской, демонстрацию документов с выделением нужных областей, обмен в чате письменными сообщениями в режиме реального времени, запись вебинаров с целью многократного использования и др.; в образовательной практике учреждения образования с помощью вебинаров возможна трансляция лекций приглашенных профессоров и преподавателей-мастеров, фиксация и анализ лучших педагогических практик, а также выступления с докладами на конференциях и научных семинарах, консультации и занятия для студентов, повышение квалификации без отрыва от основной деятельности;

- специфика организации учебной деятельности в цифровой образовательной среде обусловила *возникновение* такой *отрасли педагогики как цифровая дидактика*, изучающая условия организации и реализации учебного процесса в цифровой образовательной среде, возможности способов использования цифровых средств обучения в педагогическом процессе, разработки обучающих систем (Н.В. Скачкова, А.Н. Ксенофонтова, И.В. Блинов и др.); *трансформацию дидактических принципов* в условиях цифровизации образования (Л.В. Байбородова, Н.В. Тамарская);

- *создание виртуальной (цифровой) образовательной среды*, платформы для управления образовательными ресурсами, поддержки коммуникации между преподавателями и студентами и оценки качества обучения, создания единого учебного пространства для всех участников образовательного процесса в вузе; примером использования такого рода систем является платформа Moodle (Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), которая предоставляет широкие возможности для конструирования учебных курсов, использования различных форматов предоставления учебных материалов, широкого спектра инструментов интерактивного обучения, персонализации обучающей среды, способствует развитию сетевого взаимодействия преподавателя со студентами;

- новые условия деятельности преподавателя в цифровой среде влекут *необходимость освоения новых знаний и владения особыми компетенциями*, поэтому значительное внимание в исследованиях стало уделяться проблеме цифровой компетентности педагога, его готовности к использованию новых цифровых технологий и инструментов (Р.М. Асадуллин, А.В. Дорофеев,

Т.А. Бороненко, В.С. Федотова Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Ю.А. Масалова и др.).

Цифровая компетентность педагога рассматривается как основанная на непрерывном овладении цифровыми компетенциями способность личности педагога и его готовность эффективно, критично и безопасно выбирать и применять ИКТ и цифровые технологии в различных сферах жизнедеятельности: работа с контентом, коммуникация, потребление (использование Интернета в потребительских целях), техносфера (владение компьютером и программным обеспечением) [2]. Цифровая компетентность педагога базируется на высоком уровне мышления, его готовности работать с информационными ресурсами в своей профессиональной деятельности, готовности к самоуправлению своим профессиональным становлением, владеть цифровой техникой и методами управления информацией, понимать потенциал цифровых технологий как ресурса инновационной деятельности.

В качестве критериев достижения цифровой компетентности выделяют следующие базовые *навыки* (Пол Гилстер, 1997):

- поиск нужной информации и инструментов работы с ней, умение быстро освоить эти инструменты (*информационная компетентность*);
- общение с другими пользователями (*коммуникативная компетентность*);
- производство информации в ее разнообразных формах и форматах (*креативная компетентность*).

Один из научных подходов к определению цифровой компетентности разработан коллективом российских авторов под руководством Г.У. Солдатовой [5]. По мнению исследователей, *цифровая компетентность*, помимо общепользовательских и профессиональных знаний и умений, которые представлены в различных моделях информационной компетентности, включает такие важные составляющие, как установка на эффективную деятельность и личное отношение к ней, основанное на чувстве ответственности. В структуре цифровой компетентности авторами выделены четыре компонента: знания; умения и навыки; мотивация; ответственность, включающая, в том числе, и информационную безопасность. Описаны следующие *виды цифровой компетентности*:

- *информационная* – знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации, ее осмыслением; способность педагога работать с информационными ресурсами (применять, находить, хранить, преобразовывать, выполнять их критический и методический анализ);
- *медиакомпетентность* – знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео) и *активным их применением* в организации образовательного процесса;
- *коммуникативная* – знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.), для работы с облачными технологиями;

– *техническая* – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использование компьютерных сетей, облачных сервисов и т. п.;

– *потребительская компетентность* – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и Интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями.

Компетенции в области информационной безопасности – способность педагога оценивать риски при работе в цифровом пространстве, знание мер по обеспечению безопасности персональных данных, понимание негативного влияния цифровых устройств на окружающую среду, физическое и психическое здоровье человека.

Цифровая компетентность педагога в исследовании Т.А. Бороненко, В.С. Федотовой [2] определяется набором общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций и тремя уровнями ее прогрессивного развития: *базовый уровень* включает общие представления педагога о потенциале цифровых технологий, их эпизодическое использование в решении отдельных педагогических задач; *цифровое использование*, т. е. регулярное и продуктивное использование цифровых инструментов, сервисов, цифровых образовательных платформ для решения широкого спектра педагогических задач; *цифровая трансформация* предполагает творческое использование цифровых технологий в профессиональной деятельности, непрерывное развитие и совершенствование цифровых навыков, программирование собственных учебных сред.

Рассматривая цифровую компетентность как совокупность умений и навыков работы с современными информационно-коммуникационными технологиями, Ю.А. Масалова описывает владение цифровыми технологиями с помощью трех уровней: *начального*, когда преподаватель, работая с компьютерной техникой, выполняет простые действия (может открыть файл, создать и распечатать документ и др.); *базового*, когда преподаватель оперирует информационными системами, которые необходимы ему для выполнения профессиональных задач; *продвинутого*, когда преподаватель способен осуществлять работу над профессиональными заданиями повышенной сложности, налаживать электронные системы для улучшения своей работы т. д.) [3].

Процесс формирования цифровой компетентности преподавателей высшей школы будет эффективен при соблюдении ряда условий, среди которых обратим внимание на возможность в учреждении образования оптимального доступа для педагога к электронным образовательным системам, технической поддержки в случае возникновения проблем, постоянное обновление операционных систем и антивирусных баз; возможность и готовность преподавателя повышать свой профессиональный уровень на профильных курсах повышения квалификации, заниматься самообразованием и саморазвитием; готовность и способность преподавателей к активному использованию ИКТ; создание банка электронных

учебно-методических разработок и их систематическое использование в учебном процессе.

Таким образом, цифровизация образовательного процесса предоставляет дополнительные возможности по реализации сетевых образовательных программ, открывает возможности накапливать лучшие педагогические практики, создавать эффективные модели цифровизации образовательной среды и обмениваться опытом, внедрять совместные образовательные платформы. Профиль цифровой компетентности педагога ориентирован на использование цифровых технологий в профессиональной педагогической среде, развитие профессиональных навыков поиска, создания и использования цифровых образовательных ресурсов, формирование необходимых навыков использования цифровых инструментов в обучении. Важно, что в условиях цифровизации образования изменяется как образовательная среда, так и действия педагога в различных педагогических ситуациях этой среды, установки и отношение к деятельности субъектов взаимодействия.

Список использованных источников и литературы

1. Богуш В. А., Шнейдеров Е. Н. Цифровизация образования: проблемы, вызовы и перспективы // Адукацыя і выхаванне. 2021. № 1. С. 14–21.
2. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 51–61. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-51-61>. – (дата обращения: 2.05.2023)
3. Масалова Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т 25. № 3. С. 33–44.
4. Минина В. Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13. Вып. 1. С. 84–101. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.106>. – (дата обращения 4.05.2023)
5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. 2014. № 2 (14). С. 27–35.

© Н.С.Цырулик, 2023-05

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Инклюзивный танец помогает раскрыть многогранность личности ребёнка, его физический потенциал, нормализовать проявления эмоций, развить социально-необходимые качества для коммуникации, сформировать волевые качества и научить правилам поведения в социуме.

Ключевые слова: инклюзивный танец, социокультурная реабилитация.

L.N. Eydelman

INCLUSIVE DANCE AS A MEANS OF SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Abstract. Inclusive dance helps to reveal the versatility of the child's personality, his physical potential, normalize the manifestations of emotions, develop socially necessary qualities for communication, form strong-willed qualities and teach the rules of behavior in society.

Keywords: inclusive dance, sociocultural rehabilitation.

В современном мире прослеживается неуклонное увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проблема ограниченности в жизнедеятельности становится проблемой не только ребёнка, а общества в целом. Искусство танца занимает значимое место в решении проблемы социокультурной реабилитации детей с ОВЗ, а также служит действенным инструментом в формировании чувства гармонии внутреннего мира, что немаловажно для детей этой категории. Для таких детей важно осуществлять не только медицинскую реабилитацию, но и включать их в общественную активность посредством социокультурной реабилитации. Целью которой является создание культурно-развивающей среды для лиц с инвалидностью и ОВЗ, формирование их социальной активности.

Инклюзивный танец в России не является широко распространённым творческим занятием для детей с ОВЗ. Однако с появлением Международного благотворительного танцевального объединения «Inclusive Dance» данный вид танцевального искусства стал набирать популярность. Фестиваль «Inclusive Dance», организуемый с 2013 года, собирает на своих подмостках различные коллективы, в которых танцуют как здоровые дети, так и дети с ОВЗ.

Инклюзивный танец, как показали исследования, реализуется в дополнительном образовании в форме групповых занятий [1]. Дети с проблемами в развитии наиболее успешно развиваются в среде своих сверстников, именно в данной обстановке у них лучше закрепляются и формируются двигательные, коммуникативные и социальные навыки. Это связано с тем, что группа - своеобразный микросоциум, приобретённые умения в нём, можно перенести в реальную жизнь, так же, как и ролевые модели поведения. В дополнительном образовании используются следующие виды инклюзивных танцев:

- инклюзивный детский танец,
- инклюзивный балет,
- инклюзивные бальные танцы,
- инклюзивная танцевальная импровизация,
- инклюзивные спортивные бальные танцы,
- инклюзивная классическая хореография.

Инклюзивный танец – это коллективная творческая деятельность, способствующая социокультурной реабилитации детей, пониманию и принятию человека с другими возможностями, нахождению контакта между разными группами детей на уровне вербального и невербального взаимодействия. Погружаясь в танец, ребёнок с ОВЗ оздоравливается, как физически, так и психически. Творческое образное мышление, воображение, связанное со зрительными, слуховыми, тактильными образами, позволяет повлиять на психоэмоциональную сферу ребёнка с проблемами в развитии. Пластичное тело открывает путь к выражению своих эмоциональных переживаний и чувств. Расширение спектра эмоций у детей с ОВЗ тесно связано с расширением круга их физических способностей и возможностей, что в свою очередь способствует социокультурной реабилитации.

Инклюзивный танец реализуется в свободной форме взаимодействия, способствует развитию двигательных способностей и уверенности в себе. Позитивно влияя личность детей с ОВЗ, он позволяет—сформировать положительную мотивацию к творческой деятельности, «мягко» и «безболезненно» адаптировать данную категорию детей в социум, получить эстетическое удовольствие от выполняемого танцевального движения. Это направление танца способствует развитию потенциальных возможностей и уверенности в себе ребёнка с ОВЗ, позволяет привлечь его в социокультурную деятельность: участвовать в культурно-массовых мероприятиях, фестивалях и концертах, что, несомненно, будет способствовать социокультурной реабилитации.

Процесс коммуникации – один из главенствующих аспектов социокультурной жизни детей с ОВЗ. Без обмена информацией и социального взаимодействия со сверстниками у них появятся коммуникативные барьеры. С нашей точки зрения, занятия инклюзивным танцем способствуют созданию культурно-развивающей среды и формированию у детей с ОВЗ социальной активности. Необходимо отметить, что занятия инклюзивным танцем совершенствуют психические процессы, развивают потенциальные возможности личности, формируют межличностные отношения, мотивацию к участию в

данном виде деятельности, повышают социальную адаптацию детей с ОВЗ, что улучшает, в конечном итоге, их качество жизни. Инклюзивный танец помогает решить целый ряд проблем с коммуникацией, с которыми встречается ребёнок, имеющий отклонения в состоянии здоровья. Со временем, на занятиях ребёнок раскрепощается, приобретает новых друзей. В какой-то степени он преодолевает психологические барьеры в общении со сверстниками и взрослыми. Танец в паре помогает приобрести такие умения как преодолевать разногласия, находить компромиссы. Инклюзивный танец помогает раскрыть многогранность личности ребёнка, его физический потенциал, нормализовать проявления эмоций, развить социально-необходимые качества для коммуникации, сформировать волевые качества и научить правилам поведения в социуме.

В инклюзивном танце все равны. Он подчёркивает индивидуальность каждого танцующего ребёнка, помогает ему выразить свои эмоции, получить удовольствие от движений, понять красоту танцевального движения, что, в конечном итоге, облегчает взаимодействие и взаимопонимание между детьми и взрослыми.

Анализ литературных источников показал, что инклюзивным танцем могут заниматься дети, имеющие интеллектуальные или сенсорные нарушения, синдром Дауна, нарушения аутистического спектра, нарушения опорно-двигательного аппарата, незрячие и с нарушением слуха. При работе с данной категорией детей необходимо учитывать их психофизические особенности и возможности. Однако вопросы использования инклюзивного танца в работе с детьми с ОВЗ практически не рассматриваются в научных исследованиях. Результаты проведенного нами анкетирования преподавателей по адаптивной физической культуре и физической культуре (n=20), работающие в различных образовательных учреждениях Санкт-Петербурга, показали, что в большинстве своём, они не обладают соответствующими компетенциями и знаниями для преподавания инклюзивного танца. По итогам анкетирования были получены следующие результаты: 70% респондентов не слышали о таком понятии, как инклюзивный танец, 30% - затруднились с ответом; 60% респондентов связали отличие занятий инклюзивным танцем от занятий АФК с наличием музыкального сопровождения и средств хореографического искусства, 40% – специальных методик обучения, 60% – знаний в области хореографии, 25% – затруднились ответить. При этом 90% преподавателей считают, что инклюзивный танец может выступать как средство социокультурной реабилитации, 10% - затруднились с ответом.

Таким образом, можно резюмировать, что использование инклюзивного танца, позволит сделать детей с ОВЗ более уверенными в себе, общаться друг с другом и донести до партнёра свои эмоции и чувства. При этом необходимо разработать качественное научно-методическое обеспечение, что существенно расширит представления о возможности инклюзивного танца в контексте социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список используемых источников и литературы

1. Эйдельман Л.Н. Интеграция танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности в системе дополнительного образования детей : дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2020. 335 с.

© Л.Н. Эйдельман, 2023-05

УДК 378.147

Я.Е. Рупасова

*Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
г. Москва, Россия*

ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЭПОХУ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье раскрывается проблема понимания сущности процесса цифровизации и необходимости обновления процесса образования согласно инновационным стратегиям развития России. Актуализируется вопрос о возможных практиках педагогического сопровождения процесса воспитания ценности среди молодежи, ориентированной на развитие и совершенствование собственного инновационного потенциала. Акцентируется роль цифровых технологий – социальных медиа при формировании позитивного отношения к инновациям.

Ключевые слова: инновации, инновативность, инновационный потенциал, социальные медиа, студенты бакалавриата, процесс цифровизации

Y.E. Rupasova

*Russian Academy of National Economy
and public administration under the President of the Russian Federation,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia*

PRACTICE OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF FORMATION OF SUSTAINABLE VALUES IN THE ERA OF DIGITAL INTERACTION TECHNOLOGIES

Abstract. The article reveals the problem of understanding the essence of the digitalization process and the need to update the education process in accordance with the innovative development strategy of Russia. The question of possible practices of pedagogical support for the process of raising value among young people, focused on

the development and improvement of their own innovative potential, is being updated. The role of digital technologies - social media in the formation of a positive attitude towards innovation is emphasized.

Keywords: *innovation, innovativeness, innovation potential, social media, undergraduate students, digitalization process*

Кризис, вызванный пандемией COVID-19, стал тяжелым испытанием для населения, системы здравоохранения, экономики, правительства и сферы образования. В некоторых странах, по данным экспертов РБК, ситуация легче, но, прямо или косвенно, изменения затронули весь мир. Так, эксперты объясняют, что экономический паралич второго квартала 2020 года захватил и последующие годы, поскольку не осталось сферы, не изменившейся под условия новой реальности. Более того, ведущие аналитики в области экономики, образования, геополитики полагают, что планету не ждет возвращение к привычному, а планету ждет “новое нормальное” [3].

Именно масштабная пандемия показала, что в социально-экономической жизни уровень цифровизации оказался недостаточен, что и вызвало определенные затруднения в трансляции качественного образования в изменившихся условиях в том числе. Не многие образовательные учреждения системы общего образования и профессионального образования были способны обеспечить скорость, гибкость и масштаб реакции на необходимую трансформацию образовательных результатов, связанных с выбором педагогических средств, методов, технологий, способных не только удержать внимание обучающихся, но и еще качественно вывести его на новый сложный уровень.

На наш взгляд, на данном этапе цифровизацию в образовании следует рассматривать прежде всего как глобальное переосмысление подхода к социальной дидактике, повышение ее эффективности за счет оптимизации использования цифровых педагогических средств, скорректированной реализацией системы индивидуальных подходов к обучающимся, согласованной совместной работы в тандеме «преподаватель – обучающийся».

Исходя из результатов анкетирования, проводившегося на базе кафедры английского языка Института общественных наук (РАНХиГС, г. Москва) в период 2022-2023 гг., мы выяснили, что 88,14 % всего профессорско-преподавательского состава считают, что в основе цифровизации образования должна лежать постоянная рефлексия, анализ собственных педагогических действий, направленных в соответствии с задачами образовательных программ на достижения всех видов образовательных результатов, отвечающих социальной повестке, а именно – формирование профессиональных компетенций, инновативности, воспитание традиционных ценностей, патриотизма. В настоящем, понимание цифровизации как использованию лишь ПК, Интернета, программных приложений, других типов цифровых технологий, мобильных устройств для обучающихся всех возрастов уже недостаточно [1, с.9].

Цифровые ресурсы, в том числе социальные медиа сейчас понимаются как определенная новая, нарастающая технологическая сила, дидактические

средства, эффективные педагогические технологии, которые кардинально способны менять представления студентов бакалавриата о себе и своих возможностях в сторону позитивного отношения к инновациям, потенциальным изменениям в обществе, в основных сферах человеческой жизни и дающие импульс для развития собственного инновационного потенциала.

В данном случае согласимся с мнением Л. В. Шмельковой о том, что главенствующая характеристика личности цифровой экономики заключается в том, что эта личность максимально свободно владеет цифровыми технологиями, успешно внедряя их в свою профессиональную деятельность [2].

Аналитика выбранных тем для междисциплинарных проектов студентами бакалавриата 3 – го года обучения направлений подготовки: 41.03.06 «Публичная политика и социальные науки», 41.04.01 «Зарубежное регионоведение» в 2023 г. в Институте общественных наук (РАНХиГС, г. Москва) показала, что сами студенты бакалавриата различают и в полной мере осознают важность Интернет-платформ социальных медиа как активных ретрансляторов повестки дня, способа влияния на формирование исследовательского поведения и в частности ценностей и убеждений. Около 67 % тем междисциплинарных проектов было связано с влиянием платформ социальных медиа на выражение той или иной субъектности.

Данные дают нам основание убедиться в необходимости более тщательного изучения проблемы интеграции цифровых ресурсов в обучение и особенностей процессов самосознания и саморазвития личности, происходящих под влиянием увеличения информационной нагрузки.

Тем не менее, уже сейчас мы наблюдаем, что корректная педагогическая поддержка процессов формирования профессиональных компетенций, а также процесса воспитания интереса к инновациям происходит более эффективно, если преподаватель в полной мере осознает потенциал ресурсов социальных медиа. На наш взгляд, основные категории потенциала социальных медиа как педагогических средств следующие:

1. **Адаптивный** (контент социальных медиа позволяет познакомиться с передовыми технологиями и достижениями ведущих компаний мира);
2. **Организирующий** (контент социальных медиа мобилизует внутренний ресурс обучающихся и вдохновляет на процессы исследования и познания);
3. **Рефлексивно-актуализирующий** (контент социальных медиа обращается к внутреннему миру обучающихся, апеллирует к внутренним ценностям личности, меняя ее приоритеты в сторону позитивных изменений и настраивает на инновационный путь развития себя и окружающего мира, являясь примером успешного достижения цели);
4. **Стабилизирующий** (прицельно выбранный педагогом контент социальных медиа является важным источником трансляции созидающих ценностей).

О последней характеристике социальных медиа поговорим более подробно.

В настоящее время вопрос традиционных ценностей несколько размыт. Хотя государство в последнее время предпринимает строгие и успешные шаги в этом направлении. Однако, цифровое поколение ориентировано на быстро

достижимые цели, проходящие идеалы и материальное обеспечение. Между тем, крайне важно, решая одну из первостепенных задач образования в трилогии обучение-воспитание-развитие, сосредоточиться именно на воспитании культурных ценностей, устойчивых, позитивных нематериальных понятий, которые и представляют не проходящий социальный духовный опыт человечества, обеспечивающий непрерывное развитие общества, его жизнеспособность.

Осознание важности стратегии инновационного развития общества в созидающем ключе считаем современным и необходимым понятием. Осознание важности себя как человека-творца, понимание моральной ценности инновационной направленности – это новая ценность цифровой эпохи. Это позитивная тенденция изменения цифрового общества, которая должна выходить на первый план при проектировании педагогического процесса. Педагоги совместными силами могут способствовать формированию подобной ценностной социальной установки личности, привлекая для этого современные цифровые ресурсы [4, с. 70-72].

Список используемых источников и литературы

1. Данилова Л.Н. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей / Л.Н. Данилова, Т.В. Ледовская, Н.Э. Солынин, А.М. Ходырев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т.26, № 2. – С.5–12.

2. Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий // EdMarketResearch: [сайт]. – 2022. – URL: <tps://edmarket.digital/> (дата обращения: 15.04.2023).

3. РБК. Официальный сайт. РБК. Как будут развиваться технологии: посткризисные тренды: официальный сайт. – Москва, 2020 –. – URL: <https://pro.rbc.ru/demo/5ef1ced79a794728ebe14d74> (дата обращения: 16.04.2023).

4. Рупасова Я.Е. Способность к инновационной деятельности как приоритетное качество специалиста в современных условиях / Я.Е. Рупасова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №1(80). – С. 70-72. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42507466> (дата обращения: 17.04.2023).

© Я.Е. Рупасова, 2023-05

Ю.В. Мелихов

*Председатель Магнитогорской Местной организации
Всероссийского общества слепых,
г. Магнитогорск, Россия*

С.Н. Юревич

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТИФЛОСРЕДСТВА: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

***Аннотация:** В статье затронуты проблемы организации инклюзивного образовательного процесса обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья по зрению. Особое внимание уделено использованию современных компьютерных тифлосредств для образования людей, имеющих инвалидность по зрению, намечены основные траектории совершенствования данного направления.*

***Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, лица с нарушениями зрения, инклюзивное образование, компьютерные тифлосредства.*

**YU.V. Meleihov,
S.N. Yurevich**

MODERN COMPUTER TIFLOS: ANALYTICAL REVIEW

***Abstract:** The article touches upon the problems of organizing an inclusive educational process for students with visual impairments. Particular attention is paid to the use of modern computer tiflo means for the education of people with visual impairments, the main trajectories for improving this direction are outlined.*

***Keywords:** disabilities, persons with visual impairments, inclusive education, computer tiflo means.*

Актуальность проблемы инклюзивного образования в последние годы в нашей стране обусловлена значительным увеличением активности в получении среднего и высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями зрения различной степени.

В исследованиях В.И. Шевцовой и М.А. Роциной [3, с. 213] приводятся статические данные Всероссийского общества слепых в РФ, согласно которым в настоящее время в средних и высших профессиональных учебных заведениях обучается для получения специальности более 5000 незрячих слушателей и около 1500 человек, имеющих инвалидность по зрению, в том числе обучающиеся с серьезными нарушениями зрения, по каким-либо причинам не имеющие

инвалидности, но испытывающие специфические трудности при получении образования. Сказанное в значительной степени актуализирует проблему внедрения и использования в образовательном процессе современных специальных компьютерных тифлотехнических средств.

Далее проведем аналитический обзор использования современных компьютерных тифлосредств и тифлотехнологий на различных этапах образовательного процесса для лиц, имеющих инвалидность по зрению.

Исследователями Р.Х. Хамадеевой, Н.Л. Большаковой и С.Н. Испуловой затронута проблема организации обучения и воспитания слабовидящих и слепых детей дошкольного и школьного возраста [2]. Авторы приводят конкретные примеры использования современных компьютерных тифлосредств и информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-педагогической работе со слабовидящими детьми.

Особое значение в повышении эффективности коррекционно-педагогической работы со слабовидящими и незрячими детьми отводится использованию презентационного материала в программе Power Point, направленного на реализацию в образовательном процессе дидактического принципа наглядности.

Эффективности в обучении, в данном случае, позволяют добиться выявление и применение следующих специальных психолого-педагогических условий: интеграция предъявления информации детям с помощью компьютерных средств в интеграции с игровыми педагогическими формами и методами; использование преимущественно образного типа информации для дошкольников и младших школьников; применение компьютерных обучающих заданий с автоматической поощрительной функцией, стимулирующей мотивацию и познавательную активность детей; использование мультимедиа, звуковых и двигательных составляющих в компьютерных обучающих программах; включение в образовательный процесс информационных ресурсов, моделирующих различные жизненные ситуации и необычные эффекты, такие как полет самолета, погружение под воду, извержение вулкана и т.д.

Авторы отмечают, что подобная работа способствует активизации всех анализаторных систем организма, визуализации доступных образов и предметов, активизации компенсаторных ресурсов организма на основе слухового и зрительного восприятия, ускоренному и активному осмыслению и запоминанию детьми учебного материала, успешному преодолению трудностей общения в процессе моделирования различных ситуациях коммуникаций, продуктивному целеполаганию и достижению учебных и личностных результатов деятельности и взаимодействия, развитию самостоятельности, сосредоточенности, внимательности и т.д.

Кроме этого, техническое использование тифлосредств дошкольниками и младшими школьниками имеет большое значение в развитии интегративной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов организма, т.к. при выполнении учебных и воспитательных заданий на компьютере или интерактивной доске существует необходимость использования различных манипуляторов («мышь», джостик, пульт и т.д.), клавиатуры, что

способствует, развитию умения действовать по намеченному плану, а также является важным моментом в подготовке дошкольников к овладению письмом.

Проблема использования современных компьютерных тифлосредств и адаптивных информационно-коммуникационных технологий в профессиональном и дополнительном образовании людей, имеющих инвалидность по зрению, в полной мере освещены в исследованиях И.Б. Ахпашевой [1]. Речь идет о различных информационных программах экранного доступа, интегрирующих визуальную текстовую или графическую информацию, представленную на мониторе компьютера с звуковыми форматами воспроизведения информации путем синтеза речи, а также с Брайлевскими рельефно-точечными дисплеями, что преобразовывает любую визуальную компьютерную информацию, выводимую на монитор, в доступную форму для ее чтения и понимания у слабовидящих и незрячих людей.

Широко используются различные компьютерные программные средства для увеличения экрана. Данная тифлотехнология адекватна в использовании при обучении пользователей не полностью незрячих, а имеющих остаточное зрение.

Также для обучения и профессиональной деятельности незрячих или слабовидящих пользователей, владеющих азбукой Брайля, широко используются такие электромеханические электронные устройства, как Брайлевские дисплеи, которые преобразовывают любую текстовую или графическую информацию, выводимую на экран персонального компьютера, в брайлевский текст.

Активно применяются такие электронные устройства, как Брайлевские принтеры для печати текстовой или визуальной графической информации на специальной бумаге шрифтом Брайля. Для удобства использования, данные устройства снабжены специальными кнопками ввода с двойной маркировкой, предполагающей печать обычного текста и печать по Брайлю, а также наличием функции встроенного голосового сообщения.

Также к специальным компьютерным тифлосредствам относятся читающие машины, представляющие из себя сканирующее устройство, имеющее специальное встроенное программное обеспечение и несколько динамиков, направленные на организацию звукового сопровождения текста на бумаге, которую считывает и воспроизводит сканер. К таким специализированным тифлоустройствам относятся различные электронные портативные устройства для чтения текста, электронные лупы, специальные программные продукты для сканирования и воспроизведения информации и т.д.

Исследователями М.А. Рощиной и В.И. Шевцовой приводятся конкретные примеры использования специальных компьютерных и аппаратных тифлосредств слабовидящими или незрячими студентами в процессе их интеллектуальной и профессиональной деятельности, таких как Брайлевский дисплей и синтезатор речи, обеспечивающий преобразование текстового и графического цифрового материала в звуковой формат [3, с. 217].

В данном случае, по мнению авторов, персональный компьютер, имеющий специальные программные компьютерные тифлосредства, способствует самостоятельному усвоению, редактированию и воспроизведению в печатном виде любой текстовой или графической информации; обеспечивает доступность

работы с информационными материалами и ресурсами в глобальной сети Интернет; предоставляет полноценную возможность самостоятельного использования различных современных программных продуктов и средств для обработки и воспроизведения информации различного вида, такие как базы данных, электронная почта, информационно-поисковые системы и т.д.

Нужно отметить, что внедрение и использование современных компьютерных тифлотехнологий для обучения и профессиональной деятельности людей, имеющих инвалидность по зрению, в нашей стране существенно тормозится высокой стоимостью данного специального оборудования. В связи с этим, в настоящее время в различных регионах нашей страны организовываются специальные центры совместного использования современных компьютерных тифлосредств [3, с. 213]. Техническую основу данного центра определяют специально оборудованные рабочие места для лиц с инвалидностью по зрению, оснащенные персональными компьютерами с рельефно-точечным дисплеем Брайля, синтезатором речи и соответствующим программным обеспечением (к таким программным продуктам относятся программы-драйверы брайлевского дисплея Jaws for Windows Virgo, речевого преобразования, увеличения текста и изображений ВАУМ РЕТЕС АГ и др.), специальными брайлевскими принтерами и ксероксами для рельефно-точечной печати в увеличенном виде, а также информационными ресурсами сети Интернет для их самостоятельного использования незрячими людьми в своей деятельности.

Таким образом, использование специальных компьютерных тифлосредств инвалидами по зрению способствует созданию возможности самостоятельного выполнения ими различных действий, значительно облегчает их образовательную и профессиональную деятельность, адаптирует их к социально-бытовой среде, обеспечивает интеграцию в общество.

Список используемых источников и литературы:

1. Ахпашева И.Б. Дидактический принцип доступности как основа формирования информационно-коммуникационной компетентности лиц с инвалидностью по зрению // Научный диалог. 2018. №2 (14). С. 50-58.
2. Хамадеева Р.Х., Большакова Н.Л., Испулова С.Н. Организация обучения и воспитания в школе-интернате для слабовидящих и слепых детей // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 7. С. 214-218; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37107> (дата обращения: 16.03.2023).
3. Шевцов В.И., Рощина М.А. Использование тифлоинформационных технологий в образовании лиц с ограниченными возможностями по зрению // Вестник ННГУ. 2013. №1 (4). С. 212-218.

© Ю.В. Мелихов, С.Н. Юревич, 2023-05

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Аннотация:** В статье рассматривается организация дистанционного образования и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями и предлагаются пути их решения.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, обучающиеся с особыми образовательными потребностями*

R.V. Chernobel

ORGANIZING AND CONDUCTING ART DIRECTION CLASSES FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Abstract:** The article discusses the organization of distance education and education of students with special educational needs and suggests ways to solve them.*

***Keywords:** inclusive education, students with special educational needs*

В КГКП «Костанайский колледж бытсервиса» проводятся дополнительные адаптационные занятия художественного направления для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Первое занятие проходило в виде мастер – класса, на который пришли обучающиеся с родителями. Тема занятия «Узелковый батик», практическое задание – выполнение банданы размером 50 X 50. Время занятия 30 мин.

Практические занятия проходят либо offline (офлайн) либо online (онлайн) формате, в зависимости от эпидемиологической ситуации.

Основной принцип выбора темы и техники выполнения занятий - «от простого к сложному», при этом обязательным условием является тесная взаимосвязь с базовыми дисциплинами (академический рисунок, академическая живопись, цветоведение, художественная графика, основы композиции, ДПИ и т.д.) предусмотренными ГОСО РК по художественным специальностям. Если на первых практических занятиях рассматриваются темы и техники выполнения, которые не требуют больших временных затрат, то в дальнейшем увеличивалось как время проведения так и темы становились более объемные и трудоемкие. В период с октября по декабрь было выполнено 12 практических работ, изучены основные жанры (натюрморт, пейзаж и т.д.). Рассмотрены различные изобразительные техники как традиционные (акварель, гуашь, граттаж и т.д.) так и не традиционные (узелковый батик, нанесение рисунка на ткань штампами

,нанесение краски при помощи зубной щетки и губки, рисование пальчиками и т.д). Обучающиеся используют различные средства художественной выразительности (линия, пятно, точка, цвет, ритм, симметрия и т.д). Во втором полугодии предусмотрены практические занятия, ориентированные на работу с различными материалами (фетр, бисер и т.д). Следует отметить, что все работы выполняются без использования простого карандаша и ластика. На данный момент обучающиеся активно работают над созданием коллажей различной сложности .



На занятиях (по желанию) могут присутствовать родители обучающихся. Посещая занятие вместе со своими детьми, мамы (чаще всего именно они присутствуют) полностью проходят весь путь творческого процесса, начиная от получения задания, с изучением аналогичных работ, заканчивая выполнением практической работы. Такой подход к учебному процессу позволяет добиться следующего результата:

- родители, узнают технологические требования предъявляемые к тому или иному заданию, тем самым получают свой собственный практический опыт выполнения работы, который в дальнейшем помогает помочь своему ребенку, учитывая его особенности.
- при выполнении работ в режиме online (онлайн), мамы могут на практике показать как правильно взять кисточку, карандаш в руки, какими движениями наносить мазки , чертить линии, работать с ножницами, линейками и т.д.
- авторитет в глазах ребенка, и как следствие более тесные отношения.
- обмениваться практическим опытом с другими родителями.

Отдельно хотелось бы отметить положительный опыт Бурак Анастасии. Обучающаяся проходит занятия только в дистанционном формате, причем практикуется работа как по видеоуроку (предварительно снятому и отправленному), так и выход в прямой эфир во время проведения занятия в offline (офлайн) режиме. Такой метод работы позволяет предварительно рассмотреть изучаемую тему, подготовить приборы и материалы, выполнить работу первый раз самостоятельно и подготовить вопросы, которые могли

возникнуть при выполнении практического задания. Во время выхода в прямой эфир Анастасия задает интересующие ее вопросы, касающиеся рассматриваемой темы, на «переменах» общается с обучающимися, смотрит, как данную тему видят ее однокурсники, тем самым создается эффект присутствия как для Анастасии, так и для группы в целом.



Основная задача данных занятий научить учиться, то есть после выполнения той или иной работы обучающийся приходит домой и не убирает краски и кисточки в стол, а начинает работу над своими собственными работами. Доказательством этого служит обратная связь с детьми через мессенджер WhatsApp. Участники общей группы делятся своими работами, при необходимости получают дополнительную консультацию.



Основным результатом проделанной работы является активное участие детей в различных мероприятиях проводимых как на территории уровне колледжа так и за его пределами. Так 26 декабря 2020 года дети представили работы в «III Международном онлайн конкурс- фестивале детского, юношеского творчества в рамках проекта «ҚАРЛЫҒАШ»», г.Шымкент , где Зотеев Антон с композицией «Костанайская земля- степи, реки и поля, Костанайская земля- это Родина моя!» гран-при, Мохорева Диана с композицией «Мечта пилигрима» и Калдыбаева Айнура с композицией «Шуршащей осени шаги» в своих возрастных группах заняли первые места, а Бурак Анастасия с композицией

«Посмотри, как хорош, край в котором ты живешь!» заняла второе место. Организатор конкурса Карлыгаш Шынымбековна лично поздравила детей с победой и отправила медали и дипломы. 21 февраля 2021 года Зотеев Антон, Мохорева Диана и Калдыбаева Айнура приняли участие в республиканском дистанционном конкурсе для детей «Юные таланты 2021», где так же в своих номинациях заняли первые места. 22 марта 2022 года Зотеев Антон, Мохорева Диана, Музаева Мадина, Васильева Екатерина заняли призовые места в II Международном многожанровом онлайн-конкурсе «Наурыз» г.Алматы. 5 апреля 2022 года Пирназаров Арман I Международном творческом онлайн-конкурсе «Весеннее Арт-пространство» г.Алматы. Во всех конкурсах обучающиеся участвовали на общих основаниях, а не как дети с особыми образовательными потребностями, что может свидетельствовать о высоком уровне их работ.

С 1 ноября 2021 года в рамках международного сотрудничества была организована совместная работа КГКП «Костанайский колледж бытсервиса» и виртуальной платформы инклюзивных практик (г. Уреки, Грузия). В результате тесного взаимодействия была организована авторская рубрика «Воплощение инклюзивных идей в художественном творчестве» (автор и ведущая Чернобель Р.В.). Особенность данного проекта заключается в том, что принять участие могут не только лица причастные в той или иной степени к жизнедеятельности колледжа (администрация, преподаватели, мастера производственного обучения, обучающиеся, родители), но и любой желающей, предварительно оставив заявку на страничке организаторов.



На данный момент в рамках данного проекта были проведены следующие занятия:

1) тема «Нанесение рисунка на ткань штампами» часть I. Эфир 6 ноября 2021 года <https://youtu.be/a5Dt2ZK5NmE>

2) тема «Нанесение рисунка на ткань штампами» часть II. Эфир 20 ноября 2021 года <https://youtu.be/VGdBINbDSy4>

3) тема «Изготовление сувенира в технике декупаж» часть I. Эфир 4 декабря 2021 года https://youtu.be/_OiZFXDrEK0

4) тема «Изготовление сувенира в технике декупаж» часть II. Эфир 11 декабря 2021 года <https://www.youtube.com/watch?v=uEHPE80nGM0>

5) тема «Новогодний мастер-класс от Регины Чернобель , Дед мороза и Снегурочки». Эфир 25 декабря 2021 года <https://youtu.be/PoWTfkveEhQ>

6) тема «Монотипия» часть II. Эфир 15 января 2022 года <https://www.youtube.com/watch?v=SaY6yYlnkY>

7) тема «Монотипия» часть II. Эфир 29 января 2022 года <https://www.youtube.com/watch?v=SaY6yYlnkY>

8) тема "Любимые цветы моей мамы" Эфир 12 января 2022 года <https://www.youtube.com/watch?v=ukc4Qv-rqB4>

Активными участниками онлайн событий на виртуальной платформе инклюзивных практик являются Зотеева Елена Николаевна, председатель родительский комитета КГКП «Костанайский колледж бытсервиса», Манукян Нарине группа П 21-1, Зотеев Антон группа П 20-2, Селиверстова Карина группа МЗ 20-1. Отдельно хотелось бы отметить мастера производственного обучения группы «Оператор допечатных процессов» Захарьева Романа Андреевича и волонтера Карбашову Анастасию Серимжановну, студентку КВМК «Костанайский высший медицинский колледж» «сестринское дело - медсестра общей практики» гр 204-СД, которые участвовали в новогоднем эфире в роли Дед Мороза и Снегурочки соответственно. В мастер – классах приняли участие не только города Республики Казахстан (г. Костанай, г. Петропавловск, г. Өскемен, г. Караганда) но и г. Уреки и г. Батуми (Грузия), г. Иркутск (Российская Федерация). Данный проект так же имеет своих победителей в различных международных конкурсах. 5 марта 2022 года в II Международном многожанровом онлайн-конкурсе «Сюрприз» г.Алматы Акимбаева Сабина (г Өскемен) в номинации «Творчество без границ» стала обладателем гран-при. 22 марта 2022 года в II Международном многожанровом онлайн-конкурсе «Наурыз» г.Алматы Шмойлова Дарья Александровна (г Караганда) в номинации «Творчество без границ» стала обладателем гран-при.

С 5 по 8 октября 2023 прошла Всемирная конференция по развитию инклюзивных сообществ. В данном мероприятии приняли участие более 60 стран мира , в том числе четыре представителя из Республики Казахстан. КГКП «Костанайский колледж бытсервиса» предоставил свои опыт работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями, а так же представил работы детей на всемирной онлайн выставки.

Исходя из всего выше изложенного, можно сделать вывод, что педагогический коллектив колледжа, родители и обучающиеся с особыми образовательными потребностями, делают все возможное, чтобы процесс освоения новых знаний по выбранному направлению проходил максимально интересно, и по возможности приближенно к обучению условно здоровых детей.

© Р.В. Чернобель, 2023-05

СЕКЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ
И БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»

РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ПЕД. НАУК Л.А. ЯКОВЛЕВА

УДК 613:796

**Т.А. Абрамова,
Ю.В. Кренева**

*Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №4 общеразвивающего вида»,
г.Ефремов, Россия*

ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

***Аннотация.** Физические упражнения являются чрезвычайно эффективным средством профилактики и коррекции психофизического состояния организма. Двигательные действия, совершаемые ребенком, многообразны. Совокупность его движений, объединенных в целостные действия, проявляется в активном отношении к жизни.*

***Ключевые слова:** средства физического воспитания, техника физических упражнений, траектория движения, качественные характеристики движений.*

**T.A. Abramova,
Yu.V. Kreneva**

FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE
BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE

***Abstract.** Physical exercises are an extremely effective means of prevention and correction of the psychophysical state of the body. Motor actions performed by a child are diverse. The totality of his movements, combined into holistic actions, is manifested in an active attitude to life.*

***Keywords:** means of physical education, technique of physical exercises, trajectory of movement, qualitative characteristics of movements.*

Целью физического воспитания является воспитание здорового, жизнерадостного, жизнестойкого, физически совершенного и творчески развитого ребенка.

Физическое развитие - это закономерный процесс формирования, становления и последующего изменения на протяжении индивидуальной жизни естественных морфофункциональных свойств человеческого организма (имеющих генетическую основу) и обусловленных ими так называемых физических качеств и способностей индивида [1, с. 18].

В соответствии с возрастными, анатомо-физиологическими и психологическими особенностями физическое воспитание решает оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи. Они направлены на формирование у ребенка рациональных, экономных, осознанных движений; накопление им двигательного опыта и переноса его в повседневную жизнь.

Одна из главных задач физического воспитания — формирование здорового образа жизни и оздоровление детей.

В дошкольном возрасте закладывается будущий потенциал здоровья, это важнейшее время для формирования здорового образа жизни. Дети дошкольного возраста уже способны понимать и осознавать зависимость состояния здоровья от образа жизни. Им доступно понимание ценности собственного здоровья и здоровья окружающих. Поэтому особое значение приобретает целенаправленное воздействие на личность, определение условий, содержания, норм и методов, которые являются действенными в данном процессе.

Реализация основ здорового образа жизни в дошкольном учреждении ставит следующие задачи:

- организация рационального режима дня в соответствии с возрастными и индивидуальными потребностями;
- создание условий для обеспечения оптимального двигательного режима;
- осуществление оздоровительных и закаливающих мероприятий;
- полноценное питание;
- обеспечение благоприятной гигиенической обстановки и культурногигиеническое воспитание;
- создание атмосферы психологического комфорта;
- обеспечение безопасности.

По мнению Э.Н. Вайнера и Л.Г. Татарниковой, необходимо сконцентрированность на детском периоде жизни, т.к. именно этот период определяет развитие потенциальных возможностей взрослого человека. Именно на этапе дошкольного возраста приоритетными являются задачи воспитания у детей мотивации на здоровье, ориентации их жизненных интересов на культуру здорового образа жизни.

Однако в отличие от взрослого, ребенок «за здоровьем» не побежит. Поэтому необходимо формировать культуру здорового образа жизни личности соответственно возрастным особенностям дошкольников, которая была бы ориентирована на их самосохранение и саморазвитие.

Процесс обучения здоровому образу жизни неразрывно связан с двигательной активностью, как мощным и стимулирующим фактором интеллектуального и эмоционального развития ребенка. Именно на основе

интереса детей к физкультурной деятельности следует формировать умения и навыки обеспечения здоровой жизнедеятельности, мотивацию на здоровье.

Оздоровительные задачи направлены на охрану жизни и укрепление здоровья детей. Они способствуют гармоничному психосоматическому развитию, совершенствованию защитных функций организма посредством закаливания, повышению устойчивости к различным заболеваниям, неблагоприятным воздействиям внешней среды, увеличению работоспособности дошкольника.

Именно по этому, на первый план выступает задача воспитания у дошкольников потребности в здоровье как жизненно важной ценности, сознательного стремления к ведению здорового образа жизни, к созданию вокруг себя здоровой среды обитания – формирования культуры здоровья личности как части её общей культуры.

Оздоровительные задачи конкретизируются с учетом индивидуальных особенностей развития организма ребенка и направлены на:

- формирование правильной осанки;
- своевременное окостенение опорно-двигательного аппарата;
- формирование изгибов позвоночника;
- развитие сводов стопы;
- развитие гармоничного телосложения;
- регулирование роста и массы костей;
- развитие мышц лица, туловища, ног, рук, плечевого пояса, кистей, пальцев, шеи, глаз, внутренних органов — сердца, кровеносных сосудов, дыхательных мышц и др.

Для развития двигательной деятельности ребенка очень важен творческий подход. Он способствует раскрытию потенциальных возможностей организма ребенка, создает условия для реализации свободы действий, обеспечивает гармонию ребенка с самим собой, окружающей природой и социальной средой.

Кроме оздоровительных задач физическое воспитание включает в себя и образовательные задачи.

Они предполагают формирование двигательных умений и навыков; развитие психофизических качеств (быстроты, силы, гибкости, выносливости); развитие двигательных способностей (функции равновесия, координации движений). В процессе физического воспитания ребенок:

- приобретает определенную систему знаний о физических упражнениях, их оздоровительном воздействии на организм;
- осознает свои двигательные действия;
- усваивает физкультурную и пространственную терминологию (исходные положения, колонна, шеренга и т.д.), получает необходимые знания о выполнении движений, спортивных упражнениях и играх;
- узнает названия предметов, снарядов, пособий, способы и правила пользования ими;

Таким образом, реализуя в дошкольном физическом воспитании образовательную задачу, педагог одновременно приобщает ребенка к основам кинестетического образования [2, с. 19], готовит его к поступлению в школу.

СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Для решения задач физического воспитания дошкольников используются различные средства: гигиенические факторы, естественные силы природы, физические упражнения и др. Комплексное использование всех этих средств разносторонне воздействует на организм, способствует физическому воспитанию детей.

Гигиенические факторы играют важную роль в физическом воспитании. Они включают в себя режим дня, занятий, сна, бодрствования, питания; гигиену одежды, обуви, уборку групповых комнат, зала, физкультурных снарядов и пособий.

Здоровье человека невозможно без правильного, научно обоснованного, полноценного питания. От этого зависит функционирование желудочно-кишечного тракта, энергообмен в организме. Ребенок, получающий нормальное питание, растет и развивается правильно, гармонично.

Достаточно длительный, здоровый сон обеспечивает отдых и повышает работоспособность нервной системы.

Правильное освещение, соответственно подобранная мебель предупреждают заболевания глаз, нарушение осанки.

Соблюдение режима дня и двигательная активность приучают ребенка к организованности, дисциплинированности, готовности и в дальнейшем, в школе, соблюдать режим работы и отдыха.

Естественные силы природы (солнце, воздух, вода) повышают функциональные возможности и работоспособность организма. Они имеют огромное значение в закаливании организма, тренировке механизмов терморегуляции. Использование природных факторов в сочетании с физическими упражнениями повышает обменные процессы, приспособительные и защитные функции организма ребенка [3, с. 35].

ФИЗИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ – ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Физические упражнения являются чрезвычайно эффективным средством профилактики и коррекции психофизического состояния организма.

Двигательные действия, совершаемые ребенком, многообразны: это труд, лепка, рисование, игра на музыкальных инструментах, игровая деятельность и т.д. Совокупность его движений, объединенных в целостные действия, проявляется в активном отношении к жизни. Двигательные действия способствуют удовлетворению потребности ребенка в движении и одновременно развивают его.

К физическим упражнениям относятся только те виды двигательных действий, которые направлены на реализацию задач физического воспитания и подчинены его закономерностям. Отличительным признаком физических упражнений является соответствие их формы и содержания сущности физического воспитания, закономерностям, по которым оно происходит.

Например, если в целях физического воспитания используются ходьба, бег, метание, плавание и т.д., то они приобретают значение средства физического воспитания, им придаются рациональные формы, оправданные целью их использования [4, с.34]. Они обеспечивают функциональную активность организма и соответствие эффективного воспитания психофизическим качествам. Физические упражнения не отождествляются и не могут быть подменены определенными трудовыми, бытовыми действиями.

Выполнение физических упражнений предполагает сознательную установку на достижение результата действия. Он соответствует конкретным задачам физического воспитания, при этом значительно активизируются мыслительные процессы, двигательные представления, память, внимание, воображение и т.д. Понимание педагогом содержания физических упражнений позволяет определить их значение в реализации образовательных, воспитательных и оздоровительных задач (формирование двигательных умений и навыков, развитие психофизических качеств).

Форма физических упражнений представляет собой внутреннюю и внешнюю структуру. Внутренняя структура характеризуется взаимосвязью различных процессов в организме во время выполнения упражнения.

Внешняя структура — это видимая форма, которая характеризуется соотношением пространственных, временных, динамических параметров движения. Содержание и форма физических упражнений взаимосвязаны.

Техника физических упражнений.

Техника физических упражнений — это способ выполнения движения, с помощью которого решается двигательная задача. Например, выполнять бег можно с разной скоростью, разными способами (на носках, с высоким подниманием бедра, спиной вперед и т.д.). Выбор способа передвижения влияет на результативность использования его в различных жизненных ситуациях.

Техника физических упражнений совершенствуется под воздействием систематических тренировок. Критерием оценки эффективности техники движения являются качественные и количественные результаты выполнения двигательной задачи. Совершенствованию техники движения способствует применение спортивного инвентаря, учет биомеханических закономерностей [5, с. 33].

В технике физических упражнений выделяют основу, определяющее звено и детали.

Основа техники — главные элементы упражнения, необходимые для решения двигательной задачи. Отсутствие отдельных элементов основ техники приводит к невозможности выполнения упражнения.

Определяющее звено техники — наиболее важная и решающая часть данного движения (например: для прыжка в длину с места — это будет отталкивание двумя ногами).

Детали техники — второстепенные особенности упражнения, которые могут изменяться, не нарушая техники. Они зависят от индивидуальных морфологических и функциональных особенностей человека и условий, в которых упражнение выполняется.

При анализе техники физических упражнений во внимание принимается ряд признаков, характеризующих рациональное выполнение движения.

В методике физического воспитания важное место отводится кинематическим характеристикам двигательных действий.

К ним относятся пространственные, пространственно-временные, временные и ритмические характеристики.

Пространственная характеристика двигательных действий.

Движения человек выполняет в пространстве. К пространственным характеристикам относятся: исходное положение и положения тела и его частей во время выполнения упражнения, траектория движения.

Исходное положение — выражает готовность к действию, это точно принятое, эффективное, экономное соотношение взаимодействующих сил. Эффективность и результативность упражнения во многом определяется тем, насколько рационально выполняющий его использует внутренние (свои собственные) и внешние силы, обеспечивающие движение.

Принятое исходное положение создает наиболее выгодные условия для правильного выполнения упражнения и обеспечения результативности последующих действий. Изменяя исходное положение тела или его частей, можно изменить сложность упражнения, усилить или снизить нагрузку на разные группы мышц. При принятии исходного положения в теле или отдельных его частях наблюдается статическое напряжение. Некоторые исходные положения и статические позы имеют самостоятельное значение, например стойка «смирно».

Траектория движения — путь движущейся части тела или предмета. От нее зависит успешное выполнение двигательной задачи.

В траектории выделяют: форму, направление и амплитуду движения.

По форме траектории бывают прямолинейные и криволинейные. Прямолинейные движения применяются, когда требуется развивать наибольшую скорость какой-либо частью тела на коротком пути (удар по подвешенному мячу). Криволинейные движения не требуют затраты дополнительных мышечных усилий для преодоления инерции тела, поэтому они используются чаще. Сложность траектории зависит от движущейся массы тела: чем она больше, тем форма проще, например, движения руки разнообразнее, чем ноги.

Амплитуда движения — величина пути перемещения частей тела. Она может определяться в условных величинах (градусах), линейными мерами (длина шага) и условными обозначениями (полуприседание) или внешними ориентирами (наклониться, достать носки ног), ориентирами на собственном теле (хлопок о колено правой ноги).

Амплитуда движений зависит от строения костей, суставов, эластичности связок и мышц.

Пространственно-временные характеристики

Скорость движения определяется отношением величины (длины) пути, пройденного телом или его частью, к затраченному на это времени. При выполнении физических упражнений различают скорость движения всего тела и отдельных частей тела. От степени своевременности и согласованности всех движений во времени в составе сложного двигательного действия зависит

возможность его выполнения и конечная эффективность. В процессе физического воспитания ребенка необходимо учить управлять скоростью движений: выдерживать заданную скорость (развивать «чувство скорости»), увеличивать или замедлять ее.

Временные характеристики

К временным характеристикам относится длительность выполнения упражнений и его отдельных элементов, отдельных статических положений и темп движения.

Каждое упражнение выполняется в течение определенного времени и в определенной временной последовательности. По длительности выполнения упражнений и его отдельных элементов можно определить общий объем нагрузки и регулировать его.

Большое значение имеет темп движений — количество движений в единицу времени или частота повторения циклов движений. Изменение темпа движений приводит к увеличению или уменьшению физической нагрузки. У каждого ребенка свой индивидуальный темп движений. Это зависит от состояния его нервной системы, психического типа, роста, массы и т.д.

Под воздействием систематических упражнений можно научить детей приспосабливаться к общему темпу.

Ритмическая характеристика.

Ритм — одно из условий жизни, он проявляется во всем, формируя цикличность. Каждое движение совершается в определенном ритме. Ритм представляет собой сочетание во времени сильных, акцентированных частей движения со слабыми, пассивными. Точное чередование мышечного напряжения и расслабления является показателем правильности выполнения физического упражнения.

Качественные характеристики движений.

В теории физического воспитания широко используются количественные характеристики движений. Однако не менее важны и качественные их характеристики. Они представляют собой комплекс частичных признаков в их единстве. Качественные характеристики многообразны, тем не менее некоторые из них можно выделить. Так, понятие «точность движения» включает пространственные, временные и силовые характеристики.

Точность движения — это степень соответствия требованиям двигательной задачи, которая будет выполнена, если движение соответствует ей по всем вышеперечисленным характеристикам.

Экономные движения — движения, отличающиеся отсутствием или минимумом лишних движений и минимально необходимыми затратами энергии.

Энергичные движения — движения, выполняемые с ярко выраженной силой, скоростью, мощностью, благодаря чему преодолеваются значительные сопротивления.

Плавные движения — движения с постепенно изменяющимся мышечным напряжением, постепенным ускорением или замедлением, с закрепленными траекториями при изменении направления движений. Плавные движения характерны для художественной гимнастики.

Выразительность движения — выражение психического состояния ребенка через выполнение упражнений с эмоциональным отражением замысла: мимики, экспрессии.

Воспитание выразительности движений имеет огромное значение, поскольку обеспечивает:

- управление психическими процессами;
- установление связи между внутренними переживаниями и внешними проявлениями;
- развитие психики, психофизических качеств;
- гармонизацию личности.

Таким образом, основное назначение общих принципов системы физического воспитания сводится к следующему: во-первых, к созданию наиболее благоприятных условий и возможностей для достижения цели и решения задач физического воспитания; во-вторых, к обозначению общей направленности процесса физического воспитания (формирование здорового образа жизни и оздоровление); в-третьих, к определению основных путей, гарантирующих достижение положительных результатов физического воспитания (пути реализации их на практике). Принципы системы физического воспитания представляют собой органическое единство. Нарушение одного из них отражается на осуществлении остальных [4, с. 11].

Список используемых источников и литературы

1. Матвеев Л. П., Новиков А. Д. Теория и методика физического воспитания. — М., 1992.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. — М., 1991.
3. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка [Текст] : Учебное пособие для вузов / Степаненкова, Эмма Яковлевна . - 2-е изд.,испр. - М.: Академия, 2006. - 368 с. - (Высшее профессиональное образование).
4. Теория и методика физического воспитания и спорта [Текст] : Учебное пособие для студентов вузов / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. - 6-е изд.,стер. - М.: Академия, 2008. - 480 с. - (Высшее профессиональное образование).
5. Теория и методика физической культуры / Под ред. Л.П.Матвеева. — М., 1999.

© Т.А.Абрамова, 2023-05
Ю.В.Кренева, 2023-05

И.В. Валуйская

Муниципальное бюджетное общеобразовательное
учреждение «Центр образования №21»,
г. Тула, Россия

ВНЕДРЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОУ КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** В статье рассказывается о здоровьесберегающих технологиях как отличном способе для сохранения и укрепления здоровья дошкольников. Автор делится личным педагогическим опытом и освещает наиболее эффективные методы, приемы и формы работы.*

***Ключевые слова:** здоровье, способ, технология, игры, развитие.*

I.V. Valuyskaya

THE INTRODUCTION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL AS A WAY TO PRESERVE AND STRENGTHEN THE HEALTH OF PRESCHOOLERS

***Abstract:** The article describes health-saving technologies as an excellent way to preserve and strengthen the health of preschoolers. The author shares his personal pedagogical experience and highlights the most effective methods, techniques and forms of work.*

***Keywords:** health, method, technology, games, development.*

Дошкольный возраст – важный период в жизни ребенка, когда интенсивно формируются и развиваются все органы и системы организма. К сожалению, в последние годы наблюдается неприятная тенденция, вызванная ухудшением здоровья детей дошкольного возраста и ростом уровня заболеваемости. В связи с этим, перед педагогами ДОУ встает актуальная задача по поиску и внедрению в образовательно-воспитательный процесс эффективных способов и приемов работы, направленных на сохранение, поддержание и укрепление здоровья детей [2, с.10].

Дошкольное учреждение, как первое звено непрерывного педагогического образования, предполагает выбор альтернативных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса. Строить его необходимо на общепедагогических принципах: научности и доступности, непрерывности и практической целеустремленности, гуманизации, динамичности и открытости [1, с.3].

Для реализации данной задачи на практике мы используем комплекс различных здоровьесберегающих технологий. Расскажем о наиболее результативных и доступных, и что немаловажно - интересных для детей дошкольного возраста.

Одним из эффективных средств для укрепления физического здоровья, развития координационных и скоростно-силовых качеств детей является использование координационной лестницы. Она представляет собой легкий и компактный тренажер в виде обычной лестницы, которая состоит из мягких строп и пластиковых поперечен «ступенек». Мобильность и небольшой вес делают возможным применение координационной лестницы практически в любом месте и в любое время - в группе, на улице во время прогулки и т.д.

При работе с лестницей используются 3 основных двигательных навыка – ходьба (обычная, на пятках, на носочках, с подниманием колен), бег (обычный, с захлестом голени), прыжки (на одной ноге, на двух, игра «Классики»). Упражнения с координационной лестницей помогают развивать физическую активность дошкольников, с их помощью есть возможность разнообразить физкультурные занятия, помогают развивать ловкость, скорость, выносливость, чувство ритма, улучшают осанку.

Одним из занимательных способов для развития активной, здоровой и творческой личности является геокешинг. Геокешинг – является одной из современных технологий, которая позволяет увлекательно и с пользой для здоровья провести время. Данная технология представляет собой увлекательную квест-игру с поиском тайников и кладов, которую можно также организовать в виде соревнований.

Также геокешинг можно использовать для проведения совместных праздников с родителями, когда в команды собираются родители со своими детьми и вместе весело играют, разыскивая различные тайники.

Для того, чтобы заинтересовать дошкольников, в первые тайники обычно кладутся сладкие подарки, которые дети потом забирают домой, показывают родителям и делятся впечатлениями от проведенной игры. Ребята должны найти «сокровище» по различным меткам, картам, указателям, подсказкам в виде картинок, различных головоломок и загадок. Сюжет игры включает в себя также ориентирование на местности, прохождение полосы препятствий, что развивает у дошкольников ловкость, силу, быстроту реакции.

В результате геокешинга реализуется важная задача: пропаганда здорового образа жизни, воспитание полезных привычек по сохранению здоровья и мотивация детей к занятиям физической культурой и спортом.

В периоды подъема уровня заболеваемости гриппом и ОРВИ проводим профилактические мероприятия с использованием фитотерапии (лечение лекарственными растениями). С данной целью детям готовят напитки из шиповника, липы, мяты с добавлением меда; осуществляем полоскания горла и полости рта настоем ромашки и календулы; при обработке помещений группы добавляем в пульверизаторы эфирные масла эвкалипта, пихты, лаванды.

Не забываем также о полезных свойствах лука и чеснока. В их составе содержатся фитонциды, которые блокируют проникновение в организм вирусы простуды и гриппа. Периодически в разных уголках группы ставим тарелки с нарезанным чесноком. Также по нашей просьбе, родители изготавливают своим детям лечебный «амулет» (используя маленькие коробочки и зубчики чеснока), который они носят в детском саду. В результате, фитотерапия помогает повысить

защитные функции организма, улучшает самочувствие, укрепляет нервную систему, способствует снижению частоты заболеваемости.

Игротерапия – важная здоровьесберегающая технология, которая регулярно используется нами в работе и подразумевает привлечение дошкольников к участию в различных играх. В процессе игровой деятельности детям легче выражать свои эмоции, делиться переживаниями, настроением, мыслями, избавляться от страхов и неуверенности в себе. Игры подбираем в соответствии с возрастом, временем и местом проведения.

Дети нашей группы очень любят игры с водой (переливают из одной емкости в другую, купают в тазу любимые игрушки, запускают кораблики и т.д.), которые расслабляют, успокаивают, улучшают настроение, заряжают положительной энергией. Также детям нравится играть с песком: летом делают всевозможные постройки на участке, зимой в группе используем надувную песочницу с кинетическим песком разных цветов, формочками, предметами.

Широкие возможности для творческих игр дошкольников предоставляют сенсорные коробки, которые развивают любознательность, фантазию, воображение, усидчивость, координацию движений, пространственное мышление. А различные тактильные элементы в их составе за счёт стимулирования биоактивных точек на пальцах, развивают мелкую моторику и помогают корректировать эмоциональное состояние, там самым укрепляется психическое и физическое здоровье [4, с.36].

Для создания сенсорных коробок используем прозрачные пластиковые контейнеры разных размеров, которые наполняем крупой, макаронами, пуговицами, камешками, шишками, бусинами, мелкими игрушками и т.д. Такие игры, как «Найди сокровище», «Сортировка», «Прячем ручки», «Угадай, что это» и пр. снимают напряжение, дарят радость, развивают внимание и концентрацию, дают возможность для общего оздоровления организма в интересной и занимательной для ребенка форме.

Подвижные и спортивные игры организуем во время физкультурных занятий, а также при проведении досуговых развлечений и праздников «Неделя здоровья», «Веселые старты», «Папа, мама, я – спортивная семья» и т.д.

Снизить эмоциональное возбуждение от активной игровой и физической деятельности помогают релаксации – задания и упражнения на расслабление [3, с.103]. Для них мы используем спокойную классическую музыку Чайковского, Рахманинова, Моцарта, Бетховена, звуки природы. В результате упражнений «Радуга», «Облака», «Ленивцы» и пр. у детей снимается внутреннее мышечное напряжение, уходит тревожность, возбудимость, излишняя активность.

Для развития у дошкольников навыка концентрации, пластики, координации движений используем психогимнастику. В основе данного метода лежит комплекс специальных этюдов, игр и упражнений на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка. Такие занятия сопровождаем подробными и доступными пояснениями, чтобы дети смогли лучше представить тот или иной образ, и примерить его на себя. В результате, психогимнастика помогает снять усталость, устранить замкнутость, агрессию, создать

благоприятную атмосферу, дети учатся понимать и осознавать свои эмоции, правильно их выражать и полноценно переживать.

Интерактивные танцы, или можно сказать по-другому танцы, когда дети видят движения на экране и самостоятельно их повторяют. Эту технологию мы используем довольно часто потому, что она является любимой детьми, дети наслаждаются красотой движений, а также данная технология представляет огромные возможности для решения проблем, связанных со здоровьем детей. Весь педагогический состав ДОУ, уделяет большое внимание работе по сохранению и укреплению здоровья дошкольников. Данная технология используется для развития динамической стороны общения, двигательной активности и музыкальности, а также вызывает у детей положительные эмоции. Тактильный контакт, осуществляемый в танцах, способствует развитию доброжелательных отношений. Во время интерактивных танцев у детей развивается гибкость мышц тела, танцевальный шаг, подъем стопы, а также интерактивная деятельность направлена на развитие внимания и координации у детей. Физиологи доказали, что движение стимулирует и взаимодействует с речью, памятью, обучением, эмоциями и стимулирует мозг. Можно сказать, что танцы приносят большую пользу для здоровья детей - красивая и правильная осанка, гибкость тела, красивая фигура, общее оздоровление организма.

Технология, которую мы используем на протяжении всего года – «5 стихий: закаливание, фитотерапия, питание, эмоции, движение». Для ее реализации изготовлены: коврики для босохождения и массажа; аксессуары для сюжетно-ролевых игр «Больница», «Фитнес-центр»; памятки и буклеты для родителей о правилах ЗОЖ и способах оздоровления детей в домашних условиях; в группе периодически включается соляная лампа, проводятся закаливающие процедуры; оформлена «Сенсорная тропа» и «Дорога здоровья».

Таким образом, систематическое и целенаправленное применение комплекса из различных здоровьесберегающих технологий показало отличные результаты: повысился иммунитет дошкольников, они стали более активными, жизнерадостными, сильными и выносливыми. Кроме того, снизился процент заболеваемости в нашей группе и повысилась эффективность образовательно-воспитательного процесса.

Список используемых источников и литературы

1. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2012.

2. Куркина И. Б. Здоровье – стиль жизни: современные оздоровительные технологии в детских садах. – Санкт-Петербург: Агентство образовательного сотрудничества; Москва: Образовательные проекты; 2008. - 174 с.

3. Оздоровительная работа в дошкольных образовательных учреждениях: учебное пособие / [Орел В. И. и др.]; под ред. В. И. Орла и С. Н. Агаджановой. - Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2006. – 170

4. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 160 с.

© И.В. Валуйская, 2023-04

Т.В. Данченко,
ЧУ «Колледж предпринимательства», г. Костанай, Казахстан

А. В. Жиенбаева,
КГУ «Зуевская общеобразовательная школа»,
Костанайской область, Казахстан

Л. В. Колбасина,
ГУ «Отдел образования Алтынсаринского района»,
Костанайской области, Казахстан

ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА КУЛЬТУРУ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация.** В данной статье авторы описывают факторы, способствующие укреплению здоровья, помогающие выработать культуру здоровья и предотвращающие хронические заболевания. Факторы окружающей среды, могут повлиять не только на здоровье обучающихся, но и на здоровье нации в целом.*

***Ключевые слова:** здоровье, здоровьесформирующие факторы, культура, обучающиеся.*

**Danchenko T.V.,
Zhienbaeva A.V.,
Kolbasina L.V.**

HEALTH-SHAPING FACTORS THAT INFLUENCE THE HEALTH CULTURE OF STUDENTS

***Annotation.** In this article, the authors describe the factors that promote health, help develop a culture of health and prevent chronic diseases. Environmental factors can affect not only the health of students, but also the health of the nation as a whole.*

***Key words:** health, health-forming factors, culture, students.*

Здоровье и благополучие важно для всех, включая школьников и студентов. Если у вас хорошее здоровье, вы не только будете лучше учиться в школе, колледже, но и станете счастливее как личность. И привычки, которые вы выработали сейчас, скорее всего, сохранятся на долгие годы. Это означает, что то, что вы делаете сейчас в плане личного здоровья, окажет огромное влияние на ваше здоровье на протяжении всей жизни и может помочь вам избежать многих серьезных заболеваний. Серьезные исследования показали, что основные элементы хорошего здоровья — питание, физические упражнения, отказ от злоупотребления психоактивными веществами, снижение стресса — важны для

предотвращения болезней. Вы будете жить намного дольше и счастливее, чем человек без хороших привычек.

В современном обществе решающими факторами экономического и социального развития являются факторы сохранения здоровья населения и конечно в особенности подрастающего поколения.

Вопросы сохранения и укрепления здоровья народа являются базовыми интересами государства. В стратегии развития страны «Казахстан-2030» одним из долгосрочных приоритетов первый Президент Республики Казахстан Елбасы определил так: «Здоровье, образование и благополучие граждан». Важнейшими компонентами долгосрочного приоритета является – укрепление здоровья граждан, предупреждение заболеваний и стимулирование здорового образа жизни. Во исполнение задач, вытекающих из данной стратегии, Президентом Республики Казахстан издан Указ «О первоочередных мерах по улучшению состояния здоровья граждан Республики Казахстан», что является важнейшей стратегической задачей государства. Закладка основ здорового образа жизни происходит в детском возрасте. Положительное социальное и экономическое развитие государства, высокий уровень жизни людей, является итогом сформированной в детском возрасте культуры здоровья.

В последнее время наблюдаются неблагоприятные сдвиги в состоянии здоровья детей и подростков, наносящие огромный социальный и экономические ущербы государству. Это связано с тем, что дети и подростки являются уязвимыми частями общества.

Как же выработать у детей и подростков мотивации ЗОЖ? По мнению Н.А. Красноперовой, индивид должен быть мотивирован на формирование здорового образа жизни. «Установка связана с целью деятельности. Цель выступает как отражение объективной потребности, переведенной в субъективное состояние. Мотив объясняет, ради чего следует добиваться цели, установка указывает направление деятельности личности, соотносится с потребностями индивида, ценности организуют знания и отношения. Все это в совокупности определяет мотивацию деятельности личности». При этом основополагающим должен стать аксиологический подход [90].

Мотивация – система процессов, отвечающая за побуждения деятельности. Она имеет потребность, нужду, обеспеченную механизмами ее обнаружения и устранения [42, с. 34].

Обучающиеся треть времени суток находятся в организациях образования в классе, школе, колледже. Педагоги школ и колледжей могут положительно влиять на качество жизни обучающихся и играть важную роль в укреплении их здоровья. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) предлагает включить санитарную грамотность в основную учебную программу по мере того, как дети поступают в школу, при поддержке школьной среды, способствующей укреплению здоровья. В социально-познавательном плане организации образования должны воспитывать у обучающихся ответственность за собственное здоровье с раннего детства. Правильный подход к здоровью в повседневной жизни способствует развитию у детей самоэффективности, которая представляет собой способность вести здоровый образ жизни на протяжении всей

жизни и пользоваться преимуществами приобретенных поведенческих изменений. Этот растущий интерес к положительным аспектам учащихся (таким как самооценка, счастье и жизнестойкость) должен представлять собой новый приоритет для школьного персонала и семей, который необходимо решать совместными усилиями. Действительно, профилактические, экологические мероприятия тесно связаны с образованием в интересах устойчивого развития, и вся школьная система должна также решать неизбежную задачу защиты окружающей среды в рамках системной стратегии. Цель состоит в том, чтобы стимулировать гражданские навыки обучающихся, в частности их чувство ответственности за личное и коллективное здоровье, тем самым давая молодым людям возможность действовать для более здорового и устойчивого общества и требовать - как информированные граждане - политики, которая положительно влияет на их здоровье и окружающая среда. Подрастающее поколение подвержено воздействию многообразных факторов окружающей среды. Данные факторы являются факторами риска приводящих к развитию неблагоприятных изменений в организме ребёнка. Основными являются три группы факторов: наследственность, образ жизни и состояние окружающей среды. А.А. Остроумов определяет здоровье, как «состояние равновесия между требованиями среды и силами организма» [48, с. 24]

Одним из факторов воспитательно-образовательной среды школы, влияющих на здоровье обучающихся, являются высокие учебные нагрузки. Фактором риска является не правильное питание обучающихся. Необходимо объяснить обучающимся, что здоровое питание — это больше, чем продукты, которые вы едите. Также, где, когда, почему и как вы едите. Ключом к правильному питанию является разнообразное питание с большим количеством овощей, фруктов и цельнозерновых продуктов и сведение к минимуму жиров, сахара и соли. Точное количество зависит от ваших потребностей в калориях и уровня активности, но вам не нужно считать калории или измерять и взвешивать пищу, чтобы правильно питаться. Сделайте привычкой, есть разнообразную здоровую пищу каждый день. Ешьте много овощей и фруктов, цельнозерновых продуктов и белковых продуктов. Чаще выбирайте белковую пищу растительного происхождения. Выбирайте продукты со здоровыми жирами вместо насыщенных жиров. Ограничьте продукты с высокой степенью обработки. Если вы выбираете эти продукты, ешьте их реже и в небольших количествах. Готовьте блюда и закуски, используя ингредиенты, которые практически не содержат натрия, сахара или насыщенных жиров. Выбирайте более здоровые варианты меню, когда едите вне дома. Сделайте воду любимым напитком. Замените сладкие напитки водой.

Так же фактором, негативно влияющим на организм детей и подростков, является малоподвижный образ жизни. Упражнения полезны как для тела, так и для ума. Действительно, физическая активность практически необходима для хорошего здоровья и успехов обучающихся.

Физические преимущества регулярных упражнений включают следующее:

- Улучшение физической формы всего тела, а не только мышц;

- Улучшение состояния сердечно-сосудистой системы и снижение риска заболеваний;
 - Повышенная физическая выносливость;
 - Сильная иммунная система, обеспечивающая большую устойчивость к болезням;
 - Снижение уровня холестерина, снижение риска сердечно-сосудистых заболеваний;
 - Снижение риска развития диабета;
 - Поддержание или потеря веса;
- Возможно, более важными для студентов являются умственные и психологические преимущества:
- Снижение стресса;
 - Улучшение настроения, уменьшение беспокойства и депрессии;
 - Улучшенная способность мысленно концентрироваться;
 - Лучший сон;
 - Чувствовать себя лучше.

По всем этим причинам для школьников и студентов важно регулярно заниматься физическими упражнениями или заниматься физической активностью. Подобно правильному питанию и достаточному сну, физические упражнения являются ключевой привычкой, которая способствует общему оздоровлению и успеху в школе и колледже.

Самое главное, найдите тип упражнений или деятельности, которые вам нравятся, иначе вы не будете их придерживаться. Это может быть быстрая прогулка или медленная пробежка по парку. Плавание — отличное упражнение, но и танцы тоже. Подумайте о том, что вам нравится делать, и изучите занятия, которые обеспечивают физические упражнения, пока вы развлекаетесь. Делайте все, что вам нужно, чтобы сделать выбранное вами занятие приятным. Многие люди слушают музыку, а некоторые даже читают, используя тренажеры. Попробуйте разные виды деятельности, чтобы не скучать. Вы также выигрываете, поднимаясь по лестнице вместо лифта. Упражнения с другом доставляют больше удовольствия, включая совместную пробежку или езду на велосипеде. Вы можете оставаться мотивированным, используя тренажеры. Недорогой шагомер может отслеживать ваши успехи в ходьбе или беге трусцой. Некоторые устройства могут вводить ваши упражнения в компьютер, чтобы отслеживать ваши успехи и составлять график ваших улучшений. Подобно правильному питанию и физическим упражнениям, достаточный сон имеет решающее значение для хорошего самочувствия и успеха.

Таким образом, на гармоничное развитие здоровой личности влияют здоровьесформирующие факторы, такие как правильное питание, физические упражнения и полноценный сон, они снижают стресс, улучшают настроение и повышает способность к обучению.

Список используемых источников и литературы

1. Красноперова, Н.А. Мотивационный компонент в структуре формирования здорового образа жизни студентов [Электронный ресурс] // Вестник СВФУ. 2014.

№4. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnyu-komponent-v-strukture-formirovaniya-zdorovogo-obraza-zhizni-studentov>

2. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. - Питер, 2007. - 672 с.

3. Остроумов, А. А. Избранные труды / А. А. Остроумов. - М., 2005. – 130 с.

© Данченко Т.В., Жиенбаева А.В., Колбасина Л.В.2023-05

УДК 376.42

М.И. Залялова,

Н.А. Долгушина

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПОМОЩИ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

***Аннотация.** В статье рассматриваются различные методы танцевальной терапии, способствующие развитию психических и физических качеств у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлены психологические особенности детей с задержкой психического развития. Предложен комплекс нетрадиционных техник танцевальных занятий, включающий в себя импровизацию под музыку, самостоятельное сочинение танцевальных связок, проведение игры «битва танцоров».*

***Ключевые слова:** дети, задержка психического развития, психические и физические качества, танцевальная терапия.*

M.I. Zalyalova,

N.A. Dolgushina

DEVELOPMENT OF MENTAL AND PHYSICAL QUALITIES IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION WITH THE HELP OF DANCE THERAPY

***Abstract.** The article discusses various methods of dance therapy that contribute to the development of mental and physical qualities in preschool children with mental retardation. The psychological features of children with mental retardation are presented. A set of non-traditional dance techniques is proposed, including improvisation to music, independent composition of dance strings, and the game "battle of dancers".*

***Keywords:** children, mental retardation, mental and physical qualities, dance therapy.*

В настоящее время одной из актуальных проблем современной медицины и педагогики является увеличение рождаемости детей с ограниченными возможностями здоровья, среди них большой процент лиц с отклонениями в интеллектуальной сфере, в том числе с задержками психического развития.

Современное общество предъявляет достаточно высокие требования к воспитанию и образованию ребёнка. Он должен быть мобильный и с большим багажом знаний. Поэтому дошкольников не следует ограничивать в познании нового, а, наоборот, взрослый должен только заинтересовывать и углублять интерес ребенка. Предлагать права выбора, поощрять увлечения к разным отраслям знаний, практиковать свои силы и возможности, чтобы найти наилучший вариант в познании окружающей среды и самого себя.

Развитие психических качеств напрямую зависит от того, как у ребенка будет складываться восприятие, мышление и память. В полноценно сформированной психике мы будем наблюдать баланс в эмоциональной сфере, мотивационной сфере и самосознании. Поэтому процесс по развитию психических и физических качеств у детей дошкольного возраста должен стать активным. Комплексная работа поможет избежать проблем и вырастить уравновешенного, здорового ребенка.

Задержка психического развития предполагает легкие нарушения в интеллектуальных проявлениях. При этих нарушениях физическое воспитание играет большую роль и рассматривается как важная образовательная дисциплина. Цель физического воспитания укрепление мышечной массы, грамотного психологического и физического развития, полноценное формирование двигательной системы ребенка [2, с. 26].

У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития важную роль играет физическая сила, поэтому особое внимание уделяется формированию силовых качеств. В будущем этот навык поспособствует более эффективному формированию основных движений и приблизит психологическое и физическое развитие к средней возрастной норме.

При формировании и развитии психических и физических качеств у детей с задержкой психического развития необходимо учитывать следующие условия: наличие заинтересованности у детей в реализации спортивных достижений; подбор привлекательных для детей форм и методик к изучению; эмоционально уравновешенное состояние детей, готовое к изучению представленного нового материала. Только выполнение всех их позволит достаточно эффективно осуществлять образовательный процесс [1, с. 15].

Для детей с задержкой психического развития характерна низкая самооценка, неуверенность в себе, которая приводит к результату неблагополучия в сфере межличностных отношений. У детей создается отрицательное представление о самом себе, они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности [3, с. 4].

Диагностическое тестирование на определение уровня развития физических качеств включает в себя проведение следующих тестов: тест «Аист» – фиксировался баланс тела; тест «Ловля» – фиксировалась реакция быстроты ребенка; тест «Прыжки» – фиксировались физические качества выносливости и

скоростные качества ребенка в движение; тест «Перестукивание» – фиксировалось развитие между двумя полушариями; тест «Самовыражение» – наблюдение над танцевальными способностями ребенка производится в самостоятельном придумывании танцевальной связки. Фиксировалась самостоятельность пластичности и гибкости тела ребенка.

Диагностическое тестирование на определение уровня развития психических качеств включало в себя проведение следующих тестов: тест «Вырежи фигуры» – фиксировалась психодиагностика наглядно-действенного мышления детей; тест «Нарисуй танцевальный предмет» – диагностика восприятия на новое, фиксировался интеллект ребенка в сфере танцевальной терапии; тест «Найди и вычеркни» – фиксировался интеллект и внимательность ребенка; тест «Узнай, что это» – тестирование восприятия в познании, фиксировалась целостность восприятия ребенка; тест «Узнай фигуры» – определение уровня памяти, методика на узнавание.

Результаты диагностики показали, что психические и физические качества у детей с задержкой психического развития находятся на низком и среднем уровне.

Анализ на определение уровня развития физических качеств показал, что у детей отмечается неловкость в собственном теле, присутствует заикленность на отдельных движениях, возникают трудности перехода с одного упражнения на другое.

В настоящее время в научной литературе ощущается дефицит научных исследований, связанных с изучением танцевальной терапии и влияния её на работу по формированию развития психических и физических качеств [4, с. 19].

Вместе с тем известно, что танцевальная терапия способствует самовыражению ребёнка, раскрытию его внутреннего мира, установлению эмоционального контакта. Дошкольники с помощью танцевальной терапии становятся более уверенными в себе, значительно снижается уровень их тревожности, улучшается сон, уходят многие страхи. Ребята обретают навыки релаксации, преобладающим становится позитивный фон настроения, заводят новые знакомства, учатся общаться со сверстниками, затрачивают энергию с пользой.

Дополнительно дети начинают приобретать музыкальный навык, слышать темп, счет, бит, определять, когда музыка заканчивается и повторяется. У ребенка легко развивается детский слух, формируется слуховое восприятие и слуховая память, происходит узнавания звуков окружающей среды.

Осуществляется понимание того, как музыка задает типы используемых движений. Учатся под музыку отлично импровизировать и придумывать самостоятельно танцевальные связки. Танцевальная терапия развивает не только внимание и память, но и тренирует способность запоминать передвижения, последовательность действий.

Занятия дарят радость, положительное общение, повышение самооценки и жизненного тонуса, а на положительных реакциях дети лучше и быстрее усваивают новое. Это способствуют интеллектуальному, физическому и психическому развитию ребенка.

В танцевальной терапии используется многое, в основном, физкультурные упражнения и простые музыкально-ритмические движения следующих видов:

танцы (импровизации, хороводы, пляски, элементы народных и бальных танцев и так далее); упражнения (бег, ходьба, прыжки, наклоны, повороты, приседания, упражнения с предметами и многое другое); игры (сюжетные и несюжетные); драматизации.

Мы проводили с дошкольниками, у которых имелась задержка психического развития, нетрадиционные техники танцевальных занятий. К ним относится: импровизация под музыку, самостоятельное сочинение танцевальных связок, устраивание батла, проведение игры «битва танцоров».

При подведении итогов, мы получили следующие результаты. Во-первых, дети улучшили свою физическую подготовку, укрепили мышечную массу, заинтересовались в своих спортивных достижениях, познакомились с новыми видами упражнений, увлеклись танцевальной терапией для своего дальнейшего развития.

Во-вторых, с помощью танцевальной терапии научились импровизировать и придумывать самостоятельно танцевальные связки. Развили способность музыкальности. Перестали стесняться, ушла скованность в движениях, стали более пластичными и гибкими. Начали прислушиваться к своему телу и к своим возможностям.

В-третьих, научились работать в паре и контактировать со сверстниками. Уравновесили эмоциональный фон, познакомились с рефлексией и внедрили ее в свою повседневную жизнь.

В-четвёртых, дети стали лучше работать по инструкции взрослого, больше разбираться в тонкостях танцевальной дисциплине, повысилась скорость переключения с одного задания на другое. Эмоциональный фон дошкольников стал более спокойным, выдержанным и уравновешенным.

Таким образом, использование танцевальной терапии у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития для развития у них психических и физических качеств показало достаточно высокую эффективность. Танцевальная терапия может быть полезной для дефектологов, психологов, воспитателей, инструкторов ЛФК.

Список используемых источников и литературы

1. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. Москва: Изд-во Владос, 2018. 143 с.
2. Мастюкова Е. М. Коррекционно - педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с задержкой психического развития. Москва: Изд-во АРКТИ, 2002. 191 с.
3. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1972. № 3. С. 3-9.
4. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии. Москва: Изд-во Полиграф сервис, 2002. 128 с.

© М.И. Залялова, Н.А. Долгушина, 2023-05

А.А. Ковалевская
Мозырский государственный
педагогический университет им. И.П. Шамякина,
г. Мозырь Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье представлены различные способы формирования функциональной грамотности студентов средствами on-line курсов, форм предоставления информации, сервисов для дистанционных занятий. Выявлена сущность понятий «здоровьесберегающие технологии» и «функциональная грамотность». Определяются специфические особенности актуализации использования педагогических инструментов для сохранения здоровья в современной цифровой среде университета.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, функциональная грамотность, цифровизация, студенты

A.A. Kovalevskaya

FORMING FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS BY MEANS OF HEALTH-SAVING DIGITAL TECHNOLOGIES

Annotation. The article presents various ways of forming the functional literacy of students by means of on-line courses, forms of providing information, services for distance learning. The essence of the concepts of "health-saving technologies" and "functional literacy" is revealed. The specific features of the actualization of the use of pedagogical tools for maintaining health in the modern digital environment of the university are determined.

Keywords: health-saving technologies, functional literacy, digitalization, students

Современная социокультурная ситуация образования студентов высших учебных заведений диктует необходимость цифровизации, трансформации и модернизации, формирующих новый тип студенческой молодежи, самостоятельно определяющей образовательную траекторию развития. Цифровизация направлена на подготовку конкурентноспособных, высококлассных специалистов, востребованных на рынке труда, легко и свободно владеющих мобильными и интернет-технологиями. Здоровьесберегающие технологии как система мер по охране и укреплению организма, учитывающая важнейшие характеристики образовательной среды, условия жизни, воздействие различных факторов, а также совокупность педагогических, психологических и медицинских влияний, направлены на защиту и обеспечение ценного отношения к студентам, включая психолого-

педагогические приемы и методы работы (Л.Н. Антонова, Е.П. Митина, Е.В. Советова, В.С. Фомин, Т.И. Шульга, К.Г. Эрдынеева и др.).

Следовательно, ответственность, готовность и стремление к формированию практической направленности в учебно-воспитательном процессе следует формировать с учетом различных вариантов и возможностей применения здоровьесберегающих технологий в жизненных ситуациях.

В настоящее время понятие «функциональная грамотность» выступает в качестве тренда и ориентира реформирования образования, обсуждаемое профессиональным сообществом на различных уровнях. Термин функциональная грамотность введен ЮНЕСКО (1957) как социально-экономическое явление и выступает актуальным аспектом качества: международный год грамотности – ЮНЕСКО (1990), ООН (2003–2012); программа организации экономического сотрудничества и развития по международной студенческой оценке (ПИЗА), международная ассоциация оценки достижения образования (ИЕА), международный обзор взрослой грамотности (ИАЛС), обзор взрослой грамотности и жизненно необходимых навыков (АЛЛ), прогресс в международном изучении грамотности при чтении (ПИРЛС) и др.

Понятие «функциональная грамотность» исследовалась в философско-культурологическом (Б.С. Гершунский, С.А. Крупник и др.), социологическом (С.И. Григорьев, Н.А. Матвеева, О.П. Чигишева и др.), филологическом (И.Б. Короткина, К. Робинсон и др.), психологическом (А.Г. Асмолов, А.А. Леонтьев, М.А. Холодная, А.А. Юрина и др.), педагогическом (Г.С. Ковалева, Н.А. Назарова, А.В. Хуторской и др.), историческом (О.Е. Лебедев, С.А. Тангян и др.) и других аспектах.

Функциональная грамотность трактуется как способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности. Это способность использовать постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений (А.А. Леонтьев [2]). Умение решать адресные задачи «здесь» и «сейчас», актуализировать используемые педагогические инструменты, модернизировать образовательную траекторию обучения, креативно создавать цифровые объекты, оценивать достоверность информации является показателем качества образования. Однако существует противоречие: обучение в высших учебных заведениях и присвоенный уровень знаний, умений и навыков не гарантируют выпускникам успеха в профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Обновление образования XXI в. требует от педагогов знания тенденций инновационных изменений, интерактивных форм и методов обучения, отличий традиционной, развивающей и личностно-ориентированной систем обучения; владения критериями проектирования, диагностирования; умения анализировать и оценивать ситуацию; понимания сущности педагогической технологии.

По мнению Г.К. Селевко [3], технология описывает систему работы студентов как деятельность, направленную на достижение поставленной

образовательной цели, и работы преподавателя – как обеспечение условий формирования, сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи.

Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» появилось в педагогическом лексиконе в последние несколько лет и часто воспринимается как аналог санитарно-гигиенических мероприятий (новая педагогическая альтернативная технология, ориентированная на достижение оптимальных результатов в овладении общеучебными умениями – В.Н. Зайцева, М. Монтессори, С. Френе и др.; «мифологизация представления о здоровьесберегающих технологиях», всестороннее гармоничное развитие личности – Л.В. Занков и др.).

Теоретические исследования выявили, что существует более 300 определений понятия «здоровье» как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Например, *физическое здоровье* – это совершенство саморегуляции в организме, гармония физиологических процессов, максимальная адаптация к окружающей среде (педагогическое определение); состояние роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют морфологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции (медицинское определение). *Психическое здоровье* – это: а) высокое сознание, развитое мышление, большая внутренняя и моральная сила, побуждающая к созидательной деятельности (педагогическое определение); б) состояние психической сферы, основу которой составляет статус общего душевного комфорта, адекватная поведенческая реакция (медицинское определение). *Социальное здоровье* – это здоровье общества, а также окружающей среды для каждого человека. *Нравственное здоровье* – это комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы в жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. *Духовное здоровье* – система ценностей и убеждений, которая формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов.

Учеными выявлены такие признаки индивидуального здоровья как: 1) специфическая и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов; 2) показатели роста и развития; 3) текущее функциональное состояние и потенциал (возможности) организма и личности; 4) наличие и уровень какого-либо заболевания или дефекта развития; 5) уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок. Вследствие этого целостный взгляд на индивидуальное здоровье можно представить в виде четырехкомпонентной модели, в которой выделены взаимосвязи различных его компонентов и представлена их иерархия.

Соматический компонент – это текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития. *Физический компонент* – это уровень роста и развития органов и систем организма, основу

которого составляют морфофизиологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции. *Психический компонент* – состояние психической сферы, основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию. *Нравственный компонент* – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе.

В УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина со студентами специальности «Дошкольное образование» нами исследовались следующие направления: а) нутрициология (наука о клеточном питании) [4]; б) иммунитет (невосприимчивость организма к чужеродному агенту, в частности инфекционному [1]; в) витамины (от лат. *Vita* – жизнь) – особые органические вещества, которые, не являясь источником энергии или строительным материалом для организма, необходимы (в минимальных количествах) для его нормальной жизнедеятельности; г) жвачка: состав, вред и польза, вред Кока-Колы на организм человека, вред одноразовой посуды из меланина; д) вредные комнатные растения (диффенбахия, олеандр, молочай, кротон, азалия, мимоза стыдливая и др.); е) движения и занятия вредные для позвоночника и суставов (наклоны, перегибания грудной клетки во всех направлениях, ротация, скручивание спины и плечевого пояса, разновидности выпадов одной ногой и др.); ж) факторы здоровья позвоночника, пальминг (упражнение для глаз), плоскостопие, сколиоз; з) программа Water Balance для контроля водного баланса в организме и др.

На занятиях по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании» студенты выступали участниками различных бесплатных on-line курсов для приобретения способности к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации посредством анализа современной ситуации, рациональных решений по отношению к своему здоровью и здоровью будущих воспитанников учреждений дошкольного образования.

Формирование функциональной грамотности осуществлялось на on-line курсах по следующим направлениям:

- *нутрициология* (наука о пище, питании, продуктах питания, пищевых веществах, составе продуктов и их роли в поддержании здоровья) – вода, витамины, минералы, аминокислоты, жирные кислоты, составление правильного меню, овощи и фрукты, молоко и кисломолочные продукты; самодельные десерты (смузи), закисление организма, кашерность, халяль и др.;
- *холическая (целостная) метафизика питания* (вредность фастфудов, пепси колы, кока колы, жвачки, одноразовой посуды, электромагнитного излучения, некоторых физических упражнений, комнатных растений, пальмового масла и др.);
- *фитнес-тренировки для детей и взрослых* (тренировка ребенка, фитнес бэби, веселая утренняя зарядка для ребенка, упражнения на гибкость детей, олимпик, домашние тренировки, комплекс совместных упражнений родителей и ребенка и др.);

- *массажи* (рефлексология стопы, массаж стоп ребенка, ортопедический коврик, акупунктурные точки и др.);
- *альтернативные оздоровительные направления* (восточная медицина, йога и др.).
- *строение, органы и основные заболевания ребенка* (позвоночник, сколиоз, здоровые зубы, кровеносная и лимфатическая системы, кишечник, язык, ладони, ногти, зрение и др.).
- *варианты сохранения здоровья* (игровые динамические паузы, пальминг, зубная паста без фтора, программы «Waterbalance», «Шагомер» и др.).
- *интернет покупки продуктов питания на сайтах в Республике Беларусь* (21vek.by, e-dostavka.by, Wildberries, Остров чистоты, 5 element, Гипермолл и др.).
- *on-line покупки продуктов питания на зарубежных сайтах* (Ali Express, Joom, Asos, E-Bay Lamoda и др.).

Формами предоставления информации выступали:

- чат-занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий, чат-школы, чат-кабинетов;
- веб-занятия – дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и интернета;
- телеконференции на основе списков рассылки с использованием электронной почты.

Студенты использовали различные сервисы для дистанционных занятий: занятия через блог (<http://galmyas.blogspot.com/>, <http://blognauroke.blogspot.com/>); создание курса видеоуроков для дополнительных занятий (<http://thiziki.blogspot.com/>); вебинарные комнаты; Twiddla (web-конференц-игровая площадка); Dabbleboard (интерактивная доска онлайн – <http://blognauroke.blogspot.com/>); Skype, Discord, Zoom, Google Hangouts, Microsoft Teams, Moodle, Atutor, Forma LMS, Dokeos, ILIAS, OLAT, Teachbase и др.

Нами выявлены характерные особенности, присущие цифровым технологиям в здоровьесберегающем образовании, такие как гибкость, модульность, параллельность, дальноедействие, асинхронность, рентабельность, интернациональность и др.

В ходе исследования замечено, что студенты: а) пользуются зубной пастой без фтора (78,6%); б) отказываются от пепси-колы, кока-колы и жвачки (83,2%); в) тщательно выбирают продукты (73,2%); г) осуществляют интернет покупки продуктов питания на сайтах в Республике Беларусь и зарубежных сайтах (53,7%); д) используют программы «Water Balance» и «Шагомер» (91,4%); е) употребляют безсульфатные шампуни для волос (88,4%); д) улучшают кровообращение при помощи акупунктурных точек и др.

Таким образом, научный подход с учетом развития современных здоровьесберегающих технологий определяется социально-экономическими факторами, историческими, национальными и религиозными традициями, убеждениями, личностными наклонностями студенческой молодежи. Здоровый

образ жизни способствует выполнению профессиональных, общественных, семейных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и определяет направленность усилий личности в сохранении и укреплении индивидуального и общественного здоровья. Формирование функциональной грамотности студентов средствами здоровьесберегающих цифровых технологий заключается в обновлении содержания обучения с ориентацией на достижения современной науки, внедрение в образовательную практику модернизированных метапредметных знаний, умений и навыков практико-ориентированного характера; побуждение студентов к потребности заботы о своем здоровье; приобретение опыта, позволяющего адаптироваться и успешно осуществлять будущую педагогическую деятельность в учреждениях дошкольного образования.

Список используемых источников и литературы

1. Иммуитет [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: URL: <https://gnk-shop.ru/production/articles/kak-ukrepit-immunitet-rebyonka> (Дата обращения: 17.04.2023).
2. Образовательная система «Школа-2100». Педагогика здравого смысла /Под ред. А.А. Леонтьева.– М.: Баласс, 2003.– С. 35.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 2000. – 286 с.
4. Что такое нутрициология и почему так важно принимать витамины [Электронный ресурс].– 2023.– Режим доступа: URL: <https://www.rabotamamam.com/zdorov/nutriciologia-pitanie-vitaminy-bad> (Дата обращения: 02.05.2023).

© А.А.Ковалевская, 2023-05

**Е.С. Колесникова,
А.Н. Асташова**
*Мозырский государственный
педагогический университет им. И. П. Шамякина,
г. Мозырь, Беларусь*

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье представлены условия применения здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе на I ступени общего среднего образования. Раскрыта сущность основных и узконаправленных функций решения текстовых задач.*

Ключевые слова: *здоровьесберегающие технологии, текстовая задача, функции текстовых задач.*

**E. S. Kolesnikova,
A. N. Astashova**

CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN SOLVING TEXT PROBLEMS IN MATHEMATICS LESSONS AT THE I STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. *The article presents the conditions for the use of health-saving technologies in the educational process at the 1st stage of general secondary education. The essence of the main and narrowly focused functions of solving text problems is revealed.*

Keywords: *health-saving technologies, text task, functions of text tasks.*

В настоящее время все больше внимания уделяется здоровью учащихся, как одному из главных приоритетов в образовательном процессе. Важной задачей является не только обеспечение учащихся качественным образованием, но и оказание помощи в сохранении их здоровья. I ступень общего среднего образования – это период жизни, когда формируются привычки, которые будут сопровождать ребенка на протяжении всей его жизни. Поэтому именно в младшем школьном возрасте важно стимулировать детей к здоровому образу жизни и углублять их знания о здоровье.

Педагоги, психологи и, конечно, родители задаются вопросом: как сделать урок здоровьесберегающим и здоровьеразвивающим? Наша задача сегодня – научить ребёнка различным приёмам и методам сохранения и укрепления своего здоровья, чтобы затем, перейдя в среднюю школу, учащиеся могли уже самостоятельно их применять.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – это технологии, использование которых в образовательном процессе идёт на пользу здоровью учащихся [2, с. 79].

Мы рассматриваем здоровьесберегающие технологии в более узком смысле, как отдельные педагогические приёмы, так и методы, которые не наносят прямого или косвенного вреда здоровью детей и педагогов, но при этом обеспечивают им безопасные условия пребывания, обучения и работы в учреждении образования.

Связь между здоровьем учащегося и процессом решения текстовой задачи может показаться неочевидной, но на самом деле она очень важна. Решение текстовых задач требует не только умения работать с числами, но и логического мышления, аналитических способностей и концентрации внимания. Все эти навыки являются необходимыми для успешного учебного процесса, но также имеют прямое отношение к здоровью учащихся младшего школьного возраста.

Согласно учебной программе, работа над текстовыми задачами в начальной школе занимает около 60% времени. Задачи выступают и целью обучения и его способом. Посредством задач у учащихся формируются математические понятия, исследуются математические законы. Задачи являются средством развития логического мышления, показывают значение математики в повседневной жизни, помогают детям использовать полученные знания в практической деятельности [1].

Одним из основных факторов, влияющих на здоровье детей, является физическая активность. Учащиеся, которые мало двигаются, часто страдают от ожирения и других заболеваний, связанных с недостаточной физической активностью. Решение текстовых задач может быть связано с длительным сидением за партой, что не всегда является полезным для здоровья. Кроме того, решение текстовых задач может стать причиной стресса и тревожности у детей, что также может негативно сказаться на их здоровье. Чем больше задач решает ученик за короткий промежуток времени, тем больше он может испытывать напряжение и усталость.

С целью предупреждения влияния негативных факторов на здоровье учащихся при решении текстовых задач, на уроках мы используем различные кинезеологические упражнения, гимнастику, физкультминутку, самомассаж и много другое. Особым спросом пользуются задачи содержанием, которых становится тематика здоровья. Через условие в текстовой задаче, учащиеся могут осознать, как те или иные проблемные ситуации связаны с реальной жизнью. Способствовать просвещению учащихся в области здорового образа жизни и стимулировать их к укреплению и сохранению собственного здоровья могут задачи, условие которых связано с тематикой здоровья.

К примеру, при решении задач на расчёт калорийности пищи, учащиеся могут узнать о том, как правильно питаться и следить за своим весом. Также, при решении задач на расчёт времени, учащиеся могут узнать о количестве часов для здорового сна. Такие задачи могут также содержать информацию о содержании витаминов и минералов в продуктах питания, длительности физических упражнениях и других факторах, которые влияют на здоровье человека.

Приведём примеры таких задач:

Задача. В комплекс утренней зарядки Лена включает 10 приседаний, 15 прыжков на месте, 8 наклонов в стороны, 5 наклонов головы вперёд-назад и 7 махов руками вверх с поднятием на носочки. Дима во время утренней зарядки совершает от такого же количества, что и Лена $1/3$ прыжков на месте, в 2 раза больше наклонов в стороны и на 3 маха руками больше. Как выглядит утренний комплекс упражнений Димы?

Задача. Детям от 6 до 12 лет для крепкого здоровья необходимо спать минимум 9 часов. Если известно, что Света просыпается в 7 утра, то во сколько ей нужно лечь спать, чтобы её сон принёс максимальную пользу для здоровья.

Задача. Для детей и подростков средняя норма потребления фруктов составляет 300 грамм в сутки. Если все в нашем классе будут употреблять такое количество фруктов, то сколько грамм будет съедено за сутки, за неделю и за месяц (30 дней)?

Необходимо обеспечивать учащихся возможностью регулярно двигаться и заниматься физическими упражнениями. Способствовать активности и движению во время решения текстовых задач могут игровые ситуации, где учащиеся должны выполнять определённые действия при решении задач. Это может быть бег, прыжки, мимика и т.д. Такой подход не только помогает сохранить здоровье детей, но и делает процесс обучения более интересным и эффективным. А для того чтобы учащиеся не чувствовали себя напряженно и не перенапрягали глаза и мозг при решении задач, необходимо обеспечивать правильное освещение в классе, организовывать регулярные перерывы для отдыха и разминки.

Ручкина В. П. выделяет следующие основные функции текстовых задач в математике: обучающую, развивающую и воспитательную.

Обучающая функция решения текстовых задач связана с усвоением учащимися в процессе решения математических понятий, закономерностей, символики, арифметических действий над числами, их отношениями и свойствами.

Развивающая функция направлена на развитие логического и критического мышления, так как решение текстовых задач требует не только знания формул и алгоритмов, но и умения анализировать условия задачи, применять различные методы решения, решать практические проблемы и понимания мира вокруг них, работать с информацией в письменной форме.

Воспитательная функция реализуется через текстовое содержание задач. Причём текстовая задача может быть направлена как на воспитание определённых качеств личности (терпение, внимательность, стойкость и др.), так и на воспитание самой личности ребёнка через текст задачи, связанный с направлениями воспитательной деятельности (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, здоровьесберегающее, экологическое, интеллектуальное и т.д.)

В ходе проведения исследования, нами также была предпринята попытка выделить и другие функции, которые являются составляющими компонентами основных: формирование у учащихся навыков анализа и обработки информации, практическое применение математических понятий, развитие коммуникативных навыков, развитие умения решать математические задачи, формирование учащихся в качестве активных участников учебного процесса.

Решение текстовых задач требует от учащихся младшего школьного возраста не только знаний математических операций, но и умения правильно прочитать и понять условие задачи, выделить ключевые слова и данные, которые представлены текстом, а также определить необходимую операцию и правильно ее выполнить. В связи с этим возникает необходимость *формирования у учащихся навыков анализа и обработки информации*, чтобы в процессе решения задач, учащиеся смогли выделить необходимую информацию, построить логические цепочки и найти правильный ответ.

Для развития навыка умения читать и понимать текст, можно использовать следующие методы: метод чтения вслух текста задачи, метод чтения с составлением опор-схем, метод скорочтения и др. Кроме того, важно научить учащихся выделять ключевые слова и данные в тексте задачи. Для этого можно использовать такие методы как метод подчеркивания ключевых слов и данных, метод составления таблиц и схем и др. Важно отметить, что формирование навыков анализа и обработки информации при решении текстовых задач должно проводиться систематически и постепенно. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося и подходить к обучению дифференцированно, т. к. прочитанный один и тот же текст задачи каждым учащимся воспринимается по-разному.

Обучение математике на I ступени общего среднего образования не ограничивается только теоретическими знаниями, она также подготавливает учащихся к реальной жизни, где они будут сталкиваться с разнообразными ситуациями, требующими *практическое применение математических понятий*. Решая текстовые задачи, учащиеся не только лучше начинают понимать связи между числовыми данными, но и осознают, что математика окружает их и в повседневной жизни. Так умение решать текстовые задачи поможет учащимся в будущем в решении житейских задач, связанных с финансами, домашним бюджетом, покупками и т.д.

Решение текстовых задач также требует от учащихся младшего школьного возраста умения слушать и понимать других людей. Учащиеся могут работать в парах или группах, обсуждая решение задач и объясняя свои действия друг другу. Это помогает им развивать навыки слушания, концентрировать внимание, умение вести дискуссию и понимать других людей, а также учиться работать в команде. Так решение текстовых задач способствует *развитию коммуникативных навыков учащихся*. Коммуникативные навыки - это умение эффективно общаться, выражать свои мысли и идеи, слушать и понимать других людей. Учащиеся должны уметь выразить свои мысли и использовать математические термины, чтобы объяснить свои рассуждения при решении задач как на письме, так и устно. Решение текстовых задач неразрывно связано с развитием коммуникативных навыков у учащихся, т. к. требует от учащихся описания процесса решения и объяснения использованных методов.

Немаловажной функцией является *развитие умения решать текстовые задачи*. После того, как учащиеся понимают смысл условия задачи, умеют его анализировать и определять количество действий, которые необходимо выполнить для нахождения ответа на задачу, они непосредственно приступают к

её решению. Решение текстовой задачи требует от учащегося применения математических знаний и навыков, полученных ранее, а также умения применять различные способы решения задач. Для этого учитель предлагает учащимся составлять уравнения, находить неизвестные, правильно составлять условие и схему задачи, моделировать условие, рисовать диаграммы, использовать таблицы и графики, чтобы помочь детям понять, как решить задачу. В дальнейшем дети должны научиться сами определять, какой из всевозможных способов будет более рациональным для того или иного типа задачи.

Решение задач требует от учащихся *активного участия в процессе обучения*. Для того чтобы учащиеся были активно вовлечены в процесс решения задач, необходимо использовать различные приёмы в обучении. Например, подача материала задачи в виде игры поможет учащимся как лучше понять математические понятия и отношения между числами, так и развить их познавательную деятельность и интерес к решению текстовых задач. Также в качестве условий задачи можно использовать конкретные ситуации из жизни учащихся или составлять задачи, главными героями которых будет их класс.

Для развития уверенности в себе и своих способностях необходимо поощрять детей, которые успешно решают задачи. Это помогает им чувствовать себя увереннее и готовым к новым заданиям, что также повышает их умственную и эмоциональную активность при решении текстовых задач. В результате чего они становятся более ответственными, а также готовыми к тому, что задача может быть сложной, но они должны уметь справляться с этим и не бояться ошибаться.

Таким образом, обучение решению текстовых задач учащихся младшего школьного возраста является эффективным инструментом для развития коммуникативных навыков, аналитических способностей, критического и логического мышления. Они учатся эффективно общаться, выражать свои мысли и идеи, слушать и понимать других людей. Что является необходимым для того, чтобы помочь им развиваться и достигать успеха не только в математической деятельности, но и в повседневной жизни. А использование различных методов и подходов при решении текстовых задач поможет учащимся лучше понимать мир вокруг них.

Использование здоровьесберегающих технологий при решении текстовых задач в начальной школе предполагает создание определенных педагогических условий, среди которых можно выделить целенаправленность и систематичность работы с учётом санитарно-гигиенических требований (освещённость кабинета, соответствие размера мебели росту и пропорциям тела учащихся, температурный режим и проветривание помещения, место и длительность применения ТСО и т. д.). Включение в содержание текстовых задач информации о здоровом образе жизни, доступной и понятной учащимся младшего школьного возраста, разработка методических материалов, способствующих просвещению учащихся младшего школьного возраста по теме здоровья, а также организация работы по сбору тематической информации учащимися для составления текстовых задач о здоровом образе жизни. Решая текстовые задачи с применением здоровьесберегающих технологий, учащиеся могут начать косвенно осознавать

важность правильного питания, физических упражнений, здорового образа жизни, что в свою очередь позволит им развивать навыки самоконтроля и самодисциплины, которые являются важными факторами для достижения успеха в жизни.

Список использованных источников и литературы

1. Овчинникова М. В. Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах (общие вопросы): Учебно-методическое пособие для студентов специальностей «Начальное обучение. Дошкольное воспитание» – К.: Пед. пресса, 2001.
2. Титова С.В. Дети группы риска в общеобразовательной школе (+CD) / Под ред. С.В. Титовой. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.

© Е. С. Колесникова, А. Н. Астахова, 2023-05

УДК 373.3.016:502

**Л.А. Лисовский,
А.И. Самостроенко**
*Мозырский государственный
педагогический университет им. И.П. Шамякина
г. Мозырь, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА 1-ОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается формирование необходимых знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни, использование полученных знаний в повседневной жизни, а также обеспечение возможности сохранения здоровья в процессе обучения.*

***Ключевые слова:** здоровье, режим дня, здоровый образ жизни, учебно-воспитательный процесс.*

**L.A. Lisovski,
A.I. Samostroenko**

FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE IN THE SUBJECT "MAN AND THE WORLD" IN ELEMENTARY SCHOOL AT THE 1ST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

***Abstract.** The article discusses the formation of the necessary knowledge, skills and abilities for a healthy lifestyle, the use of acquired knowledge in everyday life, as well as ensuring the possibility of maintaining health in the learning process.*

***Keywords:** health, mode of the day, healthy lifestyle, educational process.*

Глобальные изменения и экологический кризис в окружающем нас мире требует новые подходы к сохранению психологического и физического здоровья для полноценной и качественной жизни. Данные учёных свидетельствуют о том, что здоровье человека на 20 – 40 % зависит от состояния окружающей среды, на 25 – 50 % – от образа жизни. Поэтому в соответствии с программой по предмету «Человек и мир» в основу образовательного компонента «Природа и человек» положена концепция экологического образования личности, в которой даются рекомендации по формированию здорового образа жизни [1, с. 5 – 11].

Здоровый образ жизни – процесс соблюдения человеком определённых норм, правил в повседневной жизни, которые способствуют сохранению здоровья, оптимальному приспособлению организма к условиям среды, высокому уровню работоспособности в учебной деятельности.

Младший школьный возраст – важный период формирования необходимых навыков здорового образа жизни школьника. Во-первых, в это время организм ребёнка растёт, а во-вторых, учёба – это умственный труд.

Начиная с первого класса при изучении компонента «Человек и его здоровье» в течение всего учебного года углубляются и расширяются знания школьников о сохранении и укреплении здоровья на примере закаливания, прогулок на свежем воздухе. При изучении тем «Осень и здоровье человека», «Зима и здоровье человека», «Весна и здоровье человека», «Лето и здоровье человека» учащимся задаются вопросы: Чем полезны прогулки на свежем воздухе осенью? Как изменяется одежда и обувь людей для прогулок в осеннюю пору? Как дети закаляют свой организм летом? Что делают дети для закаливания осенью? Как люди заботятся о своём здоровье зимой? Почему выбирают тёплую одежду и обувь зимой? Как уберечь себя от простуды? Учащиеся младшего школьного возраста узнают, что прогулки полезны для закаливания; зимой люди надеваются теплее, чтобы не заболеть; узнают о том, что зимой опасен снегопад, гололёд, что нельзя ходить на речке по неокрепшему льду; составляют правила безопасного поведения летом. При изучении темы «Источник здоровья» учащиеся узнают о пользе овощей и фруктов [2].

Во втором классе при изучении раздела «Неживая природа и человек» учащиеся получают сведения о свойствах воды, воздуха, почвы для дальнейшего использования в укреплении здорового образа жизни. В процессе изучения раздела «Живая природа и человек» рассматриваются проблемы практического опыта взаимодействия с природой (ядовитые растения Беларуси, звери, небезопасные встречи с животными). При изучении раздела «Человек и его здоровье» учащиеся знакомятся с понятием **«режим дня»** – это ежедневный распорядок жизни человека: работы, отдыха, сна, питания, правилами гигиены; вопросами здорового питания; также учащиеся узнают о том, что нужно чередовать виды отдыха: труд – с активным отдыхом, а умственную работу – с занятиями физкультурой, физическим трудом, подвижными играми; узнают, чем полезна личная гигиена [3].

В третьем классе при изучении предмета «Человек и мир» выделено значительное количество часов по образовательному компоненту «Человек и его здоровье», где даются общие представления, что человек является частью живой

природы. С учётом возрастных особенностей, особое внимание при изучении тем: «Кожа», «Кровообращение», «Дыхание», «Органы чувств человека», «Глаз – орган человека» уделяется выполнению требований личной гигиены, распорядку и режиму дня, занятием физической культурой и спортом. Итоговое занятие заканчивается изучением правил здорового образа жизни, где рассматриваются его основные компоненты (правильное питание, соблюдение чистоты, выполнение режима дня и т.д.) [4].

Состояние здоровья детей в Республике Беларусь вызывает беспокойство не только у работников системы образования и здравоохранения, но и у всего общества. Согласно статистике, здоровье детей в последние годы резко ухудшилось. Первый скачок в увеличении числа учащихся с хроническими заболеваниями происходит в возрасте от 7 до 10 лет.

Для определения уровня сформированности знаний о здоровом образе жизни были проведены тесты с учащимися 3 «Б» класса ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозыря»: «Правильно ли ты питаешься?», «Правильно ли ты живёшь?», «Умеете ли вы вести здоровый образ жизни?», по результатам которых было определено то, что у 45,7 % учащихся недостаточный уровень знаний по данной теме.

При организации учебно-воспитательного процесса учителя стараются организовать работу с учащимися младшего школьного возраста таким образом, чтобы способствовать их всестороннему развитию (развитию мышления, развитию воображения, творчества, внимания, памяти).

Учитель во втором классе проводит уроки-путешествия в Страну Здоровья. На одном из уроков дети побывают в городе Трёх дорог – Красной, Жёлтой и Зелёной. На Зелёной улице учащиеся узнают много интересного о здоровой пище, на Жёлтой дороге – о не очень полезной, а на Красной дороге – о продуктах, потребление которых необходимо ограничить.

Для того, чтобы заботиться о своем здоровье, учащиеся должны знать свой организм. Врачи могут быть частыми гостями в классе. Вероятно, ни о каком органе человеческого тела не говорят так много, как о сердце.

В третьем классе на уроке "Здоровый образ жизни – здоровое сердце" школьники не будут бояться проявить себя, потому что будут уверены, что над ними не будут смеяться, а будут подсказывать и помогать.

На уроках учителя учат детей жить, заботиться о себе и своем здоровье. Ребята анализируют поступки сказочных героев, рисуют "Страну Здоровья", поют песни о здоровом образе жизни, а главное – ведут дневники о своём здоровье. Эти дневники представляют собой рисунки, на которых учащиеся ежедневно описывают свои чувства с помощью разноцветных ячеек. Если несколько дней в дневнике отмечены параметрами "неудовлетворительно", то это повод для разговора с учителем.

Работа по формированию у учащихся младшего школьного возраста навыков здорового образа жизни проводится систематически и закрепляется на других уроках, а также во внеклассных мероприятиях. Школа проводит дни, недели, декады здоровья, олимпиады по вопросам здоровья, организует просмотр и обсуждение фильмов, слайдов, посвященных проблемам здоровья. Ученикам

начальной школы нравятся спортивные праздники с участием родителей. Это праздники – "Мама, папа и я - спортивная семья" – в первых классах, "Спортландия" – во вторых, "Веселый марафон", в 3–4 классах.

Также состояние здоровья во многом зависит от поведения учащегося. Ни один навык здорового образа жизни не сможет полностью сформировать учитель без активной поддержки со стороны семьи. Учитывая факторы риска в семье, отсутствие родительского контроля, неспособность родителей точно определять свое поведение, семейные конфликты, употребление родителями алкоголя, курение. Работа с семьей организована по трем направлениям: просвещение родителей, их практическое участие в формировании здорового образа жизни у детей, использование опыта семейного воспитания.

Необходимым условием гармоничного развития личности учащегося младшего школьного возраста является достаточная двигательная активность. В последние годы большинство учащихся испытывают недостаток двигательной активности из-за высокой учебной и домашней нагрузки, а также по другим причинам. В результате чего возникает гипокинезия, которая может вызвать ряд серьезных изменений в организме учащегося. Помимо ограничения их естественной двигательной активности, учащиеся должны принимать неудобную статическую позу в течение длительного времени, сидя за партой или учебным столом. Поэтому учитель должен как можно чаще менять вид деятельности и не забывать о физкультминутках, а также подвижных переменах.

Чтобы мотивировать учащихся младшего школьного возраста на здоровый образ жизни, необходимо постоянно заинтересовывать их, создавать положительные эмоции при освоении знаний по предмету «Человек и мир». Необходимо формировать у учащихся нравственное отношение к своему здоровью не только на уроках, но и во время внеучебной деятельности. Он должен осознать, что здоровье для человека – важнейшая ценность, главное условие достижения любой жизненной цели [5].

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что ведущими факторами, формирующими здоровый образ жизни и способствующими укреплению здоровья младших школьников, являются рационально организованный режим дня, сбалансированное питание, оптимальный двигательный режим, занятия физической культурой на открытом воздухе, закаливающие процедуры, соответствующие возрасту ребенка, благоприятные гигиенические и санитарно-бытовые условия, а также пример семьи и педагогов.

Список используемых источников и литературы

1. Концепция учебного предмета «Человек и мир»: приказ Министерства образования Респ. Беларусь, 29.05.2009 №675, НИО. – Минск, 2009.
2. Трафимова, Г.В. Человек и мир: учеб пособие для 1-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов. — Минск: Нац. ин-т образования, 2017. - 64 с.
3. Трафимова, Г.В. Человек и мир: учеб. пособие для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов. — Минск: Адукацыя і выхаванне, 2017. - 144с.

4. Трафимова, Г.В. Человек и мир: учеб. пособие для 3-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов. — Минск: Адукацыя і выхаванне, 2018. — 136с.
5. Цабыбин, С.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе / С.А. Цабыбин. — Волгоград: Учитель, 2008. — 172с.

© Л.А.Лисовский, А.И.Самостроенко, 2023-05

УДК 376.1

Е.Е. Миннулина,

Л.А. Яковлева

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация.** Предметом исследования настоящей статьи являются психолого-педагогические аспекты образовательного процесса в условиях современного образования как сложный и многоуровневый комплекс взаимодействий всех составляющих педагогического процесса.*

***Ключевые слова:** образовательный процесс, психолого-педагогические условия, гуманистические воспитательные технологии, психологическая комфортность*

Е.Е. Minnullina,

L.A. Yakovleva

PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

***Abstract.** The subject of this article is the psychological and pedagogical aspects of the educational process in the conditions of modern education as a complex and multi-level complex of interactions of all components of the pedagogical process*

***Keywords:** educational process, psychological and pedagogical conditions, humanistic educational technologies, psychological comfort*

В условиях современного образовательного процесса все больше внимания уделяется инновационным стратегиям в поиске подходов, направленных на гуманистическую, личностно-ориентированную модель организации системы педагогического воздействия. Наряду с формированием гуманистической направленности современного образования очень обширно распространяется идея психолого-педагогического сопровождения развития детей, что является необходимой частью образовательного процесса в современных условиях.

В настоящее время активно разрабатываются методы и приемы психолого-педагогического сопровождения адаптационных процессов, обеспечения педагогической поддержкой детей любого возраста в период адаптации посредством педагогического общения, а также одной из актуальных проблем является психолого-педагогическое сопровождение родителей и лиц, их заменяющих. Зачастую именно родители испытывают определенные трудности, не имея достаточного количества времени для занятий с детьми дома, сомневаясь в собственной компетентности в вопросах образования их детей, ощущают отсутствие мотивации к обучению со стороны ребенка. Поэтому и необходима реализация целостной системы взаимодействия образовательного учреждения и семьи в целях психолого-педагогического сопровождения родителей. При использовании разнообразных форм сотрудничества, можно сформировать у родителей интерес к вопросам воспитания, вызвать желание расширять и углублять уже имеющиеся знания в области педагогики и психологии, поощрять творческий и креативный подход к вопросу. Взрослый может помочь ребенку овладеть большим разнообразием человеческих отношений, если регулировать игру детей так, чтобы каждый из них научился выполнять не только одну роль, например связанную с подчинением, но и другие - «командирские» роли. Последнее обстоятельство будет способствовать тому, что ребенок освоит основные правила взаимоотношений с другими людьми: нормами подчинения, руководства и взаимозависимости [1, с. 336].

Для современной действительности психолого-педагогическое сопровождение в рамках образовательной программы имеет очень большое значение, потому что акцентирует не только на особенностях данного вида деятельности, но и на уникальности сопровождающей деятельности педагога в целом. Основой психолого-педагогического обеспечения учебного процесса является сложная система взаимодействия его участников. Особенности учебной деятельности при психолого-педагогическом сопровождении состоят в том, что результат каждого отдельного действия осознается и переживается каждым участником образовательного процесса по-разному: как средство, как цель, как частичная цель или промежуточное средство для достижения результата. Все исследователи рассматривают сопровождение в рамках гуманистического и личностно-ориентированного подходов. В психологии «сопровождение» понимается как системная комплексная технология социальнопсихологической помощи личности (Г.Л Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Ю.В Слюсарев, Л М Шипицина, И.С. Якиманская и др.) [3].

Когда участником преследуются мелкие задачи и частные цели, которые со временем становятся самоцелью, это приводит к измельчанию всей его деятельности, что непременно сказывается на качестве работы и ухудшает взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса. Этого можно избежать, если каждый участник видит перед собой крупные задачи, вбирающие в себя не только все частные, но и главную цель образовательного процесса, которой все подчиняются. Целеустремленная деятельность, понимание перспективы развития, общий положительный эмоциональный настрой всех участников процесса и каждого его члена, - все это позволяет воспроизвести

созидательный, творчески наполненный новый психологически комфортный контекст, что немаловажно в реалиях современного мира, в котором становится возможным решение любых психолого-педагогических задач. Создание такого общего широкого и полного психологического контекста позволяет осознать смыслы и внутреннее содержание педагогической деятельности и добиться наилучших ее результатов. Ведущую педагогическую идею можно сформулировать так: помощь семье в социально значимом определении на будущее; создание условий для мобилизации потенциальных возможностей личности в соответствии с ее реальными притязаниями [2].

Зачастую наиболее сложной задачей в современном мире является выявление мотива деятельности, как осознанного побуждения для определенного действия, складывающегося под влиянием его целей и задач. Психолого-педагогические мотивы для данной деятельности заключаются, в первую очередь, в самом отношении к цели, задачам и тем условиям, при которых протекает эта деятельность. Мотивация формируется по мере того, как полностью принимаются и адекватно воспринимаются реальные обстоятельства, в которых находятся участники образовательного процесса в современном обществе, когда осознается цель, находящаяся перед ними. Мотив рождается из этого сложного конгломерата отношений, конкретное содержание мотива становится основой для реального жизненного действия. Необходимо отметить, что мотив может переместиться с самой психолого-педагогической деятельности как таковой, на ее отдельный результат – участник может видеть свою цель не в том, чтобы сделать действие, а в том, чтобы посредством этого действия проявить себя. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка рассматривается нами как комплексная технология поддержки и помощи ребенку, обеспечивающая создание оптимальных условий обогащения социально-личностного развития ребенка [5].

Процесс модернизации образования выдвигает на первый план применение в широкой образовательной практике воспитательных технологий гуманистической направленности, позволяющих оптимизировать процесс сохранения и поддержания психологически комфортной и безопасной образовательной среды для всех её субъектов. В тоже время вследствие негативной динамики общественных, культурных и ценностных ориентиров образовательная среда сегодня становится всё более небезопасной в психологическом аспекте для всех её участников, а именно учащихся, педагогов, родителей. Образование как сфера человекопроизводства, выступает основой формирования здоровой личности. Это становление должно происходить в психологически безопасных условиях, способствующих его развитию как гуманистически ориентированному члену общества. Психологическая безопасность образовательной среды является основным условием, при котором развитие, образование, воспитание взрослого человека происходит в наиболее благоприятной обстановке. Психологически безопасная и комфортная среда позволит избежать ненужных затрат энергии и сил на преодоление негативных состояний, вызванных конфликтами между участниками

образовательного процесса. Это желательное состояние, однако, в реальной жизни оказывается, что образовательная среда образовательных учреждений наполнена всевозможными рисками и угрозами, провоцирующими напряжённую обстановку. Под психологической безопасностью образовательной среды в науке принято понимать состояние образовательной среды, фиксируемое через отношения ее участников. Главными ее признаками являются референтность образовательной среды, по мнению исследователей, удовлетворенность потребности в межличностном общении (как ведущей деятельности) у учащихся и отсутствие каких-либо форм насилия во взаимодействии участников образовательного процесса.

Под психологической безопасностью образовательной среды нами понимается система взглядов на обеспечение участникам среды позитивного развития физического, социального и психического здоровья в процессе педагогического взаимодействия. Являясь очень актуальной в современном мире, психологическая безопасность образовательной среды становится наиболее проработанным направлением психологической безопасности, которая также в силу актуальности выделена в самостоятельное направление психологической науки. Безопасность подразумевает наличие определенных условий, необходимых для жизнедеятельности и развития. Образовательная среда есть совокупность условий, в которых происходит формирование и развитие человека на протяжении большого отрезка жизненного пути, угрозой которой может стать любое притеснение, наказание, попытка со стороны взрослых или сверстников заставить сделать что-либо ребёнка против его воли, что порождает сопротивление, которое может быть как внутренним, так и внешним. Второе выражается в нарушении общепринятых социальных норм, когда нарушается дисциплина, первое - на эмоциональном плане как уход от контактов, самобичевание, аутоагрессия. Категория безопасности является главным критерием успешности функционирования образовательного учреждения, целостного протекания педагогического процесса, гуманистической и личностно ориентированной образовательной среды.

Безопасность образовательного пространства обеспечивается единством действий всех субъектов образования и связанных с ним сфер (культуры, медицины, безопасности системы жизнедеятельности и т.д.). Все негативные социальные явления, искажая мировосприятие детей и подростков влияют на внутреннюю безопасность образовательной среды. Основной угрозой психологически небезопасной образовательной среды, является получение ребёнком психологической травмы, в результате которой наносится ущерб его позитивному личностному развитию и психическому здоровью. В условиях небезопасной образовательной среды отсутствует удовлетворение базовых потребностей, возникает препятствие на пути самоактуализации. Основным источником психотравмы является психологическое насилие в процессе взаимодействия участников образовательной среды, как со стороны взрослых (учителей), так и со стороны сверстников. Психолого-педагогическим требованием к формированию личности в творческой деятельности является наличие общности, сотрудничества между ребёнком и взрослым, в процессе

которого происходит становление новых способов их социального взаимодействия. В широком смысле слова адаптация понимается как процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды. Целью, конечным результатом, сущностью любого вида адаптации является гомеостаз - состояние определённого постоянства параметров внутренних базисных функций. На психолого-педагогическом уровне гомеостаз обозначает взаимоуважительное взаимодействие с учителем и одноклассниками, школьная успешность, отсутствие агрессивных настроений, адекватный уровень самооценки и самосознания. Под школьной адаптацией понимается приспособление ребёнка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и т.д. (М.Р. Битянова) [4].

Таким образом, наличие в образовательном учреждении грамотно выстроенной воспитательной политики, учитывающей интересы всех участников образовательного процесса, способствует созданию психологически безопасной и комфортной обстановки в нём, в то время как отсутствие воспитательной системы, ориентированной в организации учебно-воспитательного процесса на технологию коллективной творческой деятельности и направленной на развитие гуманных межличностных отношений, не способствует созданию благоприятной психологически безопасной обстановки в образовательной среде.

Список используемых источников и литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов [Текст] / Г. С. Абрамова. - М: Академический Проект, 2001. - 336 с.
2. Белкин, АС. Основы возрастной педагогики: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / А. С. Белкин. - М: «Академия», 2000. - 64 с.
3. Глевицкая, В. С. Психолого-педагогическое сопровождение развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] /В.С.- Курск, 2007. - 9 с.
4. Дрягалова, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации первоклассников к школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Е. А. Дрягалова. - Н. Новгород, 2010. - 12 с.
5. Иваненко, М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребёнка в период детства : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / М. А. Иваненко, Л. В. Моисеева. - Екатеринбург, 2005. - 12с.

© *Е.Е.Миннуллина, Л.А.Яковлева 2023-04*

**Е.А. Овсянникова,
И.В. Могильницкая**
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАННЕМ РАЗВИТИИ

***Аннотация.** В данной статье мы рассматриваем несколько примеров здоровьесберегающих технологий и их эффективность в поддержании здоровья и развития детей, преимущества использования специальных программ для родителей и их детей, методiku Марии Монтессори в развитии детей раннего возраста, сенсорное развитие, как один из методов сбережения здоровья детей до трех лет.*

***Ключевые слова:** раннее развитие, ранний возраст, здоровьесберегающие технологии, методика Марии Монтессори.*

**E.A. Ovsyannikova,
I.V. Mogilnitskaya**

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN EARLY DEVELOPMENT

***Annotation.** In this article we consider several examples of health-saving technologies and their effectiveness in maintaining the health and development of children, the benefits of using special programs for parents and their children, the Maria Montessori method in the development of young children, sensory development as one of the methods of preserving children's health up to three years.*

***Key words:** early development, early age, health-saving technologies, Maria Montessori method.*

Забота о здоровье детей является приоритетом для большинства современных родителей. В наше время существует огромное количество технологий и инновационных подходов, которые помогают не только сохранить здоровье ребенка, но и способствуют его полноценному развитию.

Одной из наиболее эффективных здоровьесберегающих методик для раннего развития детей является методика Марии Монтессори, а также специальное здоровьесберегающее обеспечение детей в раннем возрасте. Сенсорное развитие детей по методу Марии Монтессори совместно со специальными здоровьесберегающими технологиями позволяет родителям контролировать питание, сон, физическую активность и другие аспекты здорового образа жизни и развития своего ребенка от самого рождения. Благодаря этому, родители могут быть уверены в том, что их ребенок получает все необходимое для здорового развития.

Ранний возраст - это период, когда мозг находится в стадии наиболее активного развития, поэтому использование здоровьесберегающих технологий для поддержания раннего развития детей от рождения является важнейшим аспектом. Такие технологии, как датчики движения и звука, помогают родителям контролировать состояние и поведение младенцев, что может предотвратить возможные проблемы и своевременно обратиться к врачу. Кроме того, существуют специальные приложения для смартфонов, которые помогают родителям контролировать питание и сон ребенка, что особенно важно для детей с аллергиями или другими проблемами со здоровьем.

Одним из самых эффективных способов поддержки здоровья и раннего развития является использование игрушек, которые стимулируют сенсорное развитие. Например, игрушки с яркими цветами и различными текстурами помогают развивать тактильные ощущения и способствуют развитию моторики ребенка.

Существуют различные методики здоровьесбережения детей до трех лет, которые помогают родителям следить за развитием малыша и улучшать его здоровье:

1. Грудное вскармливание. Кормление грудным молоком в течение первых шести месяцев жизни ребенка является лучшей методикой здоровьесбережения. Грудное молоко содержит все необходимые питательные вещества, витамины и минералы для правильного развития малыша.

2. Режим дня. Регулярный режим дня помогает установить биологические часы малыша и обеспечить ему необходимый отдых и питание. Ребенок должен спать и кушать примерно в одно и то же время каждый день.

3. Физические нагрузки. Регулярные физические упражнения помогают развивать мышцы и костную систему малыша. Ребенку необходимо проводить время на полу, чтобы он мог ползать, лежать на животе и учиться сидеть.

4. Гигиена. Для сохранения здоровья малыша необходимо следить за гигиеной. Регулярно менять памперсы, мыть руки и тело малыша, ухаживать за кожей и ногтями.

5. Посещение врача. Регулярные посещения врача помогают выявлять возможные заболевания в ранней стадии и принимать меры для их лечения.

Эти методики помогают родителям обеспечить здоровый и полноценный рост и развитие малыша. Конечно, помимо вышеперечисленных существует множество других технологий, позволяющих развивать малыша без вреда для здоровья и нервной системы. Одной из таких технологий является использование сенсорного развития.

Мария Монтессори была итальянской педагогом, которая разработала уникальный метод обучения детей. Ее методика основывается на идее, что каждый ребенок имеет врожденную способность к обучению и самостоятельному развитию. Монтессори разработала ряд пособий, которые помогают детям учиться и развиваться в соответствии с их возрастными особенностями.

Одним из наиболее известных пособий Марии Монтессори являются материалы для развития мелкой моторики. Они представляют собой различные игрушки, которые способствуют развитию движений рук и пальцев. Кроме того, Монтессори разработала специальные материалы для обучения чтению и письму,

а также геометрические фигуры для изучения математики. Еще одним важным пособием Марии Монтессори являются карточки с изображениями животных, растений и других объектов. Дети могут изучать эти карточки и узнавать названия объектов на них. Также Монтессори разработала специальные карточки для изучения географии и истории.

Кроме того, Монтессори разработала методику обучения чтению и письму, основанную на использовании специальных буквенных материалов. Эти материалы помогают детям быстрее и легче овладевать навыками чтения и письма. В целом, пособия Марии Монтессори представляют собой уникальный комплекс материалов, которые помогают детям развиваться и учиться в соответствии с их потребностями и возрастными особенностями.

Методика Марии Монтессори предполагает, что сенсорное развитие является основой для всех последующих видов развития ребенка. Поэтому в раннем возрасте для правильного развития и сохранения здоровья ребенка нужно уделять отдельное внимание развитию сенсорики. Мария Монтессори считала, что ребенок должен иметь возможность исследовать мир через свои органы чувств. Согласно методике Монтессори, ребенку нужно предоставлять разнообразные материалы, которые позволят ему развивать органы чувств, познакомиться с цветом, формой, размером, весом, запахами и различными текстурами. Для этого создаются специальные материалы, которые позволяют ребенку развивать свои ощущения. Например, для развития тактильных ощущений используются материалы с различными поверхностями, такие как гладкие и шершавые, мягкие и твердые, холодные и горячие, легкие и тяжелые, липкие, колючие и др. Для развития зрительных ощущений используются материалы с яркими цветами и разными формами. Сенсорное развитие по методике Монтессори направлено на укрепление связей между нервной системой и органами чувств, что позволяет ребенку лучше понимать и воспринимать мир. Эта методика помогает развивать у ребенка способность к усвоению новых знаний, а также развивает его фантазию, творческие способности и умение решать задачи.

Кроме того, данная методика также подчеркивает важность самостоятельности ребенка в процессе сенсорного развития. Ребенку предоставляется возможность самостоятельно выбирать материалы для игры и исследования, что помогает ему развивать свою личность и вызывает желание познавать мир с самых ранних лет. Это может быть достигнуто через игры и игрушки, которые стимулируют чувства и улучшают координацию движений. Например, игрушки с яркими цветами, разными текстурами и звуками могут помочь развивать чувствительность к окружающей среде и способствовать развитию моторных навыков.

Еще один пример - это использование мобильных приложений для отслеживания здоровья ребенка. Такие приложения позволяют отслеживать прием пищи, сна, физической активности и других параметров здоровья. Это может помочь родителям своевременно реагировать на изменения в состоянии ребенка и принимать меры для поддержания его здоровья.

Наконец, устройства для контроля за окружающей средой также могут быть полезны для здоровьесбережения детей раннего возраста. Например, устройства для контроля температуры и влажности помогут создать комфортные

условия для жизни и развития ребенка, что может существенно повлиять на его здоровье и благополучие в будущем. Все эти технологии помогают обеспечить наилучшие условия для здорового раннего развития детей, что является важным фактором для их будущего успеха в жизни.

Раннее развитие детей является одним из самых важных этапов в жизни ребенка, так как именно в этот период формируются основные навыки и установки, которые будут определять его будущее. Раннее детство - это время, когда дети находятся в наиболее открытом и восприимчивом возрасте, когда они готовы к обучению и знакомству с миром.

Раннее развитие детей может существенно влиять на их социальное поведение и учебу в будущем. Дети, которые получают достаточно стимуляции и поддержки в раннем возрасте, имеют больший шанс достигнуть успеха в обучении и в жизни в целом.

Родители и опекуны могут играть ключевую роль в раннем развитии детей, предоставляя им стимулирующую среду и поддержку в форме игр, развивающих занятий, чтения и общения с другими детьми. Кроме того, важно обеспечить здоровое питание, достаточный сон и активный образ жизни. В целом, раннее развитие детей имеет огромное значение для их будущего. Поэтому важно уделять достаточно внимания и времени на стимулирование и поддержку развития детей в раннем возрасте. Сенсорное развитие, включая такие аспекты, как зрение, слух и осязание, играют важную роль в этом процессе. Здоровьесберегающие технологии могут помочь детям в раннем развитии.

Однако, как оценить эффективность этих технологий? Важно понимать, что каждый ребенок индивидуален и его развитие может быть ускорено или замедлено по сравнению с другими детьми. Поэтому необходимо проводить индивидуальную оценку каждого ребенка для определения эффективности выбранной технологии.

Оценка может проводиться путем измерения физических параметров (например, улучшение координации движений), психологических параметров (уменьшение тревожности) и социальных параметров (улучшение коммуникации). Можно использовать стандартизированные тесты или простые наблюдения за поведением ребенка. Важно отметить, что оценка эффективности здоровьесберегающих технологий в раннем возрасте может быть сложной задачей. Но если проводить ее правильно, то можно добиться значительного прогресса в развитии детей и улучшения их здоровья.

Существует множество инновационных технологий, которые помогают детям развиваться и сохранять здоровье. Например, некоторые игрушки и приложения на смартфонах способствуют развитию мелкой моторики у детей. Также существуют специальные кровати и матрасы, которые обеспечивают правильную позу для ребенка во время сна.

Еще одной интересной здоровьесберегающей технологией являются детские бассейны с подогревом воды и системой фильтрации. Это не только помогает сохранить чистоту воды, но и обеспечивает комфортную температуру для маленького организма.

Важно отметить, что использование технологий в раннем возрасте должно быть осознанным и контролируемым. Однако, правильно подобранные здоровьесберегающие технологии могут значительно улучшить качество жизни ребенка и способствовать его раннему развитию.

В будущем здоровьесберегающие технологии будут становиться все более доступными и инновационными. Например, уже сейчас есть приложения для смартфонов, которые помогают родителям отслеживать развитие своего ребенка и получать советы по его улучшению.

Также есть прогрессивные устройства для контроля за здоровьем младенцев, такие как мониторы дыхания или термометры-браслеты. Эти технологии помогают родителям быстрее обнаруживать проблемы со здоровьем и предотвращать возможные осложнения. Все это делает здоровьесберегающие технологии в раннем возрасте и современном мире все более важными и необходимыми.

Список используемых источников и литературы

1. Безродных, Т. В. Социальное развитие детей раннего и дошкольного возраста : монография / Т. В. Безродных. — Чита : ЗабГУ, 2021. — 232 с. — ISBN 978-5-9293-2861-9. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/271817>. — Режим доступа: для авториз. пользователей.

2. Педагогика Монтессори в современной России. К 150-летию со дня рождения Марии Монтессори : сборник научных трудов / под общей редакцией К. Е. Сумнительного. — Москва : МПГУ, 2020. — 144 с. — ISBN 978-5-4263-0905-0. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/174911>. — Режим доступа: для авториз. пользователей.

3. Психомоторное развитие детей раннего возраста : учебно-методическое пособие / Т. Е. Таранушенко, Т. В. Кустова, Е. В. Анциферова [и др.]. — Красноярск : КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, 2017. — 102 с. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/131390>. — Режим доступа: для авториз. пользователей.

4. Третьякова, Н. В. Основы здоровьесбережения: практикум : учебное пособие / Н. В. Третьякова. — Екатеринбург : РГППУ, 2011. — 138 с. — ISBN 978-5-8050-0387-6. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/5412>. — Режим доступа: для авториз. пользователей.

5. Янушко, Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста 1–3 года : учебно-методическое пособие / Е. А. Янушко. — Москва : Владос, 2016. — 351 с. — ISBN 978-5-691-02226-5. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/96398>. — Режим доступа: для авториз. пользователей.

Е.В. Соколова
МБДОУ «Детский сад № 50», г. Новомосковск
Тульская область, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье раскрываются особенности использования здоровьесберегающих технологий в логопедической работе с детьми с нарушениями речи. Даются рекомендации по организации образовательной деятельности, коррекции неречевых и речевых нарушений в работе логопеда.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, сохранение здоровья, моторное развитие, повышению уровня речевого развития.

E.V. Sokolova

THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY PRACTICE

Annotation. The article reveals the features of the use of health-saving technologies in speech therapy work with children with speech disorders. Practical recommendations are given in the organization of educational activities in speech therapy, correction of non-speech and speech disorders.

Keywords: health-saving technologies, health preservation, motor development, improving the level of speech development.

*«Чтобы сделать ребенка умным и рассудительным,
сделайте его крепким и здоровым»
Жан Жак Руссо*

От состояния здоровья детей во многом зависит благополучие общества. В последние годы во всем мире наблюдается тенденция ухудшения здоровья и снижение показателей развития детей дошкольного возраста, который является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Правильная речь является одной из важнейших составляющих полноценного развития личности, процесса его социальной адаптации. Дошкольники с ограниченными возможностями здоровья отличаются от своих сверстников уровнем физического и нервно-психического развития. Помимо речевого дефекта у большинства из них нарушены память, внимание, фонематические процессы, имеются хронические заболевания дыхательной, вегетососудистой, нервной систем организма, проблемы с развитием общей и мелкой моторики, отмечается эмоциональная возбудимость, двигательное беспокойство.

Логопедическая работа предполагает коррекцию не только речевых расстройств, но и личности детей в целом. Поэтому, актуальным является включение в свою деятельность *здоровьесберегающих технологий*, направленных

на решение задач сохранения, поддержания и укрепления здоровья воспитанников. Необходимо проводить комплексную оздоровительно-коррекционную работу, включающую мышечную релаксацию, самомассаж, дыхательную, артикуляционную и пальчиковую гимнастику, упражнения на развитие межполушарных взаимодействий, на развитие высших психических функций (внимания, памяти, мышления), упражнения для профилактики зрения, физкультминутки, логоритмические упражнения. «Подобный подход обеспечит подготовку педагога, способного осуществить индивидуализацию обучения; реализовать продуктивное сотрудничество с родителями и специалистами службы сопровождения; организовать для детей с ограниченными возможностями здоровья принимающую и понимающую среду, обеспечивающую их социальное и познавательное развитие» [3, с.176].

Существует множество методик, литературы, по разным направлениям здоровьесберегающих технологий, из которых нужно подобрать и составить содержание работы, подходящее педагогу с конкретными детьми.

В коррекционно-развивающей деятельности с детьми с речевыми нарушениями использование здоровьесберегающих технологий является необходимым средством, которое влияет на формирование гармоничной, творческой личности ребенка, подготовки его к самореализации в жизни, основанной на ценностных ориентирах, таких как здоровье.

Здоровьесберегающие технологии – это система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального и физического здоровья воспитанников [2].

В логопедической работе можно использовать как традиционные, так и нетрадиционные здоровьесберегающие технологии, которые содержит каждое занятие. Основной комплекс здоровьесберегающих технологий рассмотрим подробнее.

Самомассаж, выполняемый ребенком самостоятельно, движениями пальцев и кистей рук по лицу, шее, ушам и массаж языка при помощи губ и зубов, оказывает тонизирующее влияние на центральную нервную систему, готовит мышцы к артикуляционной гимнастике, помогая лучше ощущать эти мышцы, управлять ими, делая мимику выразительнее. Массаж побуждает к активности, является профилактикой заболеваний, основывается на четырех принципах: поглаживание, растирание, разминание и вибрация. Только после массажа можно переходить к тренировке речевого аппарата.

Артикуляционная гимнастика - выработка полноценных движений и определённых положений артикуляционных органов, точности, силы, переключаемости движений, необходимых для правильного произношения звуков. Упражнения для артикуляционной гимнастики должны быть целенаправленными, следует подбирать их с учетом тех артикуляционных укладов, которые необходимо сформировать для каждого звука той или иной группы. Для игровых упражнений использую игрушки-говорушки, игрушки-символы, сказки-игры о «Веселом Язычке», детям нравится, путешествуя с Язычком, выполнять полезные, нужные упражнения.

Дыхательная гимнастика является уникальным оздоровительным методом, способствующим насыщению кислородом коры головного мозга и улучшению работы всех центров, корректирует нарушения речевого дыхания, помогает выработать диафрагмальное дыхание, силу, продолжительность и правильное распределение выдоха. Дыхание играет важную роль в артикуляции, звукопроизношении и развитии голоса. На логопедических занятиях применяем элементы оздоровительной методики Стрельниковой А.С., которая направлена на развитие дыхательной системы, вокальных данных и восстановлении организма в целом. Регулярное выполнение дыхательной гимнастики помогает сохранить и укрепить здоровье детей. [2].

С помощью *зрительной гимнастики* можно улучшить восприятие, расширить поле зрения. Движения глазами помогают развивать межполушарное взаимодействие, позволяют снимать мышечное напряжение глаз, вызывают эмоциональный подъем, повышают энергию организма. Гимнастика для глаз является средством профилактики нарушений зрения. Для выполнения такой гимнастики достаточно 2-4 минуты. Главное правило - двигаться должны только глаза, а голова остается в неподвижном состоянии. Все упражнения нужно делать стоя, по словесным указаниям, с использованием различных стихотворений, потешек, мелких предметов, различных тренажеров. При подборе гимнастики для глаз необходимо учитывать возраст, состояние зрения и быстроту реакции ребенка. Для предупреждения усталости глаз, следим за их напряжением, и после гимнастики практикуем расслабляющие упражнения, такие как: «А сейчас расслабьте глаза, поморгайте так, как машет крылышками бабочка, часто-часто, легко-легко».

Мелкая моторика тесно связана с развитием речи ребенка, так как в головном мозге центры, отвечающие за речь и движения пальцев рук, расположены близко. Стимулируем тонкую моторику рук, активизируя тем самым соответствующие отделы мозга, мы активизируем и соседние зоны, отвечающие за речь. Важность развития мелкой моторики подчеркивал Сухомлинский В.А.: «Ум ребенка – на кончиках его пальцев», ведь огромное количество нервных окончаний расположено именно в руке и на языке. На логопедическом занятии мы используем пальчиковую гимнастику, игры в сухих бассейнах, упражнения с прищепками, шишками, грецким орехом, шестигранном карандашом и другими подручными предметами, которые помогают переключать внимание, улучшить координацию и мелкую моторику. Кроме того, при повторении стихотворных строк и одновременном движении пальцами у детей формируется правильное звукопроизношение, умение быстро и четко говорить, совершенствуется память, способность согласовывать движения и речь. [1].

Биоэнергопластика (соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки) – технология, помогающая ускорить коррекцию звукопроизношения у детей со сниженными и нарушенными кинестетическими ощущениями, так как движения кистей рук усиливают импульсы, проходящие от языка к коре головного мозга. Выполнение артикуляционных упражнений совместно с движениями кисти и пальцами рук способствует улучшению артикуляционной моторики и звукопроизношения. Приемы Биоэнергопластики

использую и при автоматизации поставленных звуков (по методике Архиповой Е.Ф.). Данная технология оказывает благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, координацию движений, мелкую моторику и развитие психических процессов [5].

Кинезиологические упражнения активизируют все мозговые процессы – память, мышление, быстроту реакции, что способствует более эффективному освоению нового материала. Можно использовать элементы методики Сиротюк А.Л., которая позволяет объединить в себя кинезиологические упражнения, развивающие мелкую моторику рук детей разного возраста, дыхательные упражнения и упражнения, развивающие мышцы языка, глаз и т.д., что позволяют расширить границы возможностей мозга ребенка и выявить скрытые способности организма. В логопедической работе с детьми можно применить комплекс кинезиологических упражнений, направленных на развитие точности движений пальцев и способности к переключению с одного движения на другое, таких как «Колечки», «Кулак-ребро-ладонь», «Лягушка», «Ухо-нос», и т.д. Систематическое использование данных упражнений способствует развитию межполушарных связей, концентрации внимания, дети становятся активными, снимается напряжение, страх, раздражение и улучшаются учебные достижения. [2].

Технология Су-Джок относится к нетрадиционным методам оздоровления. Самомассаж кистей рук с помощью шарика и пружинки Су-Джок оказывает благотворное влияние на весь организм ребенка, активизирует мозг, развивает межполушарное взаимодействие, иннервацию речедвигательных анализаторов, способствует развитию внимания, памяти, мышления, восприятия и речи. Применяем активно приемы Су-Джок терапии в качестве массажа для мелкой моторики пальцев рук, который стимулирует высокоактивные точки, расположенные на ладонях, кистях рук, соответствующие всем органам и системам организма, сопровождая речью все движения шарика и эластичного кольца.

Динамические паузы (физминутки) применяю в середине каждого занятия в игровой форме для снятия статического утомления различных мышц, напряжения, вызванного негативными эмоциями, нервной системы, мозга. Физминутки обеспечивают активный, кратковременный отдых детям и способствуют переключению внимания с одного вида деятельности на другой, что способствует возрастанию активности детей на занятиях. Также, в процессе динамических пауз происходит развитие памяти, мышления, речи детей, так как практически все они сопровождаются речью.

Технология *стереогноз* помогает развивать у детей способность узнавать предметы наощупь. В игровой форме осуществляется активизация мыслительных операций, массаж кончиков пальцев ребенка. Тактильное различение предметов, помещаемых на ладонь, разнообразие ощущений, поступающих от руки в кору головного мозга, помогают ребенку угадать знакомые предметы на ощупь, определить их форму, размер и поверхность.

Одной из эффективных и интересных форм коррекции речи детей является *логоритмика* – система упражнений, игр, заданий на основе сочетания движения,

музыки, слов, которая направлена на решение коррекционных, образовательных и оздоровительных задач. Логоритмику можно использовать как самостоятельный метод, я использую элементы логоритмических упражнений как часть занятия с целью преодоления речевых, моторных, двигательных, фонематических нарушений. Данные упражнения включают в себя здоровьесберегающие технологии, которые способствуют укреплению здоровья ребенка, развитию моторных и сенсорных функций, чувства равновесия, осанки и походки; коррекции звукопроизношения, слоговой структуры слова, расширению словарного запаса детей дошкольного возраста.

Решение задач здоровьесбережения детей осуществляется на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях всегда в игровой форме. Перечисленные здоровьесберегающие методы и приемы используются в разных частях занятия, а также в режимных моментах в течение всего дня.

Таким образом, применение здоровьесберегающих технологий в работе учителя-логопеда является важной составляющей коррекционно-оздоровительной работы, способствует повышению уровня обучаемости, творческих способностей детей, улучшению психических процессов, социальной адаптации, поэтапном устранении речевых нарушений.

Список используемых источников и литературы

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т. 7. №2. С.21 – 28.
2. Байгунова В.А. Дыхательная гимнастика в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи / В. А. Байгунова. - // Молодой ученый. - 2021. - № 33 (375). - С. 123-125.
3. Баранова Г.А. Подготовка педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2015. № 2. С. 176.
4. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: методическое пособие. М., ТЦ Сфера, 2010. 118 с.
5. Кувшинова И.А. Здоровьесбережение как необходимый аспект комплексной реабилитации детей с речевой патологией. М., 2009. (библиотека журнала «Логопед», вып.(6). 13 с.

© Е.В.Соколова, 2023-05

**И.И. Сунагатуллина
Д.В. Кобелева
Е.В. Козина**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация: в статье рассматривается понятие «здоровьесберегающие педагогические технологии», представлены различные виды здоровьесберегающих технологий и описаны функции, которые они выполняют в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: здоровьесберегающие педагогические технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольное образовательное учреждение.

**I.I. Sunagatullina,
D.V. Kobeleva,
E.V. Kozina**

HEALTH-SAVING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: the article discusses the concept of "health-saving pedagogical technologies", presents various types of health-saving technologies and describes the functions that they perform in a preschool educational institution.

Keywords: health-saving pedagogical technologies, children with disabilities, preschool educational institution.

Оптимизация здоровья и физического развития детей является одной из важнейших задач в условиях дошкольной образовательной организации. Систематическая работа по сохранению и укреплению здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья особенно актуальна. Ведь на этом этапе формируются основы здорового образа жизни, который будет определять состояние ребенка в будущем. Поэтому здоровьесберегающие педагогические технологии должны быть приоритетной задачей в дошкольных учреждениях. Здоровьесберегающие коррекционные технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья становятся все более актуальными в дошкольном образовательном учреждении. Дети с ограниченными возможностями здоровья обычно нуждаются в особенной поддержке и заботе.

Важный аспект работы с ними - это подбор эффективных и соответствующих возрасту методик, направленных на поддержание и улучшение их здоровья, а также развитие умений и навыков. В последние годы всё чаще поднимается вопрос о значимости здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. Важнейшей характеристикой педагогической технологии является ее воспроизводимость. Любая педагогическая технология должна быть здоровьесберегающей.

Здоровьесберегающие педагогические технологии – это система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления, и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образовательного процесса [2]. Цель здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании применительно к ребенку – обеспечение высокого уровня реального здоровья воспитаннику детского сада и воспитание валеологической культуры как совокупности осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и охранять его, валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи. Создание здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении - гарант снижения рисков заболевания для детей с ограниченными возможностями здоровья. Также это помогает уменьшить утомляемость, воспитывает привычку здорового образа жизни и формирует навыки управления своим здоровьем в будущем.

Современные здоровьесберегающие технологии, используемые в системе дошкольного образования, отражают две линии оздоровительно-развивающей работы: первая линия - приобщение детей к физической культуре, вторая - использование развивающих форм оздоровительной работы. Здоровьесберегающие технологии могут выполнять не одну функцию в коррекционном процессе, а сразу несколько, например, диагностическую и адаптивную, информативно-коммуникативную и интегративную. Диагностическая функция заключается в мониторинге развития учащихся на основе прогностического контроля, что позволяет соизмерить усилия и направленность действий педагога в соответствии с природными возможностями ребенка, обеспечивает инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов перспективного развития педагогического процесса, индивидуальное прохождение образовательного маршрута каждым ребенком. Адаптивная функция здоровьесберегающих технологий подразумевает под собой воспитание у учащихся направленности на заботливость, здоровый образ жизни. Интегративная функция объединяет народный опыт, различные научные концепции и системы воспитания, направляя их по пути сохранения здоровья подрастающего поколения. В это же время информативно коммуникативная обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность традиций, ценностных ориентации, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценности каждой человеческой жизни

[3]. В конце любой здоровьесберегающей коррекционной технологии для ребенка необходима релаксация. Релаксация – это метод, направленный на снятие мышечного и нервного напряжения после сильных переживаний или физических нагрузок.

Здоровьесберегающие педагогические технологии в работе с детьми бывают разных видов таких как дыхательная гимнастика, динамические паузы, релаксация, фонематическая ритмика, сказкотерапия, самомассаж, точечный массаж, арттерапия, веселая шнуровка, арттерапия и другие [1].

Одним из наиболее эффективных видов здоровьесберегающих педагогических технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья являются интегративные занятия. Их основной задачей является улучшение работы различных систем организма, развитие психомоторных навыков и повышение уровня общей тренированности организма. Интегративные занятия очень эффективны в работе с детьми с особыми потребностями, так как позволяют сочетать разные упражнения, направленные на укрепление здоровья и лечение различных сопутствующих заболеваний.

Другой эффективной коррекционной методикой является терапевтическая гимнастика. Она направлена на укрепление мышц и суставов, улучшение кровообращения, развитие речевых и моторных навыков. Для детей с особыми образовательными потребностями это особенно важно, так как они часто имеют проблемы с моторикой и координацией движений. Важно, чтобы гимнастика была специально адаптирована и соответствовала возрастным особенностям ребенка в коррекционном дошкольном учреждении.

Также в работе с детьми с ограничениями важно использование коррекционных техник логопедического характера. При обучении речи этим детям нужно учитывать их особенности и недостатки. Для них наиболее полезным является комплексное обучение речи, включающее отработку звуков, слов, фраз, устную речь и чтение. Важно, чтобы использование различных материалов и методик помогло детям лучше усваивать материал и не уставать от занятий.

Помимо таких методик здоровьесберегающих технологий в каждодневном режиме дня ребенка с ограниченными возможностями здоровья должны присутствовать физические минутки и динамические паузы.

Физические минутки – это специальный комплекс упражнений, сопровождающийся динамичными движениями под веселые стихотворения или музыкальные композиции. Такой вид деятельности должен проводиться во время коррекционно-образовательного процесса с продолжительностью 3-5 минут. Динамические паузы – это специальные упражнения, направленные на предотвращение переутомления и истощаемости между двумя видами непосредственно-образовательной деятельности. Во время такого вида деятельности активизируется мышление и умственная работоспособность.

Индивидуальный подход к ребенку в разработке плана коррекционных занятий уже стал нормой в образовательном учреждении. В категории детей с ограничением здоровья этот подход - основа работы педагогов и медицинского персонала. Программа занятий должна быть достаточно гибкой и

адаптированной, чтобы учитывать особенности детей и реагировать на их изменения в прогрессе. Важно, чтобы работа с детьми с ограничениями здоровья была направленной не только на улучшение физического состояния ребенка, но и на его социальную интеграцию и полноценное участие в жизни дошкольной группы. Для этого обязательно нужно создание комфортных условий и дружелюбной атмосферы, которые могут сделать процесс перехода в социальную жизнь максимально комфортным для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Сохранение и укрепление здоровья детей – одна из главных стратегических задач развития страны. Она регламентируется и обеспечивается такими нормативно-правовыми документами, как Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 28 п.15, ст. 41 п.2, п.4, ст. 79), Федеральный государственный образовательный стандарт, Конвенция о правах ребенка, закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения». В Конвенции о правах ребенка подчеркивается, что современное образование должно стать здоровьесберегающим. В законе РФ «Об образовании» сохранение и укрепление здоровья детей выделено в приоритетную задачу. Перечисленные документы призваны помогать достичь определенных результатов стабилизации в дошкольных учреждениях, качественного улучшения детского здоровья. Создание здоровьесберегающей среды в образовательных организациях - это важный аспект в образовании. Она должна быть адаптирована для учащихся разных возрастных групп, учитывать особенности здоровья и психологические возможности. Кроме того, учебные помещения должны быть оснащены необходимым оборудованием для занятий физической культурой и спортом, а также для обеспечения комфортных условий обучения и отдыха. Создание такой среды способствует благополучному развитию и коррекции недоразвитых функций у детей с ограниченными возможностями здоровья. Существующая нормативно-правовая база позволяет реализовывать идеи здоровьесбережения в процессе обучения и воспитания дошкольников не только с различными патологиями, но и нормально-развивающихся детей.

Таким образом, актуальным для нас является целесообразный подбор современных образовательных программ в соответствии с федеральным стандартом дошкольного образования. Эффективность здоровьесберегающих технологий доказана на практике и обеспечивает полноценное и здоровое развитие каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном образовательном учреждении. С приоритетом выбора максимально здоровьесберегающих образовательных методик и технологий, координацией деятельности всех педагогов и специалистов дошкольного образовательного учреждения с целью разработки индивидуального маршрута воспитания и оздоровления с учетом состояния здоровья, индивидуальных особенностей, интересов, перспектив развития каждого ребенка. Главное - это использование индивидуального подхода и сочетание различных методик, чтобы достичь наилучшего результата не только в образовательном процессе, но и в физическом развитии ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры.. - СПб.: Детство-Пресс, 2002. - 64 с.
2. Здоровьесберегающие технологии при работе с детьми с ОВЗ // Znanio.ru
URL: <https://znanio.ru/media/statya-zdorovesberegayuschie-tehnologii-pri-rabote-s-detmi-s-ovz-2660487> (дата обращения: 04.05.2023).
3. Зотова М.О. Особенности применения здоровьеразвивающих технологий в формировании культуры здоровья школьников // Современные проблемы науки и образования. - 2009. - №3. - С. 50-57.

© *И.И.Сунагатуллина, Д.В.Кобелева, Е.В.Козина, 2023-05*

**СЕКЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ.
СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»**

РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ПЕД. НАУК Т.Г. НЕРЕТИНА

УДК 740

Е.Н. Абрамова

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

**ПАМЯТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В данной статье содержится описание диагностического комплекса по выявлению уровня развития памяти старших дошкольников с задержкой психического развития, а также анализ данных, полученных в результате обследования детей указанной категории.

Ключевые слова: память, развитие, коррекция, задержка психического развития.

E.N. Abramova

MEMORY OF OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. This article contains a description of the diagnostic complex for identifying the level of memory development of older preschoolers with mental retardation, as well as an analysis of the data obtained from the examination of children of this category.

Keywords: memory, development, correction, mental retardation.

Память является важной составляющей психики человека. Без нее невозможно полноценное развитие и функционирование личности. Необходимо с большим трепетом подходить к развитию данной способности, в том числе у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Задержка психического развития проявляется в неравномерном формировании процессов познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, что часто является главной причиной трудностей при обучении. По данным многочисленных клинических и психолого-педагогических исследований, существенное место в структуре дефекта умственной деятельности при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти.

Закономерности развития памяти в своих трудах освещали П.И. Зинченко, Л.С. Выготский, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.Ю. Борякова и др.

Социальные изменения, происходящие в обществе, порождают потребность внесения изменений в систему развития и коррекции нарушений познавательной сферы у детей соЗПР, что подтверждает актуальность данного исследования.

Цель исследования – определение критериальной базы, разработка диагностической программы и выявление особенностей развития памяти старших дошкольников с ЗПР.

По итогам изучения психолого-педагогической литературы выделены показатели развития памяти, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Показатели и уровни развития памяти

Показатели	Качественные и количественные характеристики показателей по уровням развития		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Умение воспроизводить предоставленную информацию в полном объеме	Ребенок воспроизводит предоставленную информацию в полном объеме/с незначительными ошибками	Ребенок частично воспроизводит предоставленную информацию	Ребенок не воспроизводит предоставленную информацию, воспроизводит ее незначительную часть
Умение быстро запоминать словесную информацию	Ребенок воспроизводит информации после 3-х и менее повторений	Ребенок воспроизводит информации 4-6 повторений	Ребенок не воспроизводит информацию/ воспроизводит после 6 и более повторений
Умение надолго сохранять в памяти зрительную информацию	Ребенок сохраняет информацию в памяти на 6 и более минут	Ребенок сохраняет информацию в памяти от 3 до 5 минут	Ребенок сохраняет информацию в памяти менее 2-х минут
Умение точно воспроизводить зрительную информацию	Ребенок находит одинаковые зрительные образы за минимальное количество времени	Для определения одинаковых образов ребенку требуется больше времени	Ребенок не находит одинаковые образы за максимальное отведенное время на выполнение задания

Для составления диагностической программы, направленной на выявление уровня развития памяти у старших дошкольников задержкой психического развития, были проанализированы различные методики. В ходе исследования применялись следующие: «Изучение оперативной слуховой памяти» (М. В. Луткина, Е. К. Лютова); «Запоминание картинок и предметов «Образная память» (из учебного пособия под ред. Л.Ф. Тихомировой «Развитие познавательных способностей детей»); «Тест кратковременной смысловой памяти» (вариант Р.В. Овчаровой); «Театр» (Каменская В.Г.), «Узнай фигуры» (Р.С. Немов). Диагностическая программа была апробирована на базе детского сада. В эксперименте приняли участие 5 детей 5-6 лет с ЗПР.

Задание 1. «Изучение оперативной слуховой памяти» (М. В. Луткина, Е. К. Лютова) [1, с. 272].

Цель: определение объема непосредственного запоминания словесного материала.

Ход работы: Ребенку однократно и отчетливо озвучивают слова, затем просят воспроизвести слова. Порядок воспроизведения не имеет значения. Воспроизведенные слова указываются в протоколе.

Задание 2. «Запоминание картинок и предметов «Образная память» (из учеб. пособия под ред. Л.Ф. Тихомировой «Развитие познавательных способностей детей») [5, с. 239].

Цель: определение объема образной памяти.

Ход работы: Испытуемому предлагается в течение 30 секунд запомнить образы, изображенные на листе бумаги. По истечению 30 секунд изображение убирают, ребенку озвучивается задача – нарисовать или выразить словесно те образы, вторые он запомнил.

Во время выполнения заданий у детей наблюдались сложности в запоминании информации по причине низкой концентрации внимания, дети часто отвлекались.

По итогу проведения указанных методик сделан вывод, что все испытуемые воспроизводят незначительную часть предоставленной информации. Это говорит об ограниченном объеме памяти у детей данной категории.

Задание 3. Тест кратковременной смысловой памяти (вариант Р.В. Овчаровой) [3, с. 448].

Цель: определение скорости запоминания смысловой памяти у детей старшего дошкольного возраста.

Ход работы: Ребенку необходимо повторить рассказ из трех предложений, озвученный педагогом. Для определения результатов исследования подсчитывается количество повторений рассказа педагогом для его воспроизведения ребенком.

По итогам проведения методики выявлено, что для запоминания потребовалось многократное повторение словесной информации, это говорит о низкой скорости запоминания у детей с ЗПР.

Задание 4. Диагностическая методика «Театр» (Каменская В.Г.) [4, с. 32].

Цель: оценка длительности сохранения зрительной эмоционально-образной памяти.

Ход работы: Для привлечения внимания ребенку предлагают поиграть «театр», для начала ему необходимо рассмотреть и назвать по очереди все, что находится на сцене, затем выбрать одну самую приятную для него игрушку и одну самую неприятную игрушку, третий предмет кубик, остальные игрушки убираются из поля зрения. В течение 1 минуты ребенка отвлекают, после поднятия занавеса ему необходимо показать, где какая игрушка спрятана. Если исследуемый правильно указал месторасположение всех трех предметов, процедура повторяется, пауза увеличивается на 1 минуту. После первой ошибки игрушку убирают и продолжают игру с оставшимися игрушками.

Тест продолжается до тех пор, пока ребенок не ошибется в указании места, где спрятан последний предмет. Педагог фиксирует время удержания ребенком в памяти трех предметов, эмоциональный знак предмета, удерживаемого в памяти максимально долго, и время максимального удержания.

В ходе выполнения задания выявлено, что большинство детей удерживали информацию менее 1 минуты. Это говорит о том, что дети с ЗПР с трудом запоминают предоставленный материал надолго.

Задание 5. Методика «Узнай фигуры» (Р.С. Немов) [2, с. 394].

Цель: определение точности воспроизведения информации.

Ход работы: Детям предлагаются картинки в сопровождении следующей инструкции: «Перед вами 5 картинок, расположенных рядами. Картинка слева отделена от остальных двойной вертикальной чертой и похожа на одну из четырех картинок, расположенных в ряд справа от нее. Вам должны как можно быстрее найти похожую картинку и указать на нее». По итогам проведения задания выставляются баллы, которые соответствуют высокому/среднему/низкому уровню развития.

При соотношении одинаковых образов у большинства детей возникали затруднения, потребовалось больше времени, чем было определено на выполнение задания, это может говорить о том, что дети с ЗПР не умеют точно воспроизводить данную им информацию.

Таким образом, в ходе обследования выявлено, что большее количество детей имеет низкий уровень развития памяти.

Один ребенок отнесен к среднему уровню – что составляет 20%. Этот ребенок не может надолго запоминать информацию, но хорошо запоминает словесный материал.

К низкому уровню развития памяти отнесены 4 ребенка, что составляет 80%. Этим детям тяжело запоминать словесный материал, воспроизводить образы, им требуется больше времени для запоминания информации и больше повторений для воспроизведения информации.

В соответствии с полученными результатами, дети данной категории нуждаются в систематической коррекционно-развивающей работе, направленную на развитие памяти.

Список используемых источников и литературы

1. ГоловейшЛ.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. / Издательский центр «Академия», 2015. – 272 с.
2. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. – М.: Юрайт-Издат, 2015. – 394 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: Сфера, 2015. – 448 с.
4. Справочник для практического психолога образовательного учреждения по проблемам готовности ребенка к обучению в школе. Серия: «Готовность ребенка к школе». /Отв. редактор Л.Е.Курнешова – М.: Центр инноваций в педагогике, 2015. – 32 с.

5. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: У-Фактория, 2015. – 239 с.

© Е.Н. Абрамова, 2023-05

УДК 740

А. О. Благодатнова
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР) В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

***Аннотация.** Статья посвящена коррекционно-педагогическому сопровождению детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в период адаптации к дошкольному образовательному учреждению. Автор раскрывает актуальность темы, понятие задержки психического развития детей и ее аспектов, а так же адаптации детей, её характер.*

***Ключевые слова:** адаптация, дети с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, коррекционно-педагогическое сопровождение*

A.O. Blagodatnova

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN OF JUNIOR PRESCHOOL AGE WITH MENTAL DELAY IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

***Abstract.** The article is devoted to the correctional and pedagogical support of children of primary preschool age with mental retardation during the period of adaptation to a preschool educational institution. The author reveals the relevance of the topic, the concept of mental retardation of children and its aspects, as well as the adaptation of children, its nature.*

***Keywords:** adaptation, children with disabilities, mental retardation, correctional and pedagogical support*

С каждым годом в мире растет количество детей с ограниченными возможностями, и сегодня проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в массовых учебных заведениях является актуальной.

Дети с ограниченными возможностями – это дети, состояние здоровья которых мешает освоению образовательных программ вне особых условий обучения и воспитания. Ранее все дети с ограниченными возможностями обучались в специализированных учреждениях, разделенных по видам заболеваний детей. Но в последнее время многие родители стали отдавать своих детей с ОВЗ в массовые образовательные заведения. Они оправдывают это тем, что ребенок должен учиться и общаться в среде, в которой он будет жить в будущем. То есть ребенок должен жить и взаимодействовать не только с такими же детьми с ограниченными возможностями, но и с нормальными – здоровыми детьми.

Задержка психического развития является сложным, полиморфным нарушением и затрагивает различные аспекты психического и физического развития детей. ЗПР практически всегда сопряжена с нарушениями речи, общения, обучаемости, отклонениями в соматическом развитии и процессе социально-психологической адаптации (Г. Е. Сухарева, С. Д. Забрамная, К.С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Л. И. Переслени, С.Я. Рубинштейн, У. В. Ульenkova и др.). Тем не менее, это единственная форма отставания ребенка в психическом развитии, которая может быть скомпенсирована в определенных микросоциальных и психолого-педагогических условиях, адекватных его состоянию.

Выделяют общую психолого-педагогическую характеристику задержки психического развития:

1. Поведение ребенка не соответствует его возрасту, он ведет себя как более младший ребенок, у него слабо выражены познавательные процессы, он не активен, безынициативен.

2. У ребенка отстает процесс регуляции и саморегуляции поведения, что не дает ему относительно долго сосредоточиться на одном предмете.

3. У ребенка с ЗПР недостаточная сформированность ведущей (игровой) деятельности.

4. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы, которое проявляется в неустойчивости эмоционального фона ребенка с ЗПР.

5. Отставание в речевом развитии, характеризующееся ограниченностью словарного запаса, недостатками звукопроизношения, низкой речевой активностью и недостаточно сформированным грамматическим строем речи.

Также стоит дать характеристику развития психических процессов у детей с ЗПР, к которым относятся восприятие, внимание, речь, мышление, память, ощущения.

Восприятие у детей с ЗПР характеризуется трудностями в выделении фигуры на фоне, в сопоставлении похожих предметов, недостатки восприятия глубины пространства не дают детям возможность определить удаленность предметов, а также проблемы в зрительно-пространственной ориентировке. Когда начинается обучение чтению, дети с ЗПР смешивают буквы и путают похожие по написанию элементы. [2].

Важно отметить, что особенности восприятия у детей с ЗПР связаны с несформированностью аналитико-синтетической деятельности в зрительной

системе, поэтому значительное отставание наблюдается в пространственном восприятии данной категории детей.

Достигнув возраста 3-4 лет, большинство детей попадают в совершенно новую среду – дошкольное учреждение. Посещение детского сада требует от ребенка адаптации к новой социальной среде, установления контактов со взрослыми и сверстниками, развития гибкости поведения и адаптационных механизмов.

Адаптация (позднелат. *adaptatio* – прилаживание, приспособление, от лат. *adapto* – приспособляю) – процесс приспособления, строения и функций организмов, и их органов к условиям среды. Адаптация является активным процессом, приводящим к позитивным (адаптированность, совокупность всех полезных изменений организма и психики) или негативным (стресс) результатам» [1, с. 40].

В период адаптации ребенка к детскому саду нужно учитывать и социальные факторы. К социальным факторам относятся «условия жизни в семье: соблюдение режима дня в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, формирование у ребёнка умений навыков, а также личностных качеств, соответствующих возрасту (например, умение играть с игрушками, общаться со взрослыми и другими детьми). Если ребёнок приходит в детский сад из семьи, где не были созданы условия для его правильного развития, то ему трудно будет адаптироваться в новых условиях» [1]. Н.Д. Ватутина выделяет «три группы детей по характеру различий в поведении и потребности общения ребёнка, проявляющиеся в период адаптации.

Дети, у которых преобладает потребность в общении с близкими взрослыми, в ожидании от них внимания, ласки, доброты. Дети глубоко переживают расставание с близкими, часто плачут. В связи с небольшим опытом общения с посторонними, они не готовы вступать с окружающими в контакты. Адаптационный период длится от двадцати дней до двух-трех месяцев.

Дети, у которых имеется некоторый опыт общения с незнакомыми людьми. Придя в группу, такие дети постоянно наблюдают за воспитателем, подражают его действиям, задают вопросы. Постепенно воспитатель заменяет им близких членов семьи. Адаптационный период от семи до десяти дней.

Дети, испытывающие потребность в активных самостоятельных действиях, в общении со взрослыми по познавательные темы. Адаптационный период от трех до десяти дней» [3 с. 33].

Для того чтобы дети младшего дошкольного возраста с ЗПР могли быстрее привыкнуть к новым требованиям, необходим «комплексный подход к решению проблемы адаптации и создание следующих психолого-педагогических условий:

- правильно организованный прием детей в дошкольное учреждение;
- создание эмоционально-благоприятной атмосферы в группе;
- работа с семьей;
- правильная организация игровой деятельности в адаптационный период, направленная на формирование эмоциональных контактов «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок»» [4].

Процесс привыкания детей зависит и от условий организации развивающей предметно-игровой среды, которые должны соответствовать возрастным особенностям детей, обеспечивать их физическое, психическое, нравственное, умственное развитие. Приемную комнату следует оформить так, чтобы поддерживать у ребенка положительный эмоциональный тонус [1].

Необходимым условием успешной адаптации является согласованность действий родителей и воспитателей, сближение подходов к индивидуальным особенностям ребенка в семье и дошкольном учреждении. Единые требования родителей и педагогов, соблюдение распорядка дня, тщательный гигиенический уход, правильная организация самостоятельной деятельности и игр-занятий создают здоровую обстановку для формирования эмоционально уравновешенного поведения детей и успешной адаптации к условиям дошкольного учреждения [4, с. 4].

Таким образом, адаптация – это вхождение ребенка в новую для него среду и приспособление к ее условиям, представляющее собой активный процесс, приводящий или к позитивным результатам, или негативным (стресс). Основными психолого-педагогическими условиями адаптации детей младшего дошкольного возраста с ЗПР к дошкольному учреждению являются:

- правильно организованный прием детей в дошкольное учреждение;
- создание эмоционально-благоприятной атмосферы в группе;
- работа с семьей;
- правильная организация игровой и познавательной деятельности в адаптационный период, направленная на формирование эмоциональных контактов «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок».

Список используемых источников и литературы

1. Абраухова, В. В. Дошкольная педагогика. Воспитание и развитие детей в ДОО : учебное пособие / В. В. Абраухова. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 116 с. – ISBN 978-5-4499-1669-3. – Текст : электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1841742> (дата обращения: 28.10.2021).

2. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для вузов / Г.М. Андреева. – Москва : Издательство Аспект Пресс, 2006. – 375 с. – ISBN 5-7567-0274-1. – Текст : непосредственный.

3. Веракса, Н. Е. Социальная психология дошкольника. Учебное пособие / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса, Т. А. Репина. – Москва : Изд-во Мозаика – Синтез, 2016. – 352 с. :ил.– ISBN: 978-5-4315-0609-3. – Текст : непосредственный.

4. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков / В. П. Кащенко. – Москва ; Изд-во Юрайт, 2019. – 231 с. – ISBN978-5-534-11239-9. – Текст : непосредственный.

© А.О. Благодатнова, 2023-05

**С.С. Бровина,
И.А. Кувшинова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

***Аннотация.** При нарушенном слухе у детей старшего дошкольного возраста темпы развития диалогической речи сильно снижены из-за ряда причин, ведущих к затруднению их социализации в обществе. В статье рассмотрены речевые особенности старших дошкольников с нарушенным слухом, а также обоснована значимость создания специальной системы обучения по развитию диалогической речи у данной категории детей.*

***Ключевые слова:** старшие дошкольники, нарушения слуха, диалогическая речь, развитие.*

**S.S. Brovina,
I.A. Kuvshinova**

DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

***Abstract.** With impaired hearing in children of older preschool age, the rate of development of dialogical speech is greatly reduced due to a number of reasons leading to the difficulty of their socialization in society. The article discusses the speech features of older preschool children with hearing impairment, and also substantiates the importance of creating a special training system for the development of dialogic speech in this category of children.*

***Keywords:** older preschoolers, hearing impairments, dialogic speech, development.*

Развитие и социализация ребенка происходят под влиянием различных факторов, как управляемых (целенаправленное воспитание, общение со взрослыми и сверстниками), так и неуправляемых (стихийные факторы и взаимодействие с окружающей средой).

Социализация представляет собой сложный процесс, который охватывает все стороны жизни человека и предполагает его включение в систему социальных отношений. Социализация происходит на всех уровнях: в семье, в школе, в обществе в целом, и является непрерывным, длительным и многоступенчатым процессом.

Умения лаконично выражать собственные мысли, общаться и взаимодействовать в социальных группах очень важны в современном мире, особенно для старших дошкольников с нарушенным слухом.

Диалогическая речь – особый вид речевой деятельности, функции которой реализуются в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик [3].

Как и многие другие навыки, диалогическая речь не является врожденным умением человека. Этот вид речевой деятельности приобретается в процессе взаимодействия с опытным собеседником, который является носителем коммуникативной культуры. С первых дней жизни ребенок начинает осваивать язык, но только через общение и диалог с окружающими людьми он может научиться формировать свои мысли [1].

Важно отметить, что развитие диалогической речи связано не только с приобретением лексических и грамматических навыков, но и с развитием понимания социальных и культурных особенностей общения. Это значит, что формирование диалогической речи происходит в более широком контексте коммуникативной компетенции человека, который может быть достигнут только через постоянную практику и общение с более опытными и компетентными собеседниками.

Одной из ключевых задач речевого развития детей дошкольного возраста является развитие связной диалогической речи. Однако, успешное освоение этого навыка зависит от многих факторов. Важным условием является речевая среда, в которой находится ребенок, а также социальное окружение и семейное благополучие. Помимо этого, необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка и его познавательную активность.

В процессе развития диалогической речи старшие дошкольники с нарушениями слуха сталкиваются с рядом проблем, которые замедляют их социализацию. Подобные трудности возникают на фоне их речевых особенностей:

1) иное восприятие и воспроизведение речи (разнообразные дефекты голоса) детей с нарушенным слухом ведут к неустойчивости знания значения слов и их смешению;

2) резко ограниченный словарный запас (дети с патологией слуха заменяют одни слова другими в пределах определенных смысловых групп);

3) неправильное (искаженное) усвоение звукового состава языка.

Из-за перечисленных особенностей диалог со слышащими людьми становится неполноценным, так как окончательно не раскрывается его тема. Учитывая характеристику речи старших дошкольников с нарушениями слуха, является необходимой разработка специальной системы обучения по развитию диалогической речи у данной категории детей [4].

Носковой Л. П. и Головчиц Л. А. научно обоснована, разработана и внедрена система развития диалогической речи у детей с нарушением слуха, предусматривающая:

1) обучение языку как средству общения, то есть в самом его действии, в диалоге;

2) развитие потребности в употреблении словесных средств;

3) создание оптимальной речевой среды;

4) обучение общению с помощью разных форм словесной речи не только с педагогом, но и в кругу сверстников;

5) подбор речевого материала с учетом соответствия задачам речевого высказывания;

6) приближение построения и лексической наполняемости используемых речевых высказываний к синтаксису устной речи;

7) обеспечение адекватного использования речевого материала средствами ознакомления с семантикой [6].

Важно понимать, что развитие диалогической речи требует времени и терпения. Оно должно осуществляться систематически и последовательно, с использованием разнообразных методов и технологий, которые способствуют развитию коммуникативных навыков и умений у старших дошкольников с нарушенным слухом.

Именно поэтому специальная система обучения по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха разделена на 2 обширных этапа.

Первый этап – подготовительный, целью которого является моделирование диалогических высказываний по образцу. На данном этапе детей необходимо научить создавать единицы языка, используя при этом предложенные модели.

Помимо этого, на подготовительном этапе следует применять в работе с детьми с нарушенным слухом упражнения, в ходе которых необходимо многократно повторять различные речевые единицы, составляющие основу любого диалога. С помощью них можно активизировать умение ребенка правильно воспроизводить определенные фразы [5].

Второй этап – основной, главной задачей которого становится обучение старшего дошкольника со слуховой патологией умению самостоятельно генерировать и устно воспроизводить диалогические реплики.

На данном этапе особое внимание уделяется тому, как ребенок использует в диалоге сгенерированные им реплики. Очень важно, чтобы он научился свободно переключаться между фразами, имеющими разные значения, правильно понимал и реагировал на ответные высказывания собеседника.

В процессе реализации специально разработанных программ, направленных на развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха, в обучении необходимо использовать специальные рекомендации, адаптированные к их речевым и возрастным особенностям.

Помимо вербального общения, важно учитывать и невербальные элементы коммуникации, такие как жесты, мимика и интонация. Они могут помочь детям лучше понимать содержание речи и выразить свои мысли и чувства.

В обучении, прежде всего, следует использовать ситуации из тех сфер коммуникации, к участию в которых необходимо подготовить учащихся. При выборе коммуникативных ситуаций учитывается их необходимость для общения, соответствие жизненному и эмоциональному опыту детей, содействие их личностному развитию, расширению и обогащению познавательных интересов.

В качестве основополагающего метода в работе со старшими дошкольниками с нарушенным слухом рекомендуется использовать метод визуальной поддержки, который предполагает использование различных демонстративных материалов для более наглядного и понятного обучения. Например, можно применять картинки или диаграммы, чтобы они могли лучше понимать значения слов и выражений.

Ведущим типом деятельности ребенка дошкольника, как с нормальным, так и с нарушенным слухом, по мнению большинства ученых, является игровая деятельность. Игра занимает особое место в жизни дошкольника. В ходе сюжетно-ролевых, дидактических и подвижных игр создаются благоприятные условия для развития и активизации речи детей, формирования их речевого общения. По мнению Г.Л. Выгодской, «игра создает такие ситуации, в которых условия усвоения речи гораздо более разнообразны и поэтому более эффективны».

Выгодская Г. Л. считает, что дидактические игры и задания следует подбирать с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей, состояния их интеллектуального и речевого развития [2]. Используя правильно подобранную дидактическую игру, педагог длительное время сможет удерживать внимание ребенка на выполнении необходимого задания, что приведет к достижению положительных результатов в развитии и коррекции диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха с меньшими усилиями.

Таким образом, можно сделать вывод, что в силу своих речевых особенностей дети старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха практически не владеют навыками диалогической речи, что препятствует их социализации. Ускорить данный процесс может помочь специальная система обучения по развитию диалогической речи у данной категории детей, реализацию которой следует осуществлять планомерно с учетом определенных рекомендаций.

Список используемых источников и литературы

1. Выборнова Д.А., Кувшинова И.А. Развитие устной речи детей с нарушением слуха с помощью сурдологического тренажера «ДЭЛЬФА-142» // Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем – к решениям : сборник научных трудов по результатам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. С.132-136.
2. Выгодская Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм /Г. Л. Выгодская. Москва: Просвещение, 1975. – 174 с.
3. Зимуква Т.И., Пименова З.Н. Развитие диалогической речи детей дошкольного возраста при формировании речевого этикета / Т. И. Зимуква, А. Ю. Буянова, З. Н. Пименова [и др.]. // Вопросы дошкольной педагогики.–2016. – № 2 (5). –С. 24-29.
4. Кувшинова И.А. Бровина С.С. Педагогические условия развития связной речи у старших дошкольников с ОНР // Проблемы современного

педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 1. – С 241-243. 366 с.

5. Развитие коммуникативной сферы детей с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Ю.А.Баранова, И.А. Кувшинова; под ред. Кувшиновой И. А.– Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. – 58с.

6. Ярцева, Е. А. Методические аспекты коррекционной работы по развитию диалогической речи у дошкольников с патологией слуха /Е.А. Ярцева.// Молодой ученый. – 2020. – № 23 (313). –С. 669-672.

© С.С. Бровина, И.А. Кувшинова, 2023-05

УДК 376.42

А. Р. Гайсина

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** Данная статья повествует о том, каким образом наглядное моделирование может помочь в развитии речи детей, чей слух нарушен, предложена методика использования в обучении мнемотаблиц.*

***Ключевые слова:** слабослышающий, связная речь, речевое развитие, наглядное моделирование, старший дошкольный возраст.*

A.R. Gaysina

VISUAL MODELING AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT SPEECH OF HEARING-IMPAIRED OLDER PRESCHOOLERS

***Abstract.** This article tells how the visual modeling technique can help in the development of speech for children whose hearing is impaired. The article tells about how this technique affects coherent speech in hearing-impaired older preschoolers.*

***Keywords:** hearing impaired, coherent speech, speech development, visual modeling, violation of verbal speech, senior preschool age, methods of using visual aids.*

На сегодняшний день проблема речевого развития слабослышающих детей является актуальной. Так как они не всегда могут полноценно овладеть речью. Это и фонетико-фонематические нарушения речи, и нарушения устной и письменной речи, нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия, слухового внимания, восприятия словесного материала, грамматического строя, связности речи и т.д. Нарушения артикуляции и звукопроизношения являются

следствием затруднений, возникающих при овладении системой языка. Дети с трудом произносятся гласные звуки.

Недостаточно развитая речь является основополагающей проблемой слабослышащих детей.

Слабослышащие дети не всегда верно воспринимают форму губ, язык, положение губ и языка во время произнесения звука, что приводит к искажению его звучания. Они не умеют удерживать артикуляционный уклад в соответствии с произношением звука.

Именно поэтому хорошим средством для развития речи у слабослышащих детей является использование методики наглядного моделирования.

Научить слабослышащих детей фонетически и грамматически правильно излагать свои мысли – процесс сложный и долгий. Одним из эффективных средств развития связной речи слабослышащих дошкольников является наглядное моделирование. Наглядное моделирование – это технология обучения, основанная на визуализации учебного материала. В основе данного метода лежит наглядное представление информации через образ, который воспринимается не только зрением, но и другими анализаторами. В процессе развития наглядности формируются специальные органы чувств, которые обеспечивают человека всеми необходимыми образцами для познания внешнего мира, а также формируются образы, необходимые для восприятия окружающего пространства [2].

Модель – это система образов, которая представляет собой структуру для описания структуры объекта [2]. В отечественной методике наглядное моделирование рассматривается как способ формирования и развития у детей представлений и понятий, необходимых для усвоения грамматических и лексических единиц [2]. Таким образом, наглядное моделирование – это процесс создания и использования моделей, которые в той или иной степени позволяют моделировать предметную ситуацию и ее свойства, а также позволяют описывать, объяснять и прогнозировать поведение объекта.

В процессе моделирования происходит не только освоение способов предметного действия, но и понимание их целесообразности.

Моделирование применяется в различных областях человеческой деятельности: в математике, физике, химии, медицине, биологии, педагогике, психологии, лингвистике, информатике. В настоящее время в логопедии выделяют несколько основных направлений в использовании наглядности в работе с детьми. Так, в процессе обучения используются различные средства наглядности, к которым относятся: наглядные пособия, модели, таблицы, схемы, чертежи, карты, графики, диаграммы, видеофильмы, презентации.

Использование наглядных моделей при обучении детей с тяжелыми нарушениями речи позволяет, во-первых, лучше усвоить содержание учебного материала и, во-вторых, создать на учебных занятиях условия, стимулирующие процессы мышления, и активизировать речевые возможности детей [1].

Наглядные модели в обучении и развитии речи детей дошкольного возраста используются для формирования у детей понятий, развития слухового внимания, памяти, зрительного восприятия, а также для развития у детей связной

речи. Одним из наиболее важных направлений в работе педагогов с детьми дошкольного возраста является развитие связной монологической речи.

В последнее время в практике работы со слабослышащими детьми активно используется наглядное моделирование, которое представляет собой систему занятий, где моделируются реальные объекты и ситуации. Наглядное моделирование имеет большое значение для развития детей с нарушениями слуха. Оно позволяет наглядно представить структуру предмета, явления, процесса, что способствует лучшему осознанию их и помогает установить межпредметные связи.

Методика использования наглядных средств обучения не имеет четких границ и предполагает их использование на разных этапах развивающих занятий в дошкольном образовательном учреждении. В ходе таких развивающих занятий на этапе введения нового материала, наглядные модели могут быть использованы для создания проблемной ситуации, для демонстрации способов решения задачи, а также для объяснения нового материала, для формирования у детей понятий, развития слухового внимания, памяти, зрительного восприятия, связной монологической речи.

Используя методы наглядного моделирования, воспитатель может, опираясь на личный опыт, показать старшим дошкольникам то, что они в повседневной жизни могут не заметить. Это может быть, например, строение человеческого тела, его части, их функции. В результате у слабослышащего ребенка формируется образное мышление и повышается мотивация к обучению.

В настоящее время наиболее распространенным является мнение о том, что у детей с нарушением слуха процесс развития речи замедлен по сравнению с нормально слышащими сверстниками. У таких детей наблюдается нарушение звукопроизношения, трудности в овладении лексикой, грамматическим строем языка и письмом. Как правило, слабослышащие дети отстают в развитии фонематического слуха, речевой моторики (нарушение координации движений артикуляционного аппарата).

Связная речь у слабослышащих дошкольников характеризуется недоразвитием всех ее компонентов – лексического, грамматического, фонетического. У слабослышащих детей наблюдается нарушение связности речи, т. е. трудности в построении предложения, в передаче содержания рассказа. Пропуск слов, слогов, букв, звуков, замена одних звуков другими, искажение звукопроизношения, замена слов близкими по звучанию приводят к искажению смысла, неполноценности высказывания.

Происходит расширение словаря слабослышащих детей при использовании методики наглядного моделирования, что позволяет им активно использовать в своей речи слова с обобщающим значением. В работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением слуха мы использовали в качестве методической основы работы с дошкольниками с нарушениями слуха в условиях ДООУ метод наглядного моделирования.

Одним из средств наглядного моделирования служит мнемотаблица. Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. В результате ее запоминания и воспроизведения ребенок должен научиться

пользоваться этой схемой, чтобы рассказать о предмете, изображенном на картинке. Навык составления схемы у детей развивается в процессе ознакомления с окружающим миром. Ребенок учится видеть и запоминать характерные признаки предметов, сравнивать их, группировать предметы по общему признаку, устанавливать сходства и различия между предметами и явлениями.

Этапами работы с мнемотаблицей являются следующие:

- 1) знакомство детей с содержанием произведения;
- 2) рассмотрение и пояснение того, что содержит мнемотаблица;
- 3) преобразование символов в героев произведения;
- 4) пересказ произведения с использованием этих символов.

Мнемотаблица не требует от ребенка дословного пересказа произведения, ведь для слабослышащих детей это является серьезной проблемой. Мнемотаблица позволяет передать суть прочитанного, выделить основную мысль. В процессе обучения такой технике, дети сами учатся создавать такие мнемотаблицы. Для развития восприятия у детей с нарушениями слуха используются дидактические игры на сенсорное развитие. Они позволяют эффективно работать над развитием тактильно-двигательного восприятия, формируют умение различать предметы по их форме, величине, цвету, развивают мелкую моторику.

Использование техники наглядного моделирования совершенствует речь слабослышащего дошкольника, у детей появляется умение строить логические цепочки, а впоследствии и логические рассуждения, фразы и речевые конструкции становятся более сложными и распространенными, ребенок учится оценивать процесс и результат своей деятельности.

Со временем развивается способности к обобщению и абстрактному мышлению, навыки общения и саморегуляции, формируется способность к выделению существенных свойств предмета и установлению связей между ними.

В результате применения предложенной методики значительно расширяется словарный запас слабослышащего ребенка, дети осознают не только значение слов, но и их синтаксическую структуру, правильно строят предложения, могут составлять рассказ по картинкам и серии сюжетных картинок.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что применение наглядного моделирования при обучении слабослышащих детей поможет им в более быстром и полном усвоении родного языка.

В логопедической практике этот метод широко используется в рамках коррекционно-развивающей работы по формированию связной монологической речи [2].

Использование наглядных моделей на логопедическом занятии позволяет:

- 1) активизировать словарь детей;
- 2) формировать навыки словообразования;
- 3) формировать грамматические категории;
- 4) закреплять навыки звукового анализа слов;
- 5) формировать фонематическое восприятие;

б) развивать внимание, память, мышление.

В заключение следует отметить, что формирование связной монологической речи у дошкольников с нарушением слуха имеет достаточно сложный характер и требует длительного времени, если правильно организовать коррекционно-воспитательную работу по развитию у них связной речи.

Список используемых источников и литературы

1. Головчиц Л.А. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении/ Л.А. Головчиц // Дефектология. – 2016. – № 4. – С. 15-21.

2. Корсунская Б. Д. Методика обучения слабослышащих дошкольников речи/ Б.Д. Корсунская. – М.: Просвещение, 2019. – 268 с.

© А.Р. Гайсина, 2023-05

УДК 159.93

А.К. Горбунова

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия*

ВЫЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС

Аннотация: В статье рассмотрено понятие сенсорной интеграции, ее роль в развитии ребенка и основные компоненты. Приведены результаты эмпирического исследования, в ходе которого были выявлены основные нарушения сенсорной интеграции у детей младшего школьного возраста с РАС.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорная интеграция, сенсорное воспитание, расстройства аутистического спектра, аутизм.

A.K. Gorbunova

IDENTIFICATION OF SENSORY DEVELOPMENT DISORDERS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract: The article discusses the concept of sensory integration, its role in the development of the child and the main components. The results of an empirical study are presented, during which the main violations of sensory integration in primary school children with autism spectrum disorders were identified.

Keywords: sensory development, sensory integration, sensory education, autism spectrum disorders, autism.

Сенсорное развитие ребенка рассматривается как уровень развития его представлений о внешних свойствах предметов (форме, цвете, величине, положении

в пространстве и так далее). Сенсорная интеграция представляет собой реакцию организма на те сигналы, которые он получает от различных органов чувств.

Нарушения сенсорного развития являются одним из основных проявлений расстройства аутистического спектра у детей. Согласно исследованиям О.С.Никольской, практически все данной категории имеют те или иные нарушения сенсорной интеграции в каждой из четырех выделенных ей групп аутизма. Нарушения сенсорного восприятия мешают полноценному развитию каждого десятого ребенка (Дж. Айрес). Около 70% детей с отклонениями в эмоционально-волевой сфере, в том числе с расстройствами аутистического спектра, имеют нарушения в работе анализаторных систем. Младший школьный возраст – один из самых важных периодов сенсорного развития [1].

Таким образом, целью настоящего исследования является выявление особенностей сенсорного развития у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста.

К компонентам сенсорной интеграции относят: регистрацию, ориентацию, интерпретацию, организацию и исполнение ответной реакции (Як Э., Аквилла П., Саттон Ш.):

1. Сенсорная регистрация происходит тогда, когда человек первый раз узнает о каком-либо сенсорном событии. Некоторые виды сенсорной информации могут не осознаваться до тех пор, пока они не достигнут определенной интенсивности. Это получило название «сенсорный порог». Сенсорный порог может меняться, например, в течение дня. Он зависит от предыдущего опыта человека (сенсорного, эмоционального, психического), уровня спокойствия, эмоционального состояния, внешних факторов и так далее;

2. Сенсорная ориентация обращает внимание человека на новую для него поступающую сенсорную информацию. С помощью сенсорной ориентации можно определить, какая сенсорная информация требует внимания и на ней необходимо сосредоточиться, а какая не нужна, то есть может остаться проигнорированной;

3. Интерпретация. Мозг способен интерпретировать сенсорную информацию и описывать ее качества. Способность интерпретировать сенсорную информацию помогает выбирать, на что реагировать. За счет интерпретации возможно сравнить новый сенсорный опыт с уже имеющимся с уже имеющимся;

4. Организация ответной реакции. Мозг определяет, необходим ли ответ на сенсорный стимул и выбирает вариант такого ответа. Он может быть физическим, эмоциональным или когнитивным;

5. Осуществление ответной реакции. Осуществление моторной, когнитивной или эмоциональной реакции на сенсорное послание – финальная стадия процесса сенсорной интеграции [5].

Этапы развития сенсорной интеграции у детей (по Э. Джин Айрес):

В течение первых пяти лет жизни у ребенка появляется сенсомоторная зрелость. Более сложные интеллектуальные функции начинают свое формирование с семи лет. Их формирование происходит успешнее, если к этому моменту сенсомоторные функции хорошо развиты. Именно младший школьный возраст играет ключевую роль для сенсорной интеграции, так как мозг наиболее чувствителен к ощущениям и лучше всего их организует. Адаптивные ответы

постепенно становятся более сложными, и каждый из них расширяет способность ребенка к сенсорной интеграции. К десяти-одиннадцати годам, то есть к концу младшего школьного возраста у детей окончательно совершенствуются двигательные навыки. В восемь лет практически полностью завершается развитие осязания. Например, ребенок может точно и безошибочно понять, где его коснулись. Вестибулярный аппарат и двигательные ощущения также практически полностью сформированы. Большинство мышечных и суставных ощущений интегрированы, и ребенок хорошо планирует последовательность действий, хотя эта способность сформируется у него окончательно в течение нескольких следующих лет. Абстрактное мышление и способность к обоснованию, по мнению Жана Пиаже также появляется в младшем школьном возрасте (с семи-восьми лет). Из этого он сделал вывод, что мозг не способен к таким сложным процессам, пока у него не будет накоплено достаточно знаний и представлений о себе и окружающем мире [1].

Кондратьева Т.В. предлагает следующую классификацию симптомов нарушения восприятия информации по сенсорным системам:

1.Слух: ребенка пугают неожиданные или громкие звуки, он прикрывает уши, испытывает дискомфорт и рассеянность в шумных местах;

2.Зрение: ребенок любит темноту, опасается ступенек, яркого света, с напряжением осматривает людей и предметы, избегает контакта в глаза;

3.Обоняние: дети нюхают предметы, не любят крепкие, терпкие запахи;

4.Положение тела: ребенок меняет различные виды двигательной активности, хватает все вокруг, быстро устает, преимущественна ходьба на цыпочках;

5.Движения: ребенок не любит терять опору под ногами, избегает подъемов, лазания и прыжков, не осознает опасность;

6.Прикосновения: ребенок не любит, когда к нему прикасаются, боится испачкаться, не переносит некоторые ткани [3].

Учитывая данную классификацию, можно выделить следующие, наиболее распространенные и ярко выраженные нарушения восприятия сенсорной информации у детей с РАС, которые выступают как диагностические параметры:

1. Нарушение способности к целостности зрительного образа, интеграции элементов в единое целое, то есть целостности восприятия;

2. Нарушение способности к отбору значимых зрительных стимулов и игнорирования второстепенных, то есть избирательности зрительного восприятия;

3. Нарушение осязательного восприятия;

4. Нарушение осмысленности слухового восприятия речевых звуков;

5. Нарушение в ориентировке в пространстве.

Основным методом исследования является констатирующий эксперимент. В диагностическую программу вошли следующие методики: «Узнай, кто это» И.Поповой, «Разборка и складывание пирамидки» С.Д. Забрамной, «Чудесный мешочек» Т.В. Чередниковой, «Выполни команду» Н.С. Четвертушкиной, «Понимание предлогов» О.Б.Иншаковой, А.М.Колесниковой.

Исследование проводилось на базе некоммерческой общественной организации содействия инвалидам детства с расстройствами аутистического

спектра и их семьям «Маленькая страна-Мы есть!» (РФ, Тульская область, г. Тула). В нем приняли участие дети младшего школьного возраста с РАС.

Полученные эмпирические данные говорят о том, что большинство детей (67 %) демонстрируют очень низкий уровень развития целостности зрительного восприятия. В процессе обследования дети не смогли определить, что изображено на рисунке по его фрагментам, потратили большое количество времени. У 33 % обнаружен низкий уровень развития. Это говорит о том, что дети неспособны к восприятию целостного образа, нарушена интеграция отдельных элементов воспринимаемого предмета в единое целое. Объект не воспринимается детьми как единое целое, если его некоторые части в данный момент нельзя наблюдать. Дети не узнают знакомый объект по отдельным его частям, не опираются на имеющийся чувственный опыт. Таким образом, у 100% детей нарушена целостность развития восприятия. Средний и высокий уровень не выявлены.

Полученные данные говорят о том, что 67% детей демонстрируют нормальный уровень развития избирательности зрительного восприятия. У 33% обнаружен средний уровень развития, приближенный к низкому. В процессе обследования ребенок сначала ориентировался на второстепенный признак (цвет), однако после повторения инструкции, смог отвлечься от второстепенного признака, начал ориентироваться на основной (размер).

33% имеют высокий уровень развития тактильного восприятия. Это говорит о способности безошибочно идентифицировать на ощупь крупные и мелкие предметы, ориентироваться на их форму, величину и другие тактильные характеристики. Задание выполнялось в быстром темпе, ошибок не было. 33% имеют средний уровень развития тактильного восприятия. Присутствовали некоторые ошибки при идентификации, замены предметов близкими по тактильным характеристикам, вследствие чего увеличивалось время, необходимое для опознания предмета. 33% имеют низкий уровень развития тактильного восприятия, что говорит о недостаточном умении узнавать предметы на ощупь без зрительной опоры, при выполнении задания были попытки вытащить и рассмотреть предмет. При неспособности узнать предмет был отказ от выполнения задания. Присутствовало достаточное количество ошибок и замен, в том числе далеких. Для выполнения задания требовалось много времени.

67% детей демонстрируют низкий уровень развития осмысленности слухового восприятия. Дети плохо реагируют на обращенную речь, неспособны следовать речевым инструкциям. Выполняли просьбу после нескольких повторений, требовали показа (т.е. пытались ориентироваться на зрительное, а не на слуховое восприятие). 33% имеют средний уровень развития понимания обращенной речи, не способны выполнять речевые инструкции после нескольких повторений, с ошибками.

По результатам, полученным в ходе диагностического обследования, 67% детей имеют низкий уровень развития ориентировки в пространстве. Они не понимают предлоги, обозначающие расположение предметов в пространстве по отношению друг к другу. Дети неспособны определить местоположение предметов в пространстве, не знают основных пространственных категорий. 33%

имеют средний уровень развития. Он путается в понимании предлогов, однако задание выполняется после стимулирующей помощи.

Таким образом, обобщая результаты эмпирического исследования, можно прийти к выводу, что большинство детей имеют нарушения сенсорной интеграции. У них нарушена целостность зрительного восприятия, находится на низком или очень низком уровнях. Избирательность зрительного восприятия находится на высоком уровне, либо на среднем, приближенном к низкому. Осмысленность слухового восприятия может находиться на любом уровне (низком, среднем, высоком), имеются нарушения осязательного восприятия и ориентировки в пространстве. Это говорит о том, что у них недостаточно сформировано правильное восприятие внешних свойств различных предметов. Нарушена координация сигналов, поступающих в мозг от различных органов чувств. Основываясь на полученных результатах, возникает необходимость в проведении коррекционной работы.

Список используемых источников и литературы

1. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. – Москва: Теревинф, 2014. – 236 с.
2. Косински К. Эрготерапия для детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021. – 192 с.
3. Кондратьева, Т.В. Сенсорная интеграция – метод коррекции первичного нарушения при расстройствах аутистического спектра. – Самара: Остров надежды, 2018. – 122 с.
4. Лебединская К.С., Никольская, О.С., Баенская, Е.Р. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. – Москва: Просвещение, 1989. – 95 с.
5. Як, Э., Аквилла, П., Саттон Ш. Строим мостики с помощью сенсорной интеграции. – Белая церковь: Белоцерковская книжная фабрика, 2016. – 240 с.

© А.К. Горбунова, 2023-05

УДК 376.42

Н.А. Долгушина,

А.А. Дзюндзя

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с изучением этиологии, патогенеза раннего детского аутизма. Представлена медико-психолого-педагогическая характеристика детей с ранним детским аутизмом. Выявлены особенности проявления каждой из четырёх основных форм аутизма.

Ключевые слова: дети, ранний детский аутизм, медико-психолого-педагогическая коррекция, аффективное расстройство.

**N.A. Dolgushina,
A.A. Dzyundzya**

ACTUAL PROBLEMS OF STUDYING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

***Abstract.** The article deals with topical issues related to the study of the etiology and pathogenesis of early childhood autism. The medical, psychological and pedagogical characteristics of children with early childhood autism are presented. The peculiarities of the manifestation of each of the four main forms of autism are revealed.*

***Keywords:** children, early childhood autism, medical, psychological and pedagogical correction, affective disorder.*

В настоящее время этиология и патогенез синдрома раннего детского аутизма по-прежнему остаются сложными и недостаточно изученными процессами, хотя изучаются в России и за рубежом на протяжении более 70 лет. Началом можно считать момент выхода в свет в 1947 году статьи С. С. Мнухина «О неврологических и психопатических изменениях личности на почве тяжелого алиментарного истощения у детей». В дальнейшем ранний детский аутизм на протяжении более 50 лет рассматривался в нашей стране только как медицинская проблема.

Такое мнение в настоящее время считается не совсем правильным, так как помещение аутичных детей в психиатрический стационар не приводит к положительным результатам, а скорее, наоборот, у таких детей из-за отрыва их от семьи происходит ухудшение состояния. Поэтому встала необходимость пересмотреть старые взгляды и по-новому подойти к изучению таких детей.

В 70-х годах прошлого столетия в работах ленинградских и московских психиатров и психологов появились представления о раннем детском аутизме как особом отклонении психического развития, при котором важную роль играет необходимость использования не только лекарственных препараты, но и коррекционное обучение и воспитание с использованием особых форм и методов.

Из отечественных подходов к коррекции аутизма наиболее известна предложенная К. С. Лебединской и О. С. Никольской методика комплексной медико-психолого-педагогической коррекции, основанная на представлении об аутизме, прежде всего, как об аффективном расстройстве [3, с. 14]. И мы тоже придерживаемся данной точки зрения.

Авторы большое внимание отводят комплексности – постоянному взаимодействию педагогов, психологов и врачей-психиатров. При этом основные усилия направляются на коррекцию эмоциональной сферы, на эмоциональное тонизирование ребенка.

Данная методика показала достаточно высокую эффективность при работе с относительно лёгкими формами раннего детского аутизма. По-видимому, для случаев, когда имеются тяжёлые формы раннего детского аутизма, необходимо

использовать другие методы и методики – это тоже является одной из актуальных проблем в изучении данной нозологии.

Что же такое аутизм и какие основные формы его существуют? Как известно, термин «аутизм» был введен в 1912 году Э. Блейером. Он обозначал этим термином специфический вид мышления, при котором отмечаются внутренние эмоциональные реакции человека, мало связанные с окружающей его реальностью.

В международной классификации болезней 10 пересмотра ранний детский аутизм включён в группу F8 4 – общие расстройства развития, в которые входят также атипичный аутизм, синдром Ретта, синдром Аспергера, другие расстройства (уточнённые и неуточнённые). Непосредственно к раннему детскому аутизму относят такие заболевания, как синдром Каннера, аутистическое расстройство, инфантильный аутизм и инфантильный психоз.

Однако в коррекционной практике чаще всего используют классификацию, предложенную О.С. Никольской, которая анализирует именно функциональные признаки и является, по сути, не медицинской, а психолого-педагогической.

Итак, О.С. Никольская выделяет четыре основные формы аутизма. Перейдём к характеристике данных форм.

Первая форма из всех четырёх является самой тяжёлой. У ребёнка отмечаются глубокие речевые расстройства, связанные со слабым развитием импрессивной и экспрессивной речи. Такие дети игнорируют обращения взрослых [2, с. 8].

При обследовании эти дети дают самые низкие показатели умственного развития, так как практически невозможно от них добиться целенаправленной деятельности. Они не используют не только вербальные, но и невербальные средства общения – жесты, мимику и прочее. Характерной чертой этих детей является периферийное внимание – взрослые могут обнаружить, что та информация, на которую ребёнок, казалось бы, не прореагировал, через некое время им усвоена.

Дети из второй группы проявляют аутизм уже не как отрешённость, но как активное неприятие мира. Для этих детей характерен строгий жизненный стереотип, нарушение которого может вызвать истерику и агрессивную реакцию. К этому стереотипу они, как правило, приучают родителей [2, с. 9].

В отличие от первой группы, движения этих детей недостаточны по объёму, механистичны, у них мы не можем наблюдать ни ловкости, ни грациозности. Однако, в силу большей контактности данной группы детей бытовые навыки у них вырабатываются лучше, чем у детей из первой группы.

Никольская О. С. отмечает у этих детей нарушения целостности восприятия мира, проявляющееся и в моторике, когда ребёнок не может воспринимать своё тело целиком. Например, когда он играет с игрушкой, то для него важны какие-то отдельные сенсорные качества этой игрушки, у него не сформировано целостного её восприятия, а значит и нет представления о функции данной игрушки.

Речевые навыки усваиваются этими детьми в неизменённой форме: это и эхолоалия, и неправильное употребление местоимений и словоформ. Иногда такие дети проявляют чувствительность к языку, играют со словоформами, но эти

игры, в отличие от детей с нормой, не приводят к развитию коммуникативных навыков.

При тестировании интеллектуальных навыков такие дети часто теряются, когда задачи отличаются от стандартных, стереотипных. Так же они испытывают затруднения с заданиями на пересказ.

Теперь перейдём к характеристике третьей группы детей. Сюда относятся дети, способные к выстраиванию достаточно активных контактов с миром. У них есть стремление к успеху. Но, чтобы действовать, им необходима гарантия успеха, так как им сложно выносить неопределённость. Следовательно, подтверждение собственной успешности – это практически единственный стимул этих детей, поэтому данные дети очень привязаны к главному взрослому [2, с. 11].

Такие дети оказываются уязвимыми в коллективе, так как из-за неспособности учитывать интересы окружающих, они становятся объектами для битвы или насмешек среди сверстников.

У детей данной группы отмечаются хорошие речевые навыки. Лучше всего им даётся жанр монолога, так как при диалоге у них возникают проблемы с выслушиванием собеседника. Дети могут иметь высокие интеллектуальные навыки и обладать энциклопедической памятью, но из-за предпочтения прибегать к стереотипным формам мышления, они ограничивают свои умственные способности. В клинической классификации к таким детям ставят синдром Аспергера.

Для детей, относящихся к четвёртой группе, характерен высокий уровень психического инфантилизма, зависимость от матери. Если ребёнок теряет связь со значимым ему взрослым, то он может остановиться в развитии. Интеллектуальные способности данных детей очень часто проявляются в невербальной сфере, например, в конструировании.

Речь и моторика у этих детей обычно отстают от нормы. Но для этой группы детей в наименьшей степени характерно использование стереотипов, наоборот, для них свойственно использование эвристических подходов.

Интересным представляется мнение западных исследователей аутизма, которые видят основную причину расстройств при аутизме в нарушении механизма выделения социально-значимых стимулов [4, с. 26].

Здоровый ребёнок с рождения выделяет в своём сознании наиболее важные для выживания аспекты бытия и в своём восприятии он сосредотачивается на них. Поэтому социально значимые раздражители приобретают большую значимость по сравнению со средовыми раздражителями.

Но такой картины не наблюдается при аутизме. Здесь значимость социальных стимулов снижена, в первую очередь, за счёт недостаточного накопления социального опыта. Поэтому социально значимые раздражители обладают для них меньшей значимостью, а значит и уменьшается их воздействие. Но средовые раздражители, наоборот, воспринимаются таким ребёнком в зависимости от своей интенсивности [3].

Таким образом, мы приходим к выводу, что достаточно сложным моментом представляется дать типичную характеристику ребёнка с ранним детским

аутизмом, так как для этих детей характерна достаточно высокая вариабельность проявлений, нарушение иерархии и этапности формирования психических и физических функций, также имеется различная степень отставания многих функций от нормы [1, с. 5].

Клинико-психолого-педагогическая картина аутистических расстройств личности сложна, многообразна и необычна в сравнении с другими нарушениями психического развития.

Основными признаками раннего детского аутизма, согласно Л. Каннеру, является триада симптомов: 1) аутизм с аутистическими переживаниями; 2) стереотипное, однообразное поведение с элементами одержимости; 3) своеобразные нарушения речевого развития.

Оценивать интеллектуальные возможности аутичного ребёнка следует очень осторожно, что связано с ещё одной особенностью – неравномерностью развития отдельных интеллектуальных функций. Так, отличные вычислительные способности (ребёнок легко складывает, вычитает, умножает, делит) сочетаются с неспособностью понять смысл простой задачи, или, обладая хорошей ориентировкой в пространстве, ребёнок не в состоянии правильно распределить при письме текст на листе бумаги.

В клинико-психологической структуре раннего детского аутизма многое остаётся неясным. Не выявлен первичный, биологический по своей природе дефект. Самые разные точки зрения высказываются о том, что такое основной дефект: дезорганизованность восприятия, нарушения соотношения процессов сна и бодрствования, когнитивные и речевые проблемы, сочетание низкого психического тонуса и особой сенсорной и эмоциональной гиперестезии?

В настоящее время ни одна из этих точек зрения не может быть принята безусловно, но наиболее интересна и обоснована последняя, принадлежащая В. В. Лебединскому и О. С. Никольской. На ней следует остановиться несколько подробнее.

Для ребёнка с ранним детским аутизмом характерен низкий психический тонус, который означает, что взаимодействие с окружающим миром ограничено пресыщением, наступающем столь быстро, что аутист как бы выхватывает из окружающего отдельные, не связанные между собой фрагменты; формирование непрерывной, целостной картины окружающего мира становится затрудненным, а часто и невозможным. Такой разорванный, несоединимый в целое мир непонятен и труднообъясним, он легко становится источником страхов.

В сенсорной сфере, как уже упоминалось, многие обычные, легко переносимые большинством воздействия становятся источниками неприятных ощущений и дискомфорта. Также труднопереносимыми становятся эмоционально насыщенные явления и объекты, и в первую очередь человек, его лицо, его взгляд.

В такой ситуации, когда окружающее непонятно и пугающе, когда оно становится постоянным источником неприятных сенсорных впечатлений и эмоционального дискомфорта, аутистический барьер надежно защищает ребенка практически от всех трудностей: по образному выражению К.С. Лебединской, ребенок «забирается» в аутизм, как улитка в раковину, ему там гораздо

спокойней и приятней, но за аутистическим барьером он одновременно оказывается лишенным и столь необходимого для психического развития потока сенсорной, когнитивной, аффективной информации, и, если ребенку вовремя и правильно не помочь, он вне зависимости от потенциала речевого и интеллектуального развития становится, как правило, тяжелым психическим инвалидом.

Таким образом, в данной статье мы попытались выявить актуальные проблемы изучения детей с ранним детским аутизмом, дать клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с аутистическими расстройствами личности и показать, что она отличается сложностью, многообразием и специфичностью симптоматики по сравнению с другими нарушениями психического развития. Так же в настоящее время причины возникновения данного нарушения до конца не изучены и требуют дальнейшего исследования.

Список используемых источников и литературы

1. Дворецкая Л. В. Театрализованные игры как средство эмоционально-личностного развития дошкольников // Дошкольная педагогика. 2008. – №8. – С. 30-33.
2. Зеeman М. М. Расстройства речи в детском возрасте. – Москва: Астрель, 2002. – 164 с.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. – Москва: Просвещение, 1991. – 250 с.
4. Маллаев Д. М. Синдром раннего детского аутизма: медико-психологические и социально-педагогические аспекты // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2007. – №1. – С. 9-33.

© Н.А. Долгушина, А.А. Дзюндзя, 2023-05

УДК 376.1

М.В. Жампеисова

*КГУ «Детский сад №61 для детей
с задержкой психического развития»
г. Усть-Каменогорск, Казахстан*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье описываются ключевые вопросы, связанные с инклюзивным образованием детей с задержкой психического развития и рассматриваются основные проблемы, с которыми сталкиваются дошкольные учреждения при внедрении инклюзии. Автор статьи рассматривает положительные и отрицательные стороны инклюзивного образования, а также психолого-медико-педагогический аспект сопровождения в условиях инклюзивного обучения дошкольников.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, проблемы обучения, психолого-медико-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование.

M. V. Zhampeisova

CURRENT PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH MENTALLY RELATED DEVELOPMENT

***Abstract.** The article describes the key issues related to the inclusive education of children with mental retardation and discusses the main problems faced by preschool institutions in the implementation of inclusion. The author of the article considers the positive and negative aspects of inclusive education, as well as the psychological, medical and pedagogical aspect of support in the context of inclusive education for preschoolers.*

***Keywords:** preschoolers, mental retardation, learning problems, psychological, medical and pedagogical support, inclusive education.*

На сегодняшний день инклюзивное образование детей с задержкой психического развития является актуальной проблемой современного общества.

В современной специальной психологии и специальной педагогике задержка психического развития (ЗПР) рассматривается как особый вид нарушенного развития, характеризующийся замедленным темпом формирования психических функций и личности ребёнка. [1, с.11]. Не секрет, что тяжелые и продолжительные соматические заболевания, различные социальные и другие факторы, приводящие к неблагоприятным условиям развития ребенка в раннем детстве, могут способствовать задержке его развития в различных сферах, включая интеллектуальную, психомоторную, коммуникативную, социальную и других.

Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития – это подход к обучению, который предполагает обучение всех детей вместе, независимо от диагноза, включая тех, кто имеет различные особенности развития. Дети с ЗПР в большинстве своем могут быть успешно включены в инклюзивное обучение [2, с. 243], то есть они способны учиться вместе с нормотипичными сверстниками.

Основная цель инклюзивного образования – обеспечить равный доступ к образованию для всех детей и подобрать каждому ребенку индивидуальный подход к обучению. Для этого преподаватели, воспитатели и другие специалисты работают с ребенком, учитывая его образовательные потребности и способности.

Однако, инклюзивное образование детей с ЗПР сталкивается с рядом проблем. Одна из них заключается в том, что многие общеобразовательные учреждения не имеют достаточного количества опытных специалистов, которые были бы готовы работать с такими детьми. Нужно обеспечивать сотрудничество между специалистами разных профилей, таких как психологи, логопеды и дефектологи, чтобы они могли совместно работать над раскрытием потенциала каждого ребенка с ЗПР.

Необходимо обеспечить достаточное количество ресурсов для поддержки инклюзивного образования, включая доступ к специальным учебным материалам, адаптированным технологиям, программам и утвержденным методикам именно для детей с ЗПР. Также необходимо создать широкую сеть специальных образовательных центров, комнат или кабинетов коррекции, которые могли бы предоставлять дополнительную специализированную помощь детям с ЗПР в процессе их обучения в общеобразовательном учреждении, тем самым обеспечивая их полноценное и всестороннее участие в образовательном процессе.

Еще одной актуальной проблемой образования детей с ЗПР является отсутствие полноценного сотрудничества между учителями и родителями. Родители имеют более детальную информацию о своих детях и их особенностях, которая может быть полезна для образовательного процесса. Взаимодействие между родителями и учителями может существенно повысить качество образования детей с ЗПР, обеспечив индивидуально-дифференцированный подход.

Часто возникающие проблемы с интеграцией детей с ЗПР в общеобразовательные учреждения являются сложной и многогранной проблемой, которая требует системного подхода и участия различных сторон, включая государство, образовательные учреждения, специалистов и родителей. Важно создавать условия для обучения и развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей.

Таким образом, на сегодняшний день существует ряд основных актуальных проблем, связанных с образованием детей с ЗПР:

- нехватка квалифицированных специалистов;
- отсутствие доступных ресурсов;
- недостаточное внимание со стороны общества к проблемам детей с ЗПР;
- сложности интеграции детей с ЗПР;
- недостаточная эффективность применяемых методов и приемов для обучения детей с ЗПР.

В целом, образование детей с ЗПР остается одной из важнейших проблем в современном обществе. Решение этой проблемы требует сочетания усилий педагогов, родителей, специалистов и общества в целом. Важно создавать условия, которые позволят детям с ЗПР достичь успеха в учебе и адаптироваться к жизни в обществе.

Инклюзивное образование позволяет детям с ЗПР взаимодействовать и учиться вместе со своими сверстниками без ограничений и стереотипов. Это способствует созданию благоприятной образовательной среды, где каждый ребенок чувствует себя равноправным и важным членом коллектива. Помимо улучшения учебных результатов, инклюзивное образование также способствует формированию положительного отношения к различиям в людях и развитию социальной компетентности детей. Ребенок, который растет в инклюзивной образовательной среде, учится уважать и принимать других людей, учится работать в команде и решать проблемы совместно с другими.

В настоящее время в ряде стран, таких как Россия и Казахстан и осуществляется интеграция массовой и специальной образовательных систем, что позволяет создать единое образовательное пространство и обеспечить реализацию прав детей с ограниченными возможностями на образование и благополучное будущее. Понятие «инклюзивное образование» признается международным инструментом одной из форм альтернативного обучения, которое базируется на принципах ранней психо-коррекционной помощи. При интеграции детей с ограниченными возможностями в учреждение для нормально развивающихся сверстников учитывается уровень развития каждого ребенка и обеспечивается наиболее комфортная для него модель интеграции.

Психолого-медико-педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью при интеграции в образовательный процесс дошкольника с ЗПР. В основе этого подхода лежит комплексный подход к работе с детьми, который объединяет усилия педагогов, медиков и психологов в целях обеспечения максимально комфортных условий для обучения и развития каждого ребенка.

Основные задачи психолого-медико-педагогического сопровождения дошкольников с ЗПР включают в себя определение индивидуальных потребностей каждого ребенка, разработку индивидуальной программы и маршрута обучения, обеспечение необходимых условий для успешного обучения и развития, а также оказание помощи в решении любых возникающих проблем.

В целом, психолого-медико-педагогическое сопровождение дошкольника с ЗПР необходимо для обеспечения успешного обучения и развития каждого ребенка, а также для создания комфортной и безопасной образовательной среды:

-психологическое сопровождение ребенка с ЗПР направлено на помощь детям в освоении навыков самообслуживания, установлении социальных контактов с окружающими, формировании уверенности в себе и развитии эмоциональной стабильности.

-медицинское сопровождение включает в себя регулярные медицинские обследования и консультации специалистов для своевременной диагностики и лечения заболеваний, а также обеспечения максимального комфорта и безопасности ребенка.

-педагогическое сопровождение включает в себя разработку индивидуальной программы обучения, организацию образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка, а также создание наиболее подходящей для ребенка образовательной среды.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития является важным фактором в успешной реализации инклюзивного образования, ключевыми моментами которого являются:

-Раннее выявление задержки психического развития и проведение комплексной диагностики, которая включает в себя медицинское, психологическое и педагогическое обследование. Это позволяет определить особенности развития ребенка, установить степень задержки и выбрать оптимальный метод коррекции.

-Составление индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка с ЗПР. В рамках этого маршрута определяются конкретные цели и задачи, которые должен достичь ребенок в обучении, а также используются специальные методики и технологии обучения.

-Создание благоприятной образовательной среды, где ребенок с задержкой психического развития может взаимодействовать со своими сверстниками и получать необходимую социальную поддержку. Важно, чтобы такая среда была безопасной и удобной для ребенка, где он чувствовал себя комфортно.

-Регулярный мониторинг развития ребенка и корректировка образовательного маршрута в соответствии с его потребностями и возможностями. Систематический анализ результатов обучения позволяет выявлять проблемы и принимать меры по их решению.

-Взаимодействие специалистов различных профилей (педагогов, психологов, медиков и других) в рамках единой команды. Каждый специалист вносит свой вклад в процесс обучения и воспитания ребенка, и только благодаря такому сотрудничеству можно достичь оптимальных результатов.

В целом, психолого-медико-педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью инклюзивного образования и помогает детям с ЗПР преодолевать трудности и добиваться успехов в обучении и социальной адаптации. Сопровождение дошкольников с ЗПР в условиях инклюзии является неотъемлемой частью образовательного процесса и способствует созданию условий для их полноценного участия в жизни общества. Оно предполагает создание благоприятной образовательной среды, где каждый ребенок имеет право на образование, развитие и индивидуальное внимание.

Важной частью сопровождения дошкольников с ЗПР является работа с родителями. Они являются ключевыми фигурами в жизни ребенка и лучше других знают особенности, проблемы и потребности своего ребенка.

В процессе сопровождения дошкольников с ЗПР педагоги должны быть готовы выслушать родителей, поддерживать их, объяснять процессы и результаты работы с ребенком. Вместе с родителями необходимо обсудить ключевые моменты программы работы с ребенком, по возможности учитывать его особенности, склонности и интересы.

Родители могут оказывать существенную помощь в проведении работы с ребенком. Они должны следовать ценным рекомендациям педагогов, делиться своим опытом работы с ребенком дома, помогать в развитии ребенка вне учреждения дошкольного образования.

Одним из главных принципов сопровождения дошкольников с ЗПР является сотрудничество между педагогами, медиками и родителями. Только такой комплексный подход позволит достичь наилучших результатов в работе с ребенком и обеспечить ему благоприятные условия развития и воспитания.

Инклюзивное образование дошкольников с ЗПР имеет ряд положительных сторон:

-Развитие социальных навыков: инклюзивное образование способствует развитию социальных навыков у детей, таких как коммуникация, сотрудничество, уважение к различиям и толерантность. В совместной

деятельности с нормально развивающимися сверстниками дети с ЗПР могут учиться социальной адаптации и взаимодействию с другими людьми.

-Развитие когнитивных навыков: дети с ЗПР в процессе инклюзивного образования развивают свои когнитивные навыки, такие как восприятие, память, внимание, мышление и языковые способности. Инклюзивная среда помогает детям с ЗПР улучшить свои умственные способности и научиться эффективному использованию их в повседневной жизни.

-Повышение самооценки: успех в обучении и участие в общей социальной жизни может повысить самооценку у детей с ЗПР. Инклюзивная среда позволяет детям с ЗПР участвовать в совместных проектах и деятельности с нормально развивающимися сверстниками, что помогает им чувствовать себя равноправными членами общества.

-Повышение доступности образования: инклюзивное образование позволяет детям с ЗПР получать образование вместе с нормально развивающимися детьми в ближайшем детском саду. Это значительно снижает расходы родителей и повышает доступность образования для детей с ЗПР.

-Развитие эмпатии: совместное обучение и взаимодействие с детьми с ЗПР помогает нормально развивающимся детям развивать эмпатию и понимание, что все люди разные и имеют свои индивидуальные потребности и способности.

-Повышение квалификации педагогов: инклюзивное образование требует от педагогов особого уровня подготовки для того, чтобы успешно осуществлять работу с детьми с ЗПР, вследствие чего они регулярно проходят курсы повышения квалификации, семинары и т.п.

Однако, инклюзивное образование дошкольников с ЗПР имеет не только позитивные, но и отрицательные стороны, которые могут повлиять на их развитие и обучение. Рассмотрим некоторые из них:

-Нагрузка на педагогов: работа с детьми с разными потребностями требует от педагогов большого труда и энергозатрат. Они должны иметь специальную подготовку, большое желание и умение работать с детьми с различными потребностями.

-Ограниченные ресурсы: для реализации инклюзивного образования необходимы определенные ресурсы, такие как специальное оборудование, помощники педагогов, медицинские работники и другие. В некоторых случаях ресурсы могут быть ограничены, что может затруднить организацию инклюзивного образования.

-Риск задержки развития у детей: дети с особыми потребностями могут требовать более индивидуального подхода и большего количества времени для обучения. Это может привести к задержке развития у нормально развивающихся детей, которые получают меньше внимания и времени со стороны педагогов.

-Стресс для детей: дети с ЗПР могут испытывать стресс при взаимодействии с другими детьми, что может отрицательно сказаться на их самооценке и развитии. Они могут также испытывать трудности в адаптации к новой обстановке и новым людям.

-Негативное отношение окружающих: в некоторых случаях родители других детей могут выражать негативное отношение к присутствию детей с ЗПР

в группе детей. Это может привести к неприятным ситуациям и даже конфликтам.

В целом, несмотря на ряд проблем, инклюзивное образование для дошкольников может быть очень полезным и эффективным, если правильно организовано и сопровождается педагогами и медиками. Таким образом, инклюзивное образование для дошкольников с ЗПР имеет множество положительных аспектов, которые помогают им развиваться и обучаться в соответствии со своими потребностями и возможностями. Кроме того, инклюзивное образование способствует социализации детей с ЗПР и развитию у них социальных навыков, что является важным аспектом развития их личности в будущем.

Список используемых источников и литературы

1. Богданова В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медико-социального сопровождения // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 91. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-spetsialistami-tsentra-psihologo-mediko>(дата обращения: 09.05.2023).

2. Богданова Т.Г. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.М. Гусейнова, Н.М. Назарова [и др.] ; под ред. Н.М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2018. – 335с. – URL: https://studref.com/418622/pedagogika/inklyuzivnoe_obuchenie_detey_zaderzhkoy_psihicheskogo_razvitiya (дата обращения: 08.05.2023).

© М.В. Жампеисова, 2023-05

УДК 159.93

Н. А. Жукова

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. Дети с нарушениями слуха, не слыша окружающих звуков в полной мере, хуже ориентируются в пространстве, не фиксируют внимание на отличительных свойствах предметов, позже начинают с ними взаимодействовать. Все эти факторы непосредственно задерживают сенсорное развитие ребенка и приводят к трудностям самостоятельного выделения свойств и отношений предметов. В связи с этим, проблема сенсорного развития младших школьников с нарушением слуха в настоящее время остается актуальной для изучения. Целью настоящего исследования является выявление особенностей сенсорного развития младших школьников с

нарушением слуха и их дальнейшей сенсорной интеграции. Основным методом исследования выступил констатирующий эксперимент.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорная интеграция, младшие школьники, зрительное восприятие, осязательное восприятие.

N. A. Zhukova

REVEALING THE FEATURES OF SENSOR DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract. *Children with hearing impairments, not hearing the surrounding sounds to the full extent, orient themselves in space worse, do not fix their attention on the distinctive properties of objects, and later begin to interact with them. All these factors directly retard the sensory development of the child and lead to difficulties in independently isolating the properties and relationships of objects. In this regard, the problem of sensory development of junior schoolchildren with hearing impairment currently remains relevant for study. The purpose of this study is to identify the features of the sensory development of younger students with hearing impairment and their further sensory integration. The main research method was the ascertaining experiment.*

Keywords: *sensory development, sensory integration, younger students, visual perception, tactile perception.*

Сенсорная интеграция является важным элементом психического развития ребенка. Чтобы правильно ориентироваться в окружающем мире, человеку важно воспринимать не только отдельные предметы, но и окружающую ситуацию, а также комплекс предметов в целом. Восприятие окружающего мира – это то, с чего начинается познание ребенка, и от качества которого будет зависеть его дальнейшее развитие.

Согласно мнению Н. С. Глуханнюк, С. Л. Семёновой, А. А. Печеркиной, сенсорное развитие ребёнка – это развитие его восприятия, формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также их запахе и вкусе. Сенсорную организацию личности авторы определяют как характерный для индивида уровень развития отдельных систем чувствительности и способ их объединения в комплексы. Сенсорное развитие, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира[1].

Исследуя процесс восприятия, В. П. Варган отмечал, что перцептивные действия являются действиями обследования и сопоставления объектов с общественно выработанными мерками – сенсорными эталонами. Как отмечает автор, человечество выделило определенную эталонную систему величин, форм, цветовых тонов. Все эти эталоны усваиваются ребёнком в ходе его развития. Усвоение представлений об этих разновидностях позволяет ребёнку сопоставить любое вновь воспринятое качество и дать ему надлежащее определение[2].

Согласно исследованиям Е. Г. Речицкой, И. М. Соловьевой, А. А. Венгер, Г. Л. Выгодской, у детей с полной или частичной потерей слуха имеются

определенные особенности в развитии сенсорно-перцептивной сферы. Главным отличием сенсорной организации неслышащего ребенка, по мнению ученых, является выключение из анализаторных систем слухового анализатора – одного из важнейших источников получения информации. Поэтому сенсорное развитие таких детей, в отличие от нормально развивающихся сверстников, имеет ряд особенностей [3].

Наиболее важное значение в общем восприятии окружающего мира для детей с нарушением слуха имеет зрительное восприятие. Оно, выполняя свои компенсаторные функции, становится основным анализатором. Данный вид восприятия у детей с нарушенным слухом имеет аналитический тип, при котором особое внимание детей обращено к деталям тех или иных объектов. Однако исследования А. И. Дьячкова, Н. В. Яшковой указывают на значительные трудности зрительного восприятия. Так, например, в научных трудах А. И. Дьячкова отмечается, что если ребенок с аномалиями слуха не знает словесных и мимико-жестовых обозначений для форм предметов, то он испытывает большие трудности при их различении по сравнению с нормально развивающимися детьми. Как показало исследование Н. В. Яшковой, при восприятии изображений дети с нарушением слуха испытывают трудности в восприятии и понимании перспективных изображений и пространственно-временных отношений между предметами [4].

Исследования А. А. Венгеруказывают, что у детей с нарушениями слуха отмечается замедленное формирование целостного образа, что обуславливает нечеткость, расплывчатость эталонных представлений, не закрепленных в слове. Употребление слов, фиксирующих сенсорные эталоны детьми данной категории, не всегда опирается на адекватные зрительные представления. А. А. Венгер отмечает, что слово может быть «пустым», не содержать в себе необходимую степень обобщения сенсорного опыта. Однако, по мнению ученых, устранению таких проблем может способствовать обучение детей способам обследования и сопоставления свойств предметов, специальная работа по объединению эталона со словом [5].

Как указывают многие ученые, кожные ощущения, которые возникают при непосредственном контакте предмета с кожей, дают дополнительную информацию для формирования целостного образа предмета. Поэтому для сенсорного развития детей с нарушениями слуха осязание занимает важную роль и помогает определить ребенку форму предметов, их плотность, вес, особенности поверхности. Согласно исследованиям А. П. Гозовой, И. М. Соловьева, в процессе развития осязания у детей с нарушением слуха наблюдаются в основном те же этапы, что и у слышащих. Вместе с тем авторы отмечают, что формирование осязания как самостоятельного познавательного процесса совершается у детей с нарушенным слухом несколько более медленно, чем у слышащих. Результаты исследований показали, что осязательное распознавание малознакомых объектов или объектов, лишенных части своих опознавательных признаков (например, плоские изображения), вызывает значительные трудности у младших школьников с нарушениями слуха. Узнавание предметов путем осязания успешно совершается только при сопровождении его зрительным восприятием. При этом

вырабатываются разнообразные движения, позволяющие полнее выявить свойства поверхности предмета. Однако, как указывают авторы, даже к концу младшего школьного возраста дети с нарушением слуха испытывают большие затруднения в узнавании предметов посредством одного осязания при выключенном зрении, тогда как их слышащие сверстники хорошо узнают предметы в такой ситуации. Это говорит об отставании в развитии осязания как самостоятельного познавательного процесса [6].

Для решения задач нашего исследования по проблеме сенсорной интеграции младших школьников с нарушением слуха были определены исследуемые параметры изучаемого явления: формирование и различение визуальных образов, восприятие геометрических форм, дифференциация существенного от второстепенного в зрительных образах, осязательное восприятие.

Выбор методик для диагностической программы осуществлялся исходя из их соответствия целям и задачам исследования, требованиям надежности и валидности.

В диагностическую программу вошли следующие методики: «Зашумленные изображения» (А. Р. Лурия) (формирование и различение визуальных образов); «Найди квадрат» (Т. В. Череднякова) (восприятие форм); «Недорисованные изображения» (А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина) (дифференцирование существенного от второстепенного в зрительных образах); «Чудесный мешочек» (Т. В. Череднякова) (осязательное восприятие).

Существует специфика предъявления диагностического материала детям с нарушением слуха. Данный материал подробно представлен в работах А.А. Венгер, Г. Л. Выгодской, Е. И. Исениной, Э. И. Леонгард, Т. В. Пельмской, Н. Д. Шматко [7]. При диагностике необходимо принимать во внимание структуру нарушения, время и степень потери слуха. Если ребенок не владеет словесной речью или речь развита слабо, используются невербальные задания, так как в процессе данных заданий не используется устная речь или для объяснения заданий возможно использование жестов.

Исследование проводилось на базе Государственного образовательного учреждения Тульской области «Тульский областной центр образования», отделение адаптированного общего образования для обучающихся с нарушением слуха №3.

В исследовании принимали участие младшие школьники с нарушением слуха в возрасте 7 лет.

Эмпирическое исследование показало следующие результаты. Исследуя параметр «восприятие визуальных образов», мы выявили средний уровень у 40%, низкий уровень – у 40%. Дети не смогли назвать все «спрятанные» на картинках предметы даже с помощью экспериментатора, затратили на поиск длительное время. Высокий уровень развития данного параметра выявлен у 20% детей.

По параметру «обобщенность восприятия геометрических форм» средний уровень выявлен у 60% детей, низкий уровень – у 40%. Дети не понимали определение квадрата, допустили большое количество ошибок, путали квадраты с другими фигурами. Высокий уровень развития данного параметра не выявлен.

По параметру «дифференциация существенного от второстепенного в зрительных образах» средний уровень выявлен у 40% детей, низкий уровень – у 20%. Дети не смогли правильно распознать изображения, затратили на выполнение задания более 7 минут. Высокий уровень развития данного параметра выявлен у 40% детей.

По параметру «осязательное восприятие» средний уровень развития выявлен у 60% детей, низкий уровень – у 40%. Дети допускали большое количество ошибок при идентификации предметов на ощупь без зрительной опоры, затратили длительное время на осязание предмета. Высокий уровень развития данного параметра не выявлен.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на сенсорное развитие младших школьников с нарушением слуха.

Список используемых источников и литературы

1. Глуханнюк Н. С., Семёнова С. Л., Печеркина А. А. Общая психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 92 с.
2. Вартан В. П. Сенсорное развитие дошкольников. – Мн.: БрГУ, 2007. – 195 с.
3. Соловьев И. М., Шиф Ж. И., Розанова Т. В., Яшкова Н. В. Психология глухих детей. – М.: Советский спорт, 2006. – 448 с.
4. Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей. – М.: АПН РСФСР. 2003. 348 с.
5. Венгер Л. Д. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1998. – 144 с.
6. Гозова А. П. Особенности осязательного и зрительного восприятия плоских и объемных объектов глухонемыми школьниками. – М.: АПН РСФСР, 1997. – №4. – 23 с.

©Н. А. Жукова, 2023–05

УДК 376

**Г.В. Ильина,
А.А. Кудренко**
*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПСИХОМОТОРНОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В данной статье раскрыто понятие «психомоторное развитие». Представлены компоненты готовности педагогов к психомоторному развитию ребенка с особыми образовательными возможностями и потребностями в учреждении: мотивационный; когнитивно-содержательный и

практически-операциональный. Обозначены современные физкультурно-оздоровительные технологии с учетом современного оборудования и инвентаря (интерактивный скалодром, тера-бенд, рокерборд), которые найдут широкое применение в работе с детьми с ОВЗ. Выделены ключевые компетенции педагогов в данном аспекте.

***Ключевые слова:** психомоторное развитие; дети с ограниченными возможностями здоровья, интерактивный скалодром, тера-бенд, рокерборд, компоненты готовности; ключевые компетенции.*

**G.V. Pyina,
A.A. Kudrenok**

COMPONENTS OF TEACHER READINESS TOWARDS THE PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF THE CHILD WITH SPECIAL HEALTH OPPORTUNITIES IN THE INSTITUTION

***Abstract.** This article reveals the concept of «psychomotor development». The components of teachers' readiness for the psychomotor development of a child with special educational opportunities and needs in an institution are presented: motivational; cognitive-content and practical-operational. Modern physical culture and wellness technologies are indicated, taking into account modern equipment and inventory (interactive climbing wall, tera-bend, rockboard), which will be widely used in working with children with disabilities. The key competencies of teachers in this aspect are highlighted.*

***Keywords:** psychomotor development; children with disabilities, interactive climbing wall, tera-bend, rockboard, readiness components; key competencies.*

Увеличение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые посещают учреждения разного уровня, стремительно растет. Потребность в коррекционных учреждениях, группах компенсирующей направленности, коррекционных классах возрастает.

Соответственно, педагоги должны применять современные коррекционные, физкультурно-оздоровительные технологии в условиях здоровьесберегающей среды учреждения, повышать уровень готовности к работе с данной категорией с учетом нового оборудования, обогащать знания законных представителей семей воспитанников к сопровождению детей с ОВЗ.

Активное применение здоровьесберегающих технологий в современном мире осуществляется как посредством углубления и усложнения уже имеющихся знаний о методах, методиках и техниках здоровьесберегающих технологий, так и посредством расширения многообразия этих знаний. Согласно с мнением Г.Р. Валиуллиной, Г.В. Ильиной, которые обозначили необходимые «...виды здоровьесберегающих технологий (медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка, здоровьесбережения и здоровьесобогащения дошкольного образования, здоровьесберегающие образовательные технологии в детском саду, технологии валеологического просвещения родителей), без применения которых

работа в дошкольных учреждениях (коррекционных в том числе) становится неэффективной» [1, с.105].

Мы нацелены на поиск путей решения проблемы с учетом формирования готовности педагогов к психомоторному развитию ребенка с особыми образовательными возможностями и потребностями в учреждении.

Уточним, что психомоторное развитие детей с ОВЗ мы рассматриваем как «...комплексный процесс развития психических функций (сенсорных, интеллектуальных, речевых, эмоциональных) и моторных функций (физических качеств) в определенных формах двигательной деятельности с учетом определенных средств» [1].

Выделим физкультурно-оздоровительные технологии моторного развития ребенка с ОВЗ в коррекционном учреждении, реализуемые с учетом современного оборудования и инвентаря.

Например, хатха-йога (зверойога). В исследовании Сосниной В.С., Ильиной Г.В. подчеркнуто, что «...в отличие от других физических упражнений, имеющих динамический характер, в гимнастике хатха-йога основное внимание уделяется статическому поддержанию поз-асан, выполнение которых требует плавных, осмысленных движений, спокойного ритма и оказывает на организм умеренную нагрузку. Влияет на опорно-двигательный аппарат, сердечно-сосудистую, дыхательную систему» [2, с. 271].

Тренажер «рокерборд» – это один из видов балансиров, представляющий собой доску (платформу), требующую координации и умения балансировать, чтобы удержаться на ней. Это простое приспособление для совершенствования равновесия и баланса, которое укрепляет мышцы, улучшает физическую форму, осанку, тренирует равновесие, тем самым стимулирует работу мозжечка, учит концентрироваться, улучшает ловкость. При систематическом его использовании у детей проходит мышечная и эмоциональная зажатость, развивается воображение, внимание, появляется уверенность в себе. В физкультурно-оздоровительной работе с детьми ОВЗ данный тренажер найдет широкое применение, что подтвердили педагоги и специалисты (Бобко А.Е., Карслян Е.А. и др.) МДОУ ЦРР «Детский сад № 183» г. Магнитогорска на региональной научно-практической конференции «Физкультурная деятельность в структуре ЗОЖ дошкольников».

Thera-Band (тера-бенд) – это тренажер баланса, современное средство для реабилитации и фитнеса. Интересный опыт работы с данным тренажером был представлен на региональном конкурсе профессионального мастерства Орловой И.В., инструктора по физической культуре МДОУ ЦРР «Детский сад № 159» г. Магнитогорска, Челябинской области.

Интерактивный скалодром – это стена, оборудованная выступами для лазания и меняющая свой дизайн в зависимости от выбора игры. Интересный опыт работы с данным оборудованием представлен коллегами из коррекционного учреждения № 65 г. Златоуст Челябинской области.

В ходе нашего исследования определена роль физической активности у детей с ОВЗ в образовательном учреждении и семье, результаты представлены на

ХII Международной научно-практической конференции» Дзіцячы сад – пачатковая школа: вопыт, пераемнасць, перспектывы», Мозырь, Беларусь, 2023г.

Далее, раскрыты основные содержательные компоненты формирования готовности педагогов к оптимальному (с учетом диагноза) психомоторному развитию ребенка с ОВЗ в учреждении: мотивационный; когнитивно-содержательный; практически-операциональный (таблица 1) [3].

Таблица 1. Компоненты формирования готовности педагогов к психомоторному развитию ребенка с ОВЗ в учреждении

компонент	характеристика	подготовка
Мотивационный	определяется ценностно-мотивационным отношением к психомоторному развитию ребенка с особыми образовательными возможностями с учетом обогащения знаний о реализации ЗСТ с детьми ОВЗ в учреждении и семье	осуществляется в специально разработанных курсах: «Теории и технологии физического воспитания и развития детей»; «Адаптивная физическая культура с детьми ОВЗ»; «Лечебная физическая культура с детьми ОВЗ»; «Психогимнастика»; «Хатха-йога»; «Фитбол-гимнастика»; «Аква-аэробика» и др. с применением специальных комплексов упражнений на развитие крупной и мелкой моторики, автоматизмов движений рук, статического и динамического равновесия, совершенствование координационных механизмов нервной системы [4]
Когнитивно-содержательный	компонент нацелен на получение определенных знаний о диагнозе ребенка, причинах, средствах коррекции с учетом основных законодательных документов касающихся единства семейного и дошкольного общественного образования (Декларация прав ребенка, Конвенция ООН о правах ребёнка. Конституция РФ, Семейный кодекс, ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». др.)	осуществляется на интегративном единстве межпредметных и внутрипредметных связей (анатомия, физиология, психология, кинезеология, семейная педагогика, ЛФК, АФК и др.) с учётом формирования основных понятий (психомоторное развитие, ребенок с ОВЗ, и др.) [4] и применения современного оборудования и инвентаря (скалодром, терабенд, рокерборд и др.)
Практически-операциональный	умения: гностические; организаторские; рефлексивные; коммуникативные; конструктивные; проектировочные	<i>гностические:</i> определять наиболее эффективные средства психомоторного развития детей с ОВЗ с учётом зоны ближайшего развития; <i>организаторские:</i> организовать совместную деятельность в условиях учреждения (прогулка, игровая и двигательная деятельность); активизировать детей; организовывать собственную деятельность; <i>рефлексивные:</i> видеть динамику

		<p>психомоторного развития; создавать и реализовывать собственные комплексы на развитие моторных функций у детей;</p> <p>-коммуникативные: без затруднений устанавливать контакт со всеми участниками образовательной деятельности, умение следить за реакцией собеседника и самому адекватно реагировать на нее; проявлять доброжелательное отношение и чуткость к детям с ОВЗ;</p> <p><i>конструктивные:</i> отбирать эффективные средства развития детей; конструировать собственные технологии психомоторного развития детей с ОВЗ (комплекс дыхательных, кинезеологических, физ.упражнений и т.д.)</p> <p><i>проектировочные:</i> согласовывать свои воздействия на детей с разными специалистами; предвидеть возможные трудности и находить пути их решения</p>
--	--	---

Отметим, что обозначенные в когнитивно-содержательном компоненте документы нацеливают на создание необходимых условий для развития и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в процессе инклюзивного образования; подчеркивают, что дети имеют право на особую заботы и помощь, для чего в семье как естественной среде для обитания и для благополучия всех членов и особенно детей; уточняют, что обучение в ДОО и воспитание в семье должны идти параллельно [3].

Подчеркнем, что содержательные компоненты формирования готовности педагогов к психомоторному развитию ребенка с ОВЗ являются фундаментальной основой для формирования ключевых компетенций педагогов (представлены в таблице 2), позволяющих ребенку развиваться и обучаться с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей.

Таблица 2. Ключевые компетенции педагогов к психомоторному развитию ребенка с ОВЗ

компетенция	характеристика
социальная	способность совместно со всеми участниками процесса обучения, воспитания, сопровождения и коррекции вырабатывать единое образовательное пространство в психомоторном развитии детей с ОВЗ
коммуникативная	способность строить отношения с участниками образовательного процесса на основе сотрудничества, диалога, позволяющая ребенку с ОВЗ адаптироваться к новым условиям обучения и воспитания
информационная	владение современными информационными технологиями, позволяющими обмениваться опытом в вопросах воспитания и развития ребенка с ОВЗ
когнитивная	ориентация на саморазвитие, самообразование
специальная	формирование значимых личностных качеств и саморегуляции с учетом воспитания ребенка с ОВЗ в учреждении

В ходе исследования нами разработаны тесты-опросники на определение уровня готовности педагогов к психомоторному развитию ребенка с ОВЗ (нарушение слуха, зрения, СДВГ, ДЦП, ЗПР, умственная отсталость). Благодарим дошкольные образовательные учреждения №№ 73, 102, 116; 132; 134; 183 и др. г. Магнитогорска, Челябинской области за участие в экспериментальном исследовании.

В итоге, мы обозначили компоненты готовности педагогов к психомоторному развитию ребенка с ОВЗ с учётом межпредметных и внутрипредметных связей по формированию основных понятий, практических умений и навыков работы с особым ребенком в условиях дошкольной организации.

Список используемых источников и литературы

1. Валиуллина Г.Р., Ильина Г.В., Реализация здоровьесберегающих технологий применяемых с детьми 5-7 лет в условиях реабилитационного центра // Мир детства и образование : сборник материалов XII очно-заочной Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С.103-107.

2. Соснина В.С., Ильина Г.В. Развитие гибкости у детей 5-7 лет посредством хатха-йоги // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. С. 269-273.

3. Формирование готовности педагогов к реализации современных здоровьесберегающих технологий с детьми дошкольного возраста : монография / Ильина Г.В., Бережная И.А., Юлдашева Л.С. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 189 с.

© Г.В. Ильина, А.А. Кудренко, 2023-05

УДК 376.42

**Д.В. Каськова,
Ю.М. Васина**

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

ДИАГНОСТИКА ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: В статье рассмотрена проблема развития словаря у старших дошкольников с умственной отсталостью. Представлена критериальная база исследования, исходя из которой, были подобраны методики. Проанализированы результаты констатирующего этапа исследования с целью выявления особенностей развития словаря у старших дошкольников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: развитие словаря, умственная отсталость, старшие дошкольники, атрибутивный, предикативный, номинативный словарь.

D.V. Kaskova, Y.M. Vasina

DIAGNOSTICS OF IDENTIFYING THE LEVEL OF VOCABULARY DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract: *The article considers the problem of vocabulary development in older preschoolers with mental retardation. The criterion base of the study is presented, based on which the methods were selected. The results of the ascertaining stage of the study are analyzed in order to identify the features of vocabulary development in older preschoolers with mental retardation.*

Keywords: *vocabulary development, mental retardation, senior preschoolers, active, predicative, nominative vocabulary.*

Формирование социальных отношений, выражение чувств и эмоций, познание окружающего мира происходит благодаря обмену информации. Дети старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, которые не владеют вербальной речью, в основном зависят от окружающих их людей [1]. Ограниченный словарный запас, отсутствие или недостаточная мотивация к речевой деятельности и коммуникации, а также неумение владеть речевым взаимодействием, ограничивают процесс общения старших дошкольников с умственной отсталостью с людьми, которые их окружают, и во многом затрудняют их социализацию в современном обществе.

Проблема развития речевого словаря имеет очень большую значимость не только на социальном, но и на личностном уровне, так как на протяжении многих лет тема развития речевого словаря у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью является предметом многих исследований, и именно поэтому она актуальна в современном мире.

Особенности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью изучали В. В. Гербова, А. П. Иваненко, М. М. Кониная, В. И. Логинова, Л. А. Пеньевская, Ф. А. Сохин, Е. М. Струнина, Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова, В. И. Яшина, О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркова.

По мнению Г.А. Волковой, речь представляет собой основное средство человеческого общения. Без неё люди не имели бы возможности получать и передавать информацию. Благодаря речи сознание человека обогащается опытом других людей и развивается. Особенное значение она заключает в приспособлении ребёнка к требованиям человеческого общества, в установлении контакта с другими детьми [2].

В данных исследованиях отмечается, что рост словарного запаса определяется именно уровнем познавательной деятельности ребёнка и зависит от условий жизни и речевой среды, которая его окружает.

Диагностический инструментарий разрабатывался исходя из следующих критериев (А. В. Захарова) [3]: а) состояние номинативного словаря (словарь названий и обозначений предметов, явлений, качеств, действий); б) состояние предикативный словаря (употребление в речи совокупности слов, которые обозначают действие или состояние предметов); в) состояние атрибутивного словаря (умение детей применять в речи качественные, относительные, притяжательные прилагательные).

На основании критериев были выделены три уровня сформированности словаря у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Высокий уровень. Определяется высоким уровнем развития активного и пассивного словаря, связной фразовой речи. В словаре ребёнка этого уровня имеются все части речи. Слова употребляются точно по смыслу, при необходимости пользуется синонимами. Знаком с количественными и качественными числительными и употребляет в своей речи правильные предлоги. Ребёнок называет и обозначает предметы, явления, качества и действия (номинативный словарь). Он понимает и правильно употребляет в активной речи слова, обозначающие названия предметов их частей, профессий, признаки предметов, действия (атрибутивный словарь). Ребёнок понимает значение семантически близких глаголов, слов-действий единственного и множественного числа, понимает различие глаголов мужского и женского рода.

Средний уровень. Определяется средним уровнем инициативной монологической речи, средним развитием активного и пассивного речевого словаря, связной фразовой речью. Уровень развития словаря приближен к допустимому, в активном словаре выделяются глаголы и существительные. Подбор слов иногда не соответствует точному обозначению действий и состоянию объекта. Затрудняется в подборе числительных и предлогов. Ребёнок только после многократных повторений и помощи взрослого называет и обозначает предметы, явления, качества и действия (номинативный словарь). Он не совсем понимает и не особо умеет правильно употреблять в активной речи слова, обозначающие названия предметов их частей, профессий, признаки предметов, действия (атрибутивный словарь). Ребёнок не до конца понимает значение семантически близких глаголов, слов-действий единственного и множественного числа, а также не совсем понимает различие глаголов мужского и женского рода.

Низкий уровень. Определяется низким уровнем инициативной монологической речи, недоразвитием активного и пассивного речевого словаря, связной фразовой речи. Уровень развития активного словаря ниже уровня нормы, определяются недостатки словаря в неправильных наименованиях и в замене прилагательных и существительных местоимениями. Существуют проблемы в подборе глаголов, предлогов и числительных. Ребёнок вообще не называет и не обозначает предметы, явления, качества и действия (номинативный словарь). Он не понимает и не умеет правильно употреблять в активной речи слова, обозначающие названия предметов их частей, профессий, признаки предметов, действия (атрибутивный словарь). Ребёнок не понимает значение семантически близких глаголов, слов-действий единственного и множественного числа, а также не понимает различие глаголов мужского и женского рода.

Базой исследования стало БСУ СО ОО «Детский дом-интернат для детей с умственно-физическими недостатками» г. Мценска.

В исследовании приняли участие дети старшей дошкольной группы с легкой степенью умственной отсталости в возрасте от 5 до 6 лет – 10 человек.

Исходя из критериальной базы были подобраны методики обследования Е.А. Екжановой и Е. А. Стребелевой, В.П. Глухова, Е. А. Урунтаевой: «Покажи картинку», «Что делает?», «Определение уровня активного словаря имени прилагательного на основе зрительного восприятия», На констатирующем этапе проводилось исследование по методике В.П. Глухова, методика Г.А. Урунтаева «Определение понятий».

Так, например, по методике «Покажи картинку» было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью пассивный словарь развит недостаточно, есть существенные нарушения в понимании речи, незнание названий многих предметов, действий. Понимание слов, особенно приставочных глаголов (входит – выходит), прилагательных с противоположным значением, вызвало у испытуемых затруднения.

Результаты исследования по методике «Что делает?» показали, что на среднем уровне находятся меньше половины детей. У них возникли проблемы с картинкой «Девочка кормит собаку», слово «собака» заменяли на «гав-гав». Некоторые дети говорили не действие, которое изображено на картинке, а того, кто изображён на ней.

Методика «Определение уровня активного словаря имени прилагательного на основе зрительного восприятия» констатирует то, что только у одного ребёнка был выявлен средний уровень, у остальных низкий. Дети не могут назвать самостоятельно признаки предметов.

В обследовании по методике В. П. Глухова были выявлены некоторые особенности детей: паузы, ошибки в употреблении слов, замена слов на неправильные, нарушение связи в предложениях, очень плохой лексический запас. Речь детей была немного не эмоциональна. Чтобы дети справились с данным заданием, приходилось помогать с помощью наводящих вопросов. Паузы в их предложениях, говорят о недостаточном развитии активной памяти. В процессе проведения задания дети путали последовательность картинок, неверное изложение своих мыслей при составлении рассказа, путали слова, из-за чего терялся смысл предложения. При составлении рассказа самим, дети не составляли сложные предложения, а лишь говорили отдельные фразы, которые иногда не связывались между собой. Дети после выбора игрушки, детям нужно было рассказать о ней, но справились они с этим заданием только после наводящих вопросов. Некоторые не могли описать игрушку отличительными признаками.

Результаты по методике Урунтаевой Г. А. «Определение понятий» были следующие: Большое затруднение в объяснение слов у детей вызвали слова «Мех», «Соединять» и «Качаться». Так как у умственно отсталых детей слабый уровень развития пассивного, активного и бытового словаря, им очень трудно объяснить значение слова.

Не наблюдалось деление слов на категории (ни один ребёнок не сказал, что велосипед это средство для передвижения, а объясняли как «кататься»), то есть

преобладают глаголы, а прилагательные почти отсутствуют, стараются объяснять жестами, при этом мимика не развита.

Анализ констатирующего этапа показал, что практически у всех детей был выявлен низкий уровень развития речевого словаря, то есть объем активного словаря ниже уровня нормы, определяются недостатки словаря в неправильных наименованиях и в замене прилагательных и существительных местоимениями. Имеются проблемы в подборе глаголов, предлогов и числительных.

При сравнении экспериментальное исследование показало, что у дошкольников с умственной отсталостью уровень выполнения заданий значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

По завершению обучающего эксперимента было проведено контрольное констатирующее исследование. Данные контрольного исследования показали наличие отрицательной динамики в формировании у детей с умственной отсталостью речевого словаря.

Результаты констатирующего этапа исследования дали основу для разработки и дальнейшего апробирования коррекционно-развивающей программы, которая направлена на решение заявленной проблемы.

Список используемых источников и литературы

1. Аугене, Д. И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д. И. Аугене // Дефектология. – 1987. – №4. – 76-81 с.
2. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. – СПб.: Детство – Пресс, 2003. – 144с.
3. Захарова А. В. К вопросу о развитии грамматического строя у детей дошкольного возраста. – М., 1955.

©Д.В.Каськова, Ю.М.Васина, 2023-05

УДК 376

**Н.В. Ладанкина,
С.Н. Юревич**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ОТКРЫТОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА К ОБУЧЕНИЮ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматривается проблема создания образовательной среды вуза для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Анализ литературы и инклюзивной практики свидетельствует о наличии у данной категории граждан особых

образовательных потребностей, связанных с социализацией и самореализацией. Открытая среда вуза учитывает эти потребности студентов.

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, открытая образовательная среда, студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, профессиональное образование, особые образовательные потребности.*

**N.V. Ladankina,
S.N. Yurevich**

OPENNESS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY TO THE TRAINING OF PERSONS WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

***Abstract.** The article deals with the problem of creating an educational environment of a university for teaching people with disabilities and disabilities. The analysis of literature and inclusive practice indicates that this category of citizens has special educational needs related to socialization and self-realization. The open environment of the university takes into account these needs of students.*

***Keywords:** inclusive education, open educational environment, students with disabilities and disabilities, vocational education, special educational needs.*

Проблема становления инклюзивного образования в современном мире связывается с полным преобразованием всей образовательной системы. Высшее образование сегодня функционирует и развивается в условиях научно-технического прогресса во всех областях жизнедеятельности человека, что, несомненно, сказывается на положении людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, предполагая для данной категории граждан равные возможности. Инклюзия позволяет людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью успешно социализироваться, развиваться, расширять свой кругозор и багаж знаний, умений и навыков.

Первым документом международного уровня в сфере прав человека является Международная конвенция ООН о правах инвалидов от 13.12.2006 года. Нормативно правовая база инклюзивного образования в Российской Федерации регламентируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012). В нем прописываются требования к условиям профессионального образования для людей с ОВЗ и инвалидностью, обязательные для исполнения образовательными организациями среднего профессионального и высшего образования. Важным аспектом в предпрофессиональной деятельности людей с ОВЗ и инвалидностью является их адаптация и интеграция. Именно это позволяет людям полноценно существовать в обществе, чувствовать себя социализированными и реализованными. Федеральные образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования предполагают создание и учет особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Целью данной статьи является выявление признаков, которые делают образовательную среду вуза открытой для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Основы инклюзивного образования зафиксированы в теоретических и методологических исследованиях зарубежных и отечественных ученых, таких как В.В. Волкова., Е.В. Михальчи., Г.А. Романова и др. Эти работы связаны с поиском инновационных и эффективных принципов реализации инклюзии в образовательном процессе. Анализ научной литературы дает возможность заострить внимание и отметить три общих момента, которые позволяют увидеть текущую обстановку развития инклюзивного образования в России и за рубежом.

Первый момент: общество ориентировано на поиск ресурсов и решений задачи удовлетворения потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью. Второй момент связан с определением границ инклюзивного обучения. Третий момент – это осознание необходимости дополнительной подготовки кадров, а также составление новых учебных планов и образовательных программ, которые будут учитывать различные особенности обучающихся.

Тщательно условия внедрения инклюзивного образования в вузе изучала В.В. Волкова [1]. Она выделяет такие условия как: материально-техническое обеспечение вуза, то есть доступность образовательной среды; допустимость студентам с ОВЗ и инвалидностью получать образование по индивидуальной образовательной программе; редактирование периода обучения с учетом индивидуальной программы реабилитации и абилитации; возможность выбора профессии; создание благоприятной атмосферы для социализации студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Г.А. Романова [3] отмечает особенности физического и психического развития людей с ОВЗ и инвалидностью, которые отрицательно сказываются на формировании у студентов способности к плодотворной профессиональной деятельности. Автор подчеркивает, что для этих людей характерна низкая самооценка, отсутствие целей в будущей профессиональной деятельности, заниженная оценка своих возможностей.

Выводы, сделанные исследователями, определяют задачи инклюзивного образования в вузе:

- предоставление студентам с ОВЗ и инвалидностью психолого-педагогического сопровождения на всех этапах обучения;
- формирование условий для социализации, личностного и интеллектуального развития студентов с ОВЗ и инвалидностью;
- развитие профессиональной компетентности [1].

Кроме того, анализ исследований по обучению студентов вуза с ОВЗ и инвалидностью позволил выделить педагогические принципы инклюзивного образования [3]: природосообразности, гуманизма, последовательности, педагогического оптимизма, индивидуально-дифференцированного подхода, специального образования, социальной адаптации, системности.

Эти принципы повышают эффективность инклюзивного обучения. В качестве примера разберем принцип последовательности. Он выражается в систематической реализации приемов, методов, технологий, что позволяет оптимизировать состояние и развитие студентов с ОВЗ и инвалидностью, в

дальнейшем способствует их адаптации к требованиям и условиям обучения. К завершению обучения все выпускники с ОВЗ и инвалидностью должны освоить те же образовательные программы, дисциплины и компетенции, что и другие выпускники. На основе данных принципов организация профессиональной подготовки в вузе должна включать в себя создание специальных образовательных условий. Эти условия позволят студентам с особыми образовательными потребностями самостоятельно пользоваться всеми возможностями открытой инклюзивной образовательной среды вуза.

Для того чтобы определиться с понятием «открытая образовательная среда», обратимся к трактовкам разных авторов. Образовательная среда – это совокупность условий, в которых происходит воспитание, обучение и развитие человека [1].

В условиях инклюзивного образования образовательная среда приобретает новый статус. Прежде всего, это «доступная среда». Она предполагает не только специфику постройки здания образовательной организации. Но и содержит разные специальные технические средства обучения, которые позволяют студентам с ОВЗ и инвалидностью адаптироваться в образовательной системе [2].

Для успешной интеграции образовательной среды вуза и эффективного формирования профессиональной компетенции студентов с ОВЗ и инвалидностью нужно:

- предоставить максимальную доступность ко всем образовательным программам;
- внедрять эффективные средства комплексной адаптации в профессиональную подготовку специалистов;
- интегрировать образовательную среду вуза путем совместных учебных занятий на всех этапах обучения.

Открытая образовательная среда – это значимая для всех субъектов образования совокупность принципов, способов и условий реализации образовательного процесса [2].

Признаками открытой образовательной среды выступают: доступность образовательных программ, их вариативность, модульность; свобода выбора студентом индивидуальных маршрутов обучения; возможность интеграции, взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной деятельности; открытость социальным и производственным партнерствам, их взаимодействие.

А.А. Демин [2] характеризует открытую среду вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью как информационно-образовательную. По мнению автора, инклюзивная информационно-образовательная среда вуза – это образовательная среда, которая обеспечивает всем участникам образовательного процесса равные возможности.

Инклюзивная информационно-образовательная среда – это единое пространство, которое формирует у всех участников образовательного процесса требующиеся компетенции, которые нужны для профессиональной деятельности. Кроме того, подобная среда рассчитана на то, что все обучающиеся смогут успешно адаптироваться к будущей профессии и социализироваться в обществе.

Анализ итогов научных исследований и педагогической практики показал, что значительное большинство вузов интенсивно отрабатывают образовательные технологии профессиональной подготовки кадров. Профессиональная компетентность – это умение, решать профессиональные задачи и проблемы в условиях профессиональной деятельности.

Однако, анализ источников показал недостаточность решений и разработок, позволяющих включать студентов с ОВЗ и инвалидностью в активную общественную жизнь.

Список использованных источников:

1. Волкова В.В., Михальчи Е.В. Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах. Психологическая наука и образование. 2015. – Т. 20. №2. – С. 5-15.

2. Демин А.А. Требования к информационно-образовательной среде при реализации инклюзивного обучения в вузе. Педагогические и информационные технологии в образовании. – 2014. – №13. – С.1

3. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетенции студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-11. – С. 175-181.

© Н.В. Ладанкина, С.Н. Юревич, 2023-05

УДК 373.25

Т. Г. Неретина,

А. А. Туралеева

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО КОРРЕКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация. В данной статье обобщен материал по сущности процесса восприятия старших дошкольников. Описаны задачи развития и коррекции слухового восприятия и различные коррекционно-развивающие игровые упражнения, которые можно интегрировать в воспитательный процесс дошкольного учреждения. Представлен пример индивидуально-ориентированных упражнений по развитию и коррекции восприятия у дошкольников с ОВЗ.

Ключевые слова: дошкольники с особыми образовательными потребностями, восприятие, коррекция слухового восприятия, индивидуально-ориентированных упражнений, коррекционно-развивающие игровые упражнения.

INDIVIDUALLY-ORIENTED EVENTS FOR THE CORRECTION OF PERCEPTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

***Abstract.** This article summarizes the material on the essence of the process of perception of older preschoolers. The tasks of development and correction of auditory perception and various correctional and developmental game exercises that can be integrated into the educational process of a preschool institution are described. An example of individually-oriented exercises for the development and correction of perception in preschool children with disabilities is presented.*

***Keywords:** preschool children with special educational needs, perception, correction of auditory perception, individually oriented exercises, corrective and developing game exercises/*

Разработанные индивидуально ориентированные мероприятия для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ)» по развитию и коррекции восприятия построены с учётом Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Официальные документы предусматривают включение в обязательную часть программы деятельность по квалифицированной коррекции недостатков развития детей с ОВЗ. Основными задачами реализации обязательной части программы является разработка индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, их интеграцию в дошкольном образовательном учреждении и освоение ими в дальнейшем основной образовательной программы [2].

Апробирование методического продукта показало, что предложенная система игр и упражнений помогает детям дошкольного возраста овладевать необходимыми умениями и навыками в различных областях образовательной программы ДООУ и формировать у них интегративные качества личности [3].

Последовательно организованная система мероприятий, адресная ориентированность коррекционных педагогических воздействий и модульность комплекса обеспечивает эффективность и результативность коррекции интеллектуальных нарушений у дошкольников, а так же их дальнейшее успешное обучение в школе [1].

Предлагаемые индивидуально-ориентированные мероприятия по развитию и коррекции восприятия у дошкольников с ОВЗ могут быть использованы в образовательном процессе учителями-дефектологами, педагогами-психологами, воспитателями коррекционно-образовательных учреждений и общеобразовательных детских садов [3].

Восприятие – это психический процесс отражения в сознании человека совокупности свойств предмета или явления при их непосредственном воздействии на органы чувств (анализаторы). Восприятие дошкольника – это новая ступень сенсорного познания, это интеллектуальный процесс, так как в его основе лежит активный поиск признаков, необходимых для формирования образа предмета [4].

Сущность процесса восприятия заключается в том, что оно обеспечивает получение и первичную обработку информации из внешнего мира: узнавание, различение отдельных свойств предметов, самих предметов, их особенностей и назначение. Восприятие помогает отличить один предмет от другого, выделить какие-то предметы или явления из ряда других, похожих или не похожих на него [5].

Таким образом, восприятие, это сложный, многоуровневый процесс, обеспечивающий связь человека с окружающей действительностью. В этом процессе участвуют все органы чувств. Доминирование зрения объясняется тем, что именно зрение играет роль внутреннего канала, связывающего все другие анализаторы в единую систему восприятия, за счет своей уникальной способности превращать незримое в зримое.

Зрительное восприятие – это сложная функциональная система формирования образов и ситуаций внешнего мира, при их непосредственном воздействии на глаз. Зрительное восприятие играет большую роль в психическом развитии ребёнка, имея не только огромное информационное, но и операционное значение, так как этот процесс включает в себя работу зрительного анализатора, внимание, зрительную память, мыслительные, эмоциональные и другие компоненты.

Развитие слухового восприятия идёт в двух направлениях: с одной стороны, развивается восприятие обычных звуков, с другой – восприятие речевых звуков, т. е. формируется фонематический слух. Формирование фонематического слуха завершается примерно к пяти годам, а у некоторых детей и позднее. По причине патологической инертности, отсутствия интереса к неречевым и речевым звукам не происходит и своевременного развития фонематического слуха.

При правильной постановке обучения, несформированность восприятия поддаётся педагогической коррекции. Поэтому проведение дидактических игр, направленных на развитие слухового и зрительного восприятия, является необходимой составной частью коррекционно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. И чем раньше начнётся такая работа, тем больший вклад вносит она в коррекцию общего психического развития детей, обеспечивая успешную подготовку к обучению в школе [3; 5].

Приведем примеры индивидуально-ориентированных мероприятий по развитию и коррекции восприятия у дошкольников с ОВЗ.

Для возраста 4-5 лет к задачам развития и коррекции слухового восприятия относят: 1) формирование точности, активности и осознанности восприятия; 2) развитие умения определять источник звука, местонахождение и направление движения звука; 3) развитие представления о характере звука (шуршание, скрип,

писк, бульканье, звон, шелест); 4) развитие восприятия звуков, различающихся по громкости; 5) формирование слухового образа со зрительной опорой; 6) обучение умению запоминать и воспроизводить простые ритмические конструкции.

В процессе выполнения различных упражнений, ребенок учится 1) дифференцировать звучащие предметы без ошибок или с одной ошибкой (колокольчик и свисток; бубен и молоточек); 2) дифференцировать речевые звуки без ошибок и запоминать 4-5 звуков; 3) воспроизводить ритм без ошибок и исправлений; 4) различать звуки по громкости, приближенности (удаленности). Для достижения поставленных задач можно использовать следующие игры и упражнения.

1. «Тук-тук-тук», «Что гудит?», «Кто там?» (прислушиваться к неречевым звукам).

2. «Угадай, кто пришел?» (различать голоса знакомых людей).

3. «Что слышно?» (по звуку определять его происхождение).

4. «Определи, что слышится?» (определять источник звука).

5. «На чем играл зайка?» (различать звучание 2-х различных инструментов).

6. «Веселый Петрушка» (быстро реагировать на звук).

7. Кто как играет?» (различать близкие по звучанию инструменты).

8. «Откуда звук?» (определять направление в пространстве).

9. «Теремок», «Имена», «Прохлопаем песенку» (развивать чувство ритма).

10. «Что упало?» (прислушиваться к неречевым звукам).

11. «Кто как голос подает?» (различать голоса животных).

12. «Кто разбудил Мишутку?» (различать голоса друг друга).

13. «Чем играем?» (различать звучание различных инструментов).

14. «Что выбрал Петрушка?» (узнать источник звука).

15. «Встречайте гостей» (различать и воспринимать звук как сигнал).

16. «Шумящие баночки» (различать шумы по громкости).

17. «Кто как играет?» (различать близкие по звучанию инструменты).

18. «Поезда и самолеты» (различать голоса разной громкости).

19. «Далеко – близко» (определение расстояния звучания).

Для возраста 5-6 лет к задачам развития и коррекции слухового восприятия относят: 1) развитие восприятия речевых звуков (фонематический слух) и неречевых звуков (шумов); 2) развитие умения определять источник звука, местонахождение и направление движения звука; 3) развитие восприятия звуков, различающихся по тембру, высоте и громкости; 4) обучение согласованию своих действий со звуковыми сигналами; 5) обучение различию ритмического рисунка; 6) формирование слухового образа без зрительной опоры; 7) развитие слухомоторной координации.

В процессе выполнения различных упражнений, ребенок учится: 1) дифференцировать звучащие предметы без ошибок или с одной ошибкой (погремушка и бубен; дудочка и молоточек); 2) дифференцировать речевые звуки без ошибок, запоминает 6 звуков; 3) воспринимать и воспроизводить ритм без ошибок и исправлений; 4) различать звуки по громкости, тембру и высоте; 5) выделять заданный звук в словах; 6) подбирать слова на заданный звук.

Для достижения поставленных задач можно использовать следующие игры и упражнения.

1. «Кто что слышит?», «Кто больше услышит звуков?» (обозначать словом звуки).
2. «Кто играл?» (различать на слух с закрытыми глазами).
3. «Кто тебя позвал?» (различать знакомые голоса).
4. «День рождения куклы» (учить воспринимать на слух слова с различным фонематическим составом).
5. «Кто в домике живет?» (различать слова с близким звуковым составом).
6. «Будь внимателен» (соотносить движения с командой).
7. «Где позвонили?», «Поймай, меня» (определять местоположение звука).
8. «Имена», «Угадай песенку», «Ударь в бубен», «Быстро и медленно» (развивать чувство ритма).
9. «Кто пел сначала, а кто потом?», «Повтори!» (запоминать серию звуков).
10. «Кривое зеркало» (узнавать слова произнесенные наоборот).
11. «Встречайте гостей», «Двигаемся под музыку» (прислушиваться к неречевым звукам, соотносить их с предметами).
12. «Три коровы» (различать по тембру).
13. «Лото» (различать близкие по звучанию слова).
14. «Звени колокольчик» (действовать по звуковому сигналу).
15. «Какая у меня картинка» (различать различные по звучанию слова).
16. «Цыплята под дождем», «Лягушки», «Помоги птичкам спеть песенку» (различать разные ритмические группы).
17. «Путаница», «Том-дом-ком» (фонематическое восприятие).
18. «Испорченный телефон» (определить на слух).

Таким образом, индивидуально-ориентированные мероприятия по развитию и коррекции восприятия у дошкольников с ОВЗ предполагают интеграцию в воспитательный процесс коррекционно-развивающих упражнений. При их разработке необходимо учитывать дидактические принципы и особенности детей с ОВЗ (в частности детей ЗПР и легкой степени умственной отсталости).

Список используемых источников и литературы

1. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Использование дидактических игр в коррекционной работе с детьми с ОВЗ // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической он-лайн конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С. 134 - 138.
2. Мицан, Е. Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста : Электронное издание / Е. Л. Мицан. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020.

3. Неретина, Т. Г. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения / Т. Г. Неретина. – Москва : ООО «Баласс», 2004. – 240 с.

4. Познавательное-речевое развитие дошкольников с ОВЗ. Экспериментируй, рассуждай, в игры разные играй: учебно-методическое пособие / Карапетова О.А., Репникова З.А., Кувшинова И.А.; под ред. Кувшиновой И. А. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 37 с.

5. Система индивидуально-ориентированных мероприятий для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : методическое пособие. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2015. – 81 с.

6. Шафранова Ю.А. Кувшинова И.А. Этика общения с людьми с ОВЗ // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию высшего педагогического образования Магнитогорска. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. С324-328.

© Т.Г. Неретина, А.А. Туралеева, 2023 – 05

УДК 159.99

В. В. Рассадкина

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье освещаются вопросы воздействия арт-терапевтических методов на формирование коммуникативных умений у умственно-отсталых детей. Показана ценность групповой работы для развития навыков общения и поднятия самооценки у детей. Акцентируется внимание на необходимость повышения уровня сформированности коммуникативных умений у детей с интеллектуальными нарушениями для более успешной социализации. Выявлена роль арт-терапии в преодолении проблем в коммуникативном развитии детей с данным видом дефекта.

Ключевые слова: коммуникативные умения, арт-терапия, умственная отсталость, развитие, коммуникация

ART THERAPY AS A METHOD OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Abstract:** the article highlights the impact of art therapy methods on the formation of communicative skills in mentally retarded children. The value of group work for the development of communication skills and raising self-esteem in children is shown. Attention is focused on the need to increase the level of formation of communicative skills in children with intellectual disabilities for more successful socialization. The role of art therapy in overcoming problems in the communicative development of children with this type of defect is revealed.*

***Key words:** communication skills, art therapy, mental retardation, development, communication*

Одним из результативных методов работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, считается арт-терапия. В ее арсенале существует множество техник, благотворно влияющих на развитие ребенка. Это сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия, песочная терапия, куклотерапия и другие. Все эти виды арт-терапии позволяют на начальном этапе научить ребёнка вступать в межличностные отношения, избавиться от страха и тревоги заводить друзей, использовать невербальные средства коммуникации, что в дальнейшем может стать основой устной речи такого ребёнка.

Эффективность использования арт-терапевтических методов в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, доказана многими педагогами, в частности Л. Д. Лебедевой, Е. А. Медведевой и др [1, с.118]. В своих работах они подробно описывают влияние на детей различных средств искусства, которые позволяют с помощью стимулирования художественно-творческих проявлений осуществить коррекцию нарушений речевых процессов и отклонений в развитии.

Дети с умственной отсталостью характеризуются нарушениями коммуникативной сферы. Им сложно подобрать слова, понять другого человека, увидеть и распознать эмоции оппонента. Арт-терапия позволяет ребенку с умственной отсталостью понять свой внутренний мир, переживания и эмоции, возникающие повседневно. Умение распознать свое внутреннее «Я» позволит правильно оценивать чувства других людей.

Потребность к коммуникации – неотъемлемая часть жизни любого человека. Общение окружает нас повсеместно. Ребенку с умственной отсталостью бывает трудно самому начать разговор (даже просто попросить о помощи психолога или другого ребенка). Все это связано с рядом причин, начиная с уровня сформированности коммуникативных умений и заканчивая самооценкой ребенка. Арт-терапия помогает таким детям направить свои эмоции в нужное русло для исчезновения неадекватных форм поведения [5, с. 13].

Наиболее продуктивной формой арт-терапевтической работы с умственно-отсталыми детьми является групповая работа. Детям комфортнее работать в

группе, нежели индивидуально с психологом. У них формируется нормальная самооценка, когда они видят работы других детей (изотерапия, куклотерапия). Ведь в арт-терапевтической работе ребенок должен понять, что для этого не нужны особые навыки, умения и творческие способности. Важно научиться быть вовлеченным в определенную деятельность уважать других участников [6, с. 55].

Для детей с умственной отсталостью наиболее эффективен интерактивный способ получения информации. Поэтому такие виды арт-терапии, как куклотерапия и сказкотерапия, наиболее интересны этим детям. Отображение себя, своих мыслей и манеры поведения – все это у детей с интеллектуальными нарушениями выходит в свет во время игры с куклами (проекция самого ребенка). Это корректный способ понаблюдать за ребенком в самостоятельном виде деятельности, лучше узнать его интересы, выявить ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость каждого ребенка.

Вовремя арт-терапевтических занятий наблюдается проявление своего характера в межличностных отношениях с другими участниками, психологу становится видно реальное положение каждого ребенка в коллективе. У детей во время таких взаимодействий развивается связная речь и появляется интерес к общению. Дети становятся более активны в таких видах занятий, они меньше обращают внимания на психолога, а больше включаются в процесс и отдают себя творческой игре. Помимо интереса к арт-терапевтической работе, у детей уменьшаются страхи (с помощью кукол или роли в сказке, дети испытывают меньше стеснения перед малознакомым ребенком), появляется мотив вступления в общение, ведь чаще всего детям с интеллектуальными нарушениями просто не с чего начать разговор, а в сказкотерапии или в других видах арт-терапии психологом создается специальная игровая среда, тем самым подталкивая детей к коммуникации.

Занятия для детей с умственной отсталостью с использованием арт-терапевтических методов и техник не сильно утомляют детей, вследствие чего, у них сохраняется высокая работоспособность в течение всего времени, отведенного на выполнение того или иного задания.

Развитие коммуникативных умений у детей с умственной отсталостью наиболее эффективно в процессе творческой деятельности. Они полностью погружаются в этот процесс, и при групповой работе страхи и стеснение вступать в разговор уходят на второй план. Устраняется стеснение, и появляется интерес к занятию, общению с другими членами группы. Дети учатся вербализации своих эмоциональных переживаний, открытости и честности в общении. Таким образом, происходит личностный рост ребенка, появляется опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения [4, с. 32].

Во время арт-терапии психолог строит открытые и доверительные отношения с участниками группы, показывает оптимальную форму поведения в той или иной ситуации, и, опираясь на образец в его лице, детям с умственной отсталостью становится легче вступать в спонтанное общение с другими участниками и самим рассказывать о своих чувствах, не боясь осуждения.

Многими исследованиями доказано, что развитию невербальной коммуникации способствует песочная терапия. У детей обогащается их пассивный словарь, развивается внутренняя, импрессивная речь [3, с. 182]. Все чувства и эмоции от данного процесса проявляются на лице у ребенка. Тренировка мимических мышц является условием развития артикуляционного аппарата.

Упражнения с песком имеют огромное значение для развития психики ребенка: они стабилизируют эмоциональное состояние, развивают тактильно-кинестетическую чувствительность и мелкую моторику, учат прислушиваться к своим чувствам и проговаривать свои ощущения, а также позволяют работать над развитием фонематических способностей, координации движений рук, автоматизацией и дифференциацией звуков [2, с. 33]. Всё это способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти, что очень важно для детей с умственной отсталостью. И главное – ребенок получает первый опыт самоанализа, что создаёт основу для дальнейшего формирования навыков позитивной коммуникации.

Таким образом, можно сделать вывод, что методы арт-терапии эффективно воздействуют на развитие коммуникативных умений у детей с интеллектуальными нарушениями. Использование этих техник способствует нормализации эмоционального фона, открытости в общении, развитию правильной артикуляции и связной речи. Возможность самовыражения и самопонимания формирует способности к полноценному социальному взаимодействию, что напрямую влияет на социализацию ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Зелинская Екатерина Александровна Эффективность методики развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии // Вестник ЧелГУ. 2014. №4 (333). С 118-124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-metodiki-razvitiya-kommunikativnyh-umeniy-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-intellektualnymi-narusheniyami>(дата обращения: 05.04.2023).
2. Колеошкина С. Н. Арт-терапевтические технологии учителя-логопеда // Школьный логопед. – 2007. – № 2. – С 31-39.
3. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. – СПб.: Питер, 2002. – С. 217.
4. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в системе педагогического образования / Личность: образование, воспитание, развитие. – Сб. статей и научных материалов. – Ульяновск: УлГПУ, 2002. С 33.
5. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М.: Академия, 2001.– С. 248.
6. Прибыткова Юлия Алексеевна, Неволина Виктория Васильевна Арт-терапия как средство развития творческого потенциала младшего школьника // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2019. №10-2. С 54-58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya->

УДК 376.42

В.С. Рудская
Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия

ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема адаптации студентов к условиям образовательной организации, особенности адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение слуха). Отмечается необходимость своевременного выявления студентов с низким уровнем адаптации и проведения профилактической работы. Определяются основные направления содействия студентам с нарушением слуха в адаптации к учебной деятельности.*

***Ключевые слова:** адаптация, студенты с нарушением слуха.*

V.S.Rydsкая

STUDYING THE ADAPTATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT TO EDUCATIONAL ACTIVITIES

***Annotation.** The article deals with the problem of adaptation of students to the conditions of an educational organization, the peculiarities of adaptation of students with disabilities (hearing impairment). The need for timely identification of students with a low level of adaptation and preventive work is noted. The main directions of assistance to students with hearing impairment in adapting to educational activities are determined.*

***Keywords:** adaptation, students with hearing impairment.*

Обучение в техникуме является одним из важных этапов в жизни студентов. В этот период происходит становление личности как будущего профессионала, обладающей необходимыми знаниями и умениями, компетенциями, качествами и ценностными ориентациями. Процесс обучения, его эффективность во многом зависит от того, каким образом студент приспособился к образовательному процессу, к учебному заведению.

Проблема адаптации студентов к учебной деятельности рассматривается в научных исследованиях как фактор, который влияет на эффективность профессиональной подготовки и благоприятного личностного развития. Различные

аспекты адаптации студентов раскрываются в работах А.В. Дмитриевой, В.Н. Дружинина, В.Т. Лисовской, А.В. Мудрика, А.А. Реана, В.А. Сластенина и др.).

Под адаптацией, согласно определению А.А. Реана, понимается процесс приспособления обучающихся к условиям образовательной организации, освоения новой социальной роли, формирование новых установок, мотивов, свойств личности. У обучающихся формируется способность развиваться в условиях образовательной среды, реализуя свои потребности и не входя в противоречие с данной средой [5].

Адаптация студентов к условиям профессиональной образовательной организации Е.В. Кулаковой рассматривается как вхождение личности в учебный процесс и освоение выбранной специальности, приспособление к новой социальной среде, новым формам и методам обучения, отличных от школьных, повышение социальной активности, самостоятельности, профессиональной направленности [2].

В условиях инклюзивного образования возникает проблема адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к учебной деятельности. Студентам с ОВЗ для освоения образовательной программы должны быть созданы условия, которые направлены на удовлетворение особых образовательных потребностей – в специальных методах и формах обучения, технических средствах, способах коммуникации и другие [4].

Для студентов с нарушением слуха особые образовательные потребности заключаются в создании слухоречевой среды, например, звукоусиливающей аппаратуры, в применении в учебном процессе различных средств визуализации, в использовании при необходимости различных видов речи (разговорной устной, тактильной, жестовой речи) [1].

Одним из направлений деятельности психологической службы образовательной организации является изучение и диагностика адаптации студентов с нарушением слуха. Для этого необходимо проводить мониторинг адаптации студентов с использованием таких методов, как опрос (беседа, анкетирование), тестирование с помощью психодиагностических методик и опросников, наблюдение. Результаты исследования используются для выявления хода процесса адаптации, организации при необходимости специальных мероприятий по профилактике дезадаптации студентов [3].

Для изучения адаптации студентов с нарушением слуха было проведено исследование, в котором приняли участие обучающиеся с нарушенным слухом Тульского техникума социальных технологий.

Для исследования адаптации использовались такие методики, как: опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации А.К. Осницкого); опросник «Мотивация обучения» (Т.И. Ильина); опросник «Оценка психической активности, интереса, эмоционального тонуса, напряжения, комфортности» Н.А. Курганского.

По методике «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации А.К. Осницкого) выявлено, что студенты с нарушением слуха по шкале адаптивности находятся в пределах нормы, что говорит о том, что основная часть студентов, принявших участие в исследовании,

адаптировались к учебному заведению. Принятие себя, принятие других у студентов характеризуется как оптимальное. Уровень эмоциональной комфортности студентов можно охарактеризовать как средний – средний балл эмоционального комфорта ($10,9 \pm 9,6$) находится ниже диапазона оптимальных значений.

По методике «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина) выявлено, что у студентов с нарушением слуха преобладают такие мотивы обучения, как «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома». Анализ структуры мотивации показал, что у студентов достаточно большое количество выборов получил мотив, характеризующий внешнюю мотивацию обучения (получение диплома).

По методике «Оценка психической активности, интереса, эмоционального тонуса, напряжения, комфортности» Н.А. Курганского выявлен высокий уровень по шкале «напряжение». Это показывает, что студенты с нарушением слуха находятся в состоянии эмоционального дискомфорта и тревожности в процессе обучения. У студентов с низким уровнем адаптированности показатели активности, интереса, эмоционального тонуса и комфортности находятся на низком уровне, что свидетельствует о пониженном настроении, отсутствии интереса, активности.

В результате проведенного исследования выявлено, что у студентов с нарушением слуха преимущественно оптимальный уровень адаптированности к учебному заведению. *Уровень адаптированности студентов связан с такими показателями, как мотивация обучения и эмоциональное состояние. У студентов, успешно адаптированных к учебному заведению, сформирована внутренняя мотивация обучения и наблюдается положительное эмоциональное состояние. У студентов с низким уровнем адаптированности преобладает внешняя мотивация обучения, а также негативные эмоциональные состояния (повышенный уровень эмоциональной напряженности).*

Преодоление проблем в адаптации студентов с нарушением слуха возможно посредством реализации комплекса мероприятий, направленных на создание комфортных условий для обучения с учетом особых образовательных потребностей.

Одной из проблем, с которой сталкиваются студенты с нарушением слуха в учебной деятельности, является трудности восприятия учебной информации, трудности в коммуникации с преподавателями и другими обучающимися. Проблемы, связанные с трудностями слухового восприятия материала, преодолеваются посредством оказания индивидуальной помощи таким студентам, использования различных средств наглядности.

Для обучающихся с нарушением слуха создаются условия по психолого-педагогическому сопровождению, с ними взаимодействует педагог-куратор, который помогает в учебном процессе, проводит беседы, оказывает содействие в решении различных ситуаций, возникающих в процессе обучения. Преподаватели оказывают помощь студентам в овладении культурой учебного труда (посещение лекций, ведение конспектов, подготовка к семинарским занятиям, выполнение самостоятельной работы по дисциплине).

Студенты с нарушением слуха активно привлекаются к различным воспитательным мероприятиям различной направленности – участие в творческих конкурсах, спортивно-оздоровительных мероприятиях, студенческих фестивалях. Это создает условия для социальной адаптации студентов с нарушением слуха, формирования у них коммуникативной компетентности, умений взаимодействовать с педагогами и студентами, творческой самореализации.

Таким образом, проблема адаптации студентов с нарушением слуха заключается в своевременном изучении, диагностике и проведении комплексной работы по психолого-педагогическому сопровождению в учебной деятельности. Изучение адаптации студентов с нарушением слуха направлено на выявление проблем в приспособлении к условиям образовательной организации, исследование особенностей мотивации и эмоционального состояния. Результаты исследования необходимо использовать для современного выявления студентов с низким уровнем адаптации для проведения профилактической работы по оказанию содействия и благоприятного личностного развития в период обучения. Помощь в адаптации заключается в создании условий для полноценного восприятия учебной информации, в использовании различных средств наглядности, оказании индивидуальной помощи, содействии в участии различных форм воспитательной работы.

Список используемых источников и литературы

1. Алибекова М.И. Адаптация для студентов с нарушениями слуха в условиях университетского образования // Актуальные проблемы инклюзии: качество жизни, безбарьерная среда, образование без границ. – М. : ФГБОУ ВО «Московский государственный университет дизайна и технологии», 2016. – С.9-13.
2. Кулакова Е.В. Особенности социальной адаптации в вузе студентов-первокурсников с нарушениями слуха // Вестник Российского нового университета. – 2012. – № 1. – С. 85-88.
3. Озерчук А.П. Особенности организации учебно-воспитательного процесса студентов-первокурсников с нарушением слуха // Гуманитарные науки. 2015. – № 1 (29). – С. 104-109.
4. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу : коллективная монография / под общей редакцией Н.А. Палиевой. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020. – 140 с.
5. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.

© В.С. Рудская, 2023-05

О. А. Смирнова
Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** В данной статье рассмотрено исследование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. Изложены и раскрыты методологические основы исследования развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описана диагностическая программа для изучения пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** пространственные представления, задержка психического развития, ориентация в пространстве, старшие дошкольники.*

O. A. Smirnova

DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENT SPATIAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

***Abstract.** This article describes the study of spatial representations in children with mental development. The methodological foundations of the study of the development of spatial representations in older preschool children with mental retardation are described and disclosed. The relevance of the diagnostic program has been compiled to study spatial representations in older preschoolers with mental retardation.*

***Keywords:** spatial representations, mental retardation, orientation in space, preschoolers.*

Проблема развития пространственного представления является одной из наиболее актуальных проблем в области психологии. Особенно остро стоит проблема по отношению к детям с задержкой психического развития. У дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) задерживается восприятие пространственных представлений из-за особенностей познавательной деятельности, а недифференцированность восприятия и ощущений затрудняет формирование пространственных представлений. Развитие пространственных представлений имеет универсальную важность во всей деятельности человека, включая различные стороны его связи с действительностью, являясь «базой составляющей психическое развитие».

По мнению таких ученых, как Б.Г. Ананьев, З.М. Дунаева, Е.Ф. Рыбалко, А.А. Столяр, Т.А. Мусейбова, А.М. Леушина, Т.А. Павлова, Р.И. Лалаева

гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве. Многие ученые отмечают, что пространственное представление основано на восприятии пространства и языковых обозначениях пространственных отношений.

В исследованиях Б.Г. Ананьева и Е.Ф. Рыбалко отмечается, что недостаточная его сформированность в дошкольном возрасте является основной причиной трудностей детей в овладении школьной программы. Особо подчеркивая влияние всех компонентов пространственной ориентации на всестороннее развитие детей и познавательные способности, рассматривая данную проблему, подчеркивают универсальное значение ориентировки в пространстве для всех аспектов человеческой деятельности. Мы согласимся с данным утверждением, по той причине, что именно правильное формирование пространственных представлений позволяет подрастающему поколению приобретать необходимые навыки для жизни.

Уровень сформированности пространственного сознания и пространственных представлений несет одну из основных ролей в формировании познания и языковой деятельности.

З.М. Дунаева определяет, что пространственные представления – это представления пространственно-временных отношений и свойств объектов. Пространственные представления являются необходимым компонентом познания и всей практической деятельности человека. Исследования З.М. Дунаевой показали: «практически до конца дошкольного периода у детей с ЗПР отсутствуют представления о пространственных отношениях предметов» [1, с.32].

Также стоит отметить, что при развитии пространственного представления необходимо их поэтапное развитие. Об этом пишет Т.А. Мусейибова и указывает на систематическое формирование пространственных представлений детей.

Целью исследования является разработка и апробация диагностического инструментария, направленного на выявления уровня пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Исследование проводилось на базе МКДОУ «Детский сад №3 п. Тёплое» подготовительной к школе группы комбинированной направленности, в нем приняло участие 5 старших дошкольников с ЗПР.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы были подобраны критерии развития, выделенные Т.А. Мусейиловой [2, с.13]:

1. Ориентировка «на себе» (знание собственного тела);
2. Ориентировка в пространственных отношениях между предметами;
3. Определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте
4. Определение пространственной размещённости предметов относительно друг друга
5. Определение местонахождения в двумерном пространстве, определение пространственного расположения объектов на плоскости.

В своей диагностической работе по выявлению уровня пространственных представлений мы использовали методики «Ориентировка в схеме собственного

тела», «Ориентировка в окружающем пространстве», «Ориентировка в пространстве листа бумаги» Л.С.Рычковой, Г.Н.Лавровой, а также Методика Семаго Н.Я., Семаго М.М. «Диагностика пространственных ребенка» («Пространственные представления о взаимоотношениях внешних объектов (по отношению к собственному телу) «Пространственные представления о взаимоотношениях внешних объектов, уровня вербализации пространственных представлений»).

Исходя из рассматриваемой критериальной базы нами были выделены следующие уровни развития пространственных представлений старших дошкольников с нарушением интеллекта:

Высокий уровень – ребёнок ориентируется в окружающем пространстве, самостоятельно и без ошибок понимает смысл пространственных отношений. Знает правую и левую стороны своего тела, легко ориентируется на листе бумаги (верх и низ), самостоятельно находит середину и центр листа, знает положение предметов (верх, низ, сверху, снизу) и своего тела в окружающих предметах (впереди, сзади), предлоги (между, сзади, около, возле, перед, над, снизу). Умеет понимать по названию и звуку. Имеют навыки ориентирования и раскрывают знания и определения понятий «до», «после», «слева» и «справа» по отношению к внешним объектам и по отношению к своему собственному положению. Может осмысленно отвечать на вопросы, используя предлоги и наречия и делая относительно точные пространственные обозначения.

Средний уровень – может самостоятельно указать части тела, но не различает лево и право, может определить направление вверх, вниз, влево и вправо, но путает лево и право, не понимает некоторые пространственные предлоги, испытывает трудности с направлениями на плоскости листа (верхний левый и верхний правый углы).

Низкий уровень – ребёнок практически или полностью не понимает смысл пространственных отношений, не называет пространственное расположение частей своего тела, не различает право и лево, не определяет направление вверх/вниз, влево/вправо, вперед/назад по отношению к себе, не знает пространственных предлогов, не может указать их на предметах, затрудняется назвать пространственные признаки предметов (выше ниже, ближе), не понимает словесные инструкции, не указывает положение предметов на плоскости, на которую они ориентированы, и т.д.

Качественный анализ проведенных методик показал, что все 6 испытуемых имеют низкий уровень развития пространственных представлений. Выявленные результаты показали, что у детей отмечается недостаточность ориентировки в «схеме лица и тела». Дошкольники допускали ошибки при назывании частей лица и тела, испытывают значительные трудности при перекрестной ориентировке в «схеме тела и лица». Все испытуемые дети с ЗПР не смогли выполнить задания на плоскости, многочисленные грубые топологические, метрические, координатные ошибки. Восприятие и выполнение простой инструкции с пространственным значением дети понимают с уточнением и помощью педагога. Часто при обозначении пространственных отношений

используют указательный жест. Необходимо отметить, что обучающую помощь дети с ЗПР используют нерезультативно, исправление ошибок часто недоступно.

Так, например, результаты констатирующего эксперимента по методике «Ориентировка в окружающем пространстве» наглядно демонстрируют, что у детей недостаточно развита ориентировка «на себе», они не могут использовать данную систему отчета в разных жизненных ситуациях, при выполнении заданий на ориентировку в пространстве, не могут оперировать смысловыми значениями разнообразных пространственных терминов, не употребляют их в своей речи.

Диагностика развития пространственной ориентировки у детей с ЗПР дошкольного возраста показала, что дети с ЗПР имеют низкий уровень. Детям с низким уровнем развития не хватает подвижности и пространственной осведомленности. Чувствует уверенность, только если рядом взрослый. Медленная обработка поступающей информации ведет к нестабильному, неполному и неточному узнаванию объектов, неспособности отделить фрагменты от объекта, воспринимаемого как единое целое, медленному обследованию и узнаванию объекта в окружающей действительности;

Необходимо помнить, что полноценное развитие пространственной ориентировки без целенаправленной и планомерной работы педагога, у обучающихся с ЗПР просто невозможно. Только после грамотно организованной дальнейшей работы педагога и ребёнка, дети начнут точно воспринимать пространственные представления.

Таким образом, анализируя полученные результаты можно наметить ряд рекомендаций по решению данной проблемы, включающих: формирование навыка ориентации в пространстве на основе анализа жизненных ситуаций; становление конструктивного мышления ребенка; введение в работу подвижных игр; обучение и закрепление пространственных определений «на себе», «относительно тела» и на плоскости и др.

Список используемых источников и литературы

1. Дунаева З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. – М. Советский спорт, 2006. – 191 с.
2. Мусейбова Т. А. Формирование некоторых пространственных ориентировок. Дошкольное воспитание. – М. Сфера, 1987. – 132 с.

© О.А. Смирнова, 2023–05

А. О. Тарбушкина

Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

ЦВЕТОТЕРАПИЯ – КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрен практический аспект цветотерапии как метода коррекционного воздействия на развитие детей дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения. Представлены основные этапы и особенности применения данного метода в условиях специального дошкольного образования.*

***Ключевые слова:** цветотерапия, дети с нарушением зрения, дошкольный возраст, специальное образование.*

A.O. Tarbushkina

COLOR THERAPY IS AN INNOVATIVE METHOD OF CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

***Abstract:** this article discusses the practical aspect of color therapy as a method of corrective influence on the development of preschool children with visual impairments. The main stages and features of the application of this method in the conditions of special preschool education are presented.*

***Keywords:** color therapy, children with visual impairment, preschool age, special education.*

На сегодняшний день, прогрессирующее ухудшение детского здоровья приобретает глобальный характер и становится острой национальной проблемой. Ухудшение экологии, тенденция наркомании и алкоголизма, снижение качества продуктов питания и лекарственных препаратов, а также иные неблагоприятные факторы ведут к неуклонному увеличению рождаемости детей с ограниченными возможностями здоровья. Значительную часть среди фиксированных нарушений развития детей составляют сенсорные нарушения. Так, в 2022 году на территории Российской Федерации распространенность зрительных нарушений составляет 17 случаев на 10 тысяч детей.

Учитывая актуальность данной проблемы, внимание специалистов, ведущих научно-исследовательскую деятельность в области тифлопедагогики, направлено на поиск наиболее эффективных методов коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения зрения. Данным вопросом занимаются исследователи И.А. Кувшинова, Е.Л. Мицан,

И.А. Кувшинова рассматривает аспект организации коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушением слуха и зрения в непосредственно

образовательной деятельности [3]. Е.Л. Мицан исследует проблему нарушения зрения с позиции поиска методики коррекции. Автор предлагает комплекс упражнений глазодвигательной гимнастики и методические рекомендации по ее применению [4].

Предметом исследования данной статьи является – цветотерапия как инновационный метод коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения. Известно, что наиболее благоприятным для коррекции и развития всех зрительных функций является дошкольный возраст, так как он признается периодом интенсивного психического и физического развития. В связи с этим важно своевременно оказать возможную помощь и поддержку особенным детям. Этот факт обуславливает необходимость выработки оптимальных условий, методов и приемов, а также их практическую реализацию в рамках коррекционно-развивающего обучения.

Одним из наиболее популярных методов коррекции зрительных функций, в настоящий момент, является метод цветотерапии. Изначально, цветотерапия (хромотерапия) определялась как метод коррекции развития, при котором используется воздействие цветовой гаммы на ментальное состояние дошкольника. Однако сегодня, в условиях тифлопедагогики, данный метод рассматривается как инновационное решение проблемы педагогической коррекции цветовосприятия у детей с нарушением зрения.

Цвет окружает нас повсюду, он неотъемлемая часть нашей жизни. Воздействие цвета на людей неоднозначно, индивидуально, носит избирательный характер, что необходимо учитывать в работе с дошкольниками. Цвет – яркая сторона детства, но по данным исследований у 70-80 % дошкольников с нарушением зрения, как у слабовидящих, так и у детей с косоглазием и амблиопией нарушено восприятие цвета. Эти нарушения зависят от клинических форм нарушения зрения, их происхождения, локализации и течения [1].

Коррекционно-педагогическая работа по сенсорному воспитанию в области цвета предполагает формирование у детей с нарушением зрения точных, расчленённых цветовых эталонов; усвоение их связей и отношений; подведение детей к овладению системами цветовых свойств; формирование способов обследования цветовых свойств предметов и предметных изображений, а также сложных цветосочетаний.

В своей научной работе, Федорова Е.Н. выделяет следующие этапы коррекционной работы с применением терапии цветом [2].

Первый этап работы включает в себя комплекс игр и упражнений, направленных на узнавание и различение двух одинаковых цветов без их вербального обозначения. Несмотря на то что по своему содержанию первоначальный этап коррекции примитивен, он является фундаментальной основой цветотерапии. Во-первых, в процессе упражнений представленной направленности выявляется способность ребенка к цветоощущению, то есть сохранность и уровень развития его цветового зрения. Во-вторых, предлагаемые игры создают так называемую ситуацию успеха, которая способствует повышению мотивации дошкольника к занятиям. Так, например, педагог может предложить воспитаннику завести машинки в гараж такого же цвета или игру

«сортер» по методике Монтессорри, правила такого упражнения заключаются в разложение цветных шариков в стаканчики соответствующего цвета (зеленые шарики, специальным пинцетом, ребенок кладет в зеленый стакан, желтые – в желтый и т.д.).

Второй этап работы представляет упражнения не только на различение цветов, но и на развитие способности озвучивать их названия.

Название цветов постепенно вводится в речь дошкольника, изначально их проговаривает педагог, подкрепляя название крупной и четкой иллюстрацией. Затем, ребенку предлагается самостоятельно называть цвета предложенных изображений. Например, педагог может дать следующую индукцию: «выдвини вперед красный кубик, поставь желтый кубик на зеленый» и т.д. Второй игрой является демонстрирование ребенку знакомых предметов в черно-белом изображении. Воспитателю необходимо назвать предмет и положить на него фишку соответствующего цвета (например, на черно-белое изображение моркови кладется оранжевая фишка). Эта игра развивает не только цветовосприятие, но и уточняет представление об окружающем мире, а также способствует развитию высших психических процессов.

Третий этап коррекционной работы направлен на развитие способности слабовидящих детей выделять цвет в окружающем пространстве и называть его. На групповых занятиях возможно проводить данную работу в формате беседы: педагог интересуется у детей, какого цвета является тот или иной предмет. Далее, рекомендуется усложнять систему посредством добавления к заданиям инструкции по проведению анализа. Так, педагог просит назвать все предметы в кабинете, имеющие зеленый цвет и т.д. Благодаря таким упражнениям ребенок получает обширные представления об окружающем мире, учится систематизации и анализу. Несомненно, упражнений в ДОУ недостаточно, данный навык необходимо развивать родителям. Ребенок должен знакомиться с цветами реальных предметов дома, на прогулке, в местах дополнительного образования.

Когда способность узнавать и выделять цвет реальных предметов будет освоена, воспитанникам предлагаются раскрашивать сюжетные картинки.

Завершающим этапом представленной коррекционной работы является обучение слабовидящих воспитанников способности различения оттенков цвета. Первоначально, педагогом организуется ознакомительное занятие, на котором необходимо представить детям крупные изображения цветовой палитры, громко и четко называя каждый оттенок того или иного цвета. В последующем, необходимо просить ребенка подобрать оттенок к заданному предмету или изображению, раскладывать предметы от темного оттенка к светлому, от холодного – к теплomu и т.д.

Также, на завершающем этапе цветокоррекции, мы считаем необходимым проведение серий упражнений, направленных на повышение чувствительности к различению не только цветового тона, но и элементов изображений. В исследованиях Рыжовой Е.Ю., Рослой Е.А. подробно описывается опыт применения методики коррекции нарушений различимости хроматического контраста. Так, детям предъявлялись ритмические стимулы, имеющие формы

различных геометрических фигур, цвет которых контрастировал с цветом фона по принципу оппонентности. Эффективность данного упражнения также обоснована в данной статье [5].

Учитывая цифровизацию образовательного процесса, считаем необходимым рассматривать реализацию данного метода коррекции посредством цифровых образовательных технологий. Так, на базе МДОУ «ЦРР – д/с №132» г. Магнитогорска успешно разработана и апробирована компьютерная программа «Семицветик», в которой игры и игровые задания на развитие цветовосприятия представлены в мультимедийном варианте.

Таким образом, тифлопедагогика и специальная психология находятся в непрерывном поиске и разработке методик, способных оказывать благоприятное воздействие на развитие особенных детей. Мы отдаем отчет в том, что цветотерапия является нетрадиционным методом коррекции, научная эффективность которого официально не подтверждена. Однако, предлагаем рассматривать цветотерапию не только в качестве метода воздействия на эмоциональное состояние ребенка, но и, в первую очередь, в качестве развития у ребенка цветовосприятия, необходимого для знакомства с окружающей средой, развития высших психических и познавательных процессов. В этом смысле цветотерапия в коррекционно-реабилитационной работе детей с нарушением зрения выглядит обоснованно и перспективно.

Список используемых источников и литературы

1. Гойденко В.С., Загорская Н.А. Светоимпульсная терапия заболеваний внутренних органов, неврозозов и глазных болезней. – М., 2016. – 43 с.

2. Использование приемов арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения // Инфоурок URL: <https://infourok.ru/statya-ispolzovanie-priemov-art-terapii-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-narusheniem-zreniya-4152725.html> (дата обращения: 19.09.2022).

3. Кувшинова, И. А. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с сенсорными нарушениями / И. А. Кувшинова, А. Д. Воронкова, А.Д. Прудникова. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021. – 74 с. – ISBN 978-5-9967-2339-3.

4. Мицан, Е. Л. Особенности проведения глазодвигательной гимнастики для детей с нарушениями зрения / Е. Л. Мицан, Я. А. Скрипник // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 20–21 ноября 2019 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. – С. 107-110.

5. Рыжова Е. Ю., Рослая Е. А. Развитие цветовосприятия как одно из условий успешного лечения глазных заболеваний детей с нарушением зрения в специализированном дошкольном образовательном учреждении // Педагог. – 2020. – С. 34-41.

© А. О. Тарбушкина, 2023 – 05

Е.А. Харитонов

заведующий отделением социально-психологической реабилитации и коррекции МБУ социального обслуживания «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье» города Челябинска

КАНИС-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** Дети с ограниченными возможностями здоровья являются наиболее уязвимой и беззащитной категорией в обществе, поэтому условия современного времени требуют более тщательного подхода к их воспитанию и организации реабилитационного процесса. Одним из инновационных направлений в работе с «особенными детьми» является канис-терапия. Данное направление не совсем изучено, но дает свои положительные моменты. Воздействие канис-терапии на детей данной категории эффективно и разносторонне. Взаимодействие происходит через общение ребенка с собакой. Процесс терапии основан на психоэмоциональной связи, на поддержание психического здоровья ребенка, повышение его положительного эмоционального фона, привитие навыков общения.*

***Ключевые слова:** канис-терапия, нарушение развития, психическое и физическое здоровье, дети с ограниченными возможностями здоровья, реабилитация, социализация, адаптация.*

E. A.Kharitonova

CANIS THERAPY AS A METHOD OF REHABILITATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

***Abstract.** children with disabilities are the most vulnerable and defenseless category in society, therefore, the conditions of modern times require a more thorough approach to their upbringing and organization of the rehabilitation process. One of the innovative directions in working with «special children» is canis therapy. This direction has not been fully studied, but it gives its positive aspects. The impact of canis therapy on children of this category is effective and versatile. The interaction takes place through the communication of the child with the dog. The therapy process is based on a psychoemotional connection, on maintaining the mental health of the child, increasing his positive emotional background.*

***Keywords:** canis therapy, developmental disorders, mental and physical health, children with disabilities, rehabilitation, socialization, adaptation.*

В России, как и во всем мире, наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Российского статистического ежегодника, на 1 апреля 2023 года общая численность инвалидов

составила 12 млн. 946 тыс. человек. Количество детей с нарушениями развития составляет 728 тыс. 931 ребенок. Это 6 % от общего числа инвалидов в стране. Они попадают в особую группу – дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и нуждаются в особом отношении и поддержке.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие физические и психические отклонения, которые могут быть врожденными или приобретенными. Нозология детей довольно разнообразна: недоразвитие речи, нарушение слуха, ДЦП, неврологические заболевания, аутизм, синдром Дауна, нарушения опорно-двигательного аппарата, умственная отсталость и многие другие заболевания.

Согласно данным, полученным в результате реабилитационной деятельности, дети особой категории имеют отставание в развитии. У них снижен эмоциональный фон, присутствует повышенный уровень тревожности, не полностью сформированы волевые качества, не развиты психические процессы. Такие дети испытывают трудности в мелкой и крупной моторике, в координации, в самоконтроле своих поведенческих действий. Для таких детей необходим индивидуальный подход в обучении, развитии, воспитании.

Аналитика показывает, что 88 % семей, в которых есть «особенный ребенок», после всех финансовых затрат, связанных с восстановлением здоровья ребенка, не могут позволить себе каких-либо других методов реабилитации, которые стали бы еще и увлечением ребенка. В основном дети с ОВЗ находятся на медикаментозном лечении, что еще сильнее сказывается на их психологическом состоянии. Дополнительно применять нетрадиционные методы лечения, такие как: арт-терапия, анимало-терапия (канис-терапия, зоо-терапия), позволяют именно реабилитационные мероприятия.

В последние годы в нашей стране особое внимание общества и государства обращено к проблемам социально уязвимых групп населения, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Действует ряд государственных программ, направленных на реализацию реабилитационных мероприятий. Каждый ребенок, имеющий проблемы в развитии, может оказаться более успешным, если ему своевременно будут обеспечены комплексная диагностика, психолого-педагогическое воздействие, медицинское лечение, социальная поддержка и коррекционная помощь.

В рамках государственных Федеральных программ проводятся мероприятия по улучшению условий жизни, повышению качества образования, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания. Но проблема инвалидности не ограничивается только медицинским аспектом, а в большей степени является социальной проблемой. Одним из самых востребованных видов анималотерапии из-за своей доступности и социального поведения животных является канис-терапия.

Канис-терапия – это инновационный метод реабилитации с участием специально отобранных и подготовленных собак.

Отечественные и зарубежные авторы все больше внимания уделяют использованию животных в терапии для достижения необходимых психолого-социальных изменений у личности, особенно у детей с ограниченными

возможностями здоровья. Исследованиями влияния канис-терапии на развитие личности занимались Н.А. Борискина, И.Д. Кароматов, Р.С. Баймуродов, С.Д. Левина, Т.Л. Любимова и другие [1; 3; 4; 5].

Интеграция собаки в человеческое общество происходила на протяжении веков. Человек одомашнивал собаку, приспособлявая ее к своим потребностям, к своему быту и во многом «очеловечивая» ее, существенным образом способствовал ее психическому развитию, развитию ее мышления. Человек издавна догадывался о лечебных свойствах собак, что отразилось в культурах, религии и мифологии. В Древней Греции и Египте около 3 тыс. лет назад были обнаружены способности собак справляться с различными недугами и оказывать психологическую помощь человеку.

Актуальность выбора темы статьи основывается на том, что в нашей стране метод канис-терапии используется как инновационная технология, оказывающая благотворное влияние на психофизическое здоровье человек, особенно на ребенка с ОВЗ. Эффективность этого метода, механизмы его воздействия не совсем изучены. Большим преимуществом этого метода является то, что собака является социальным животным, которое способно создать ситуацию доверия, безопасности, выступить в роли связующего звена в процессе налаживания взаимоотношений и коррекции развития личности.

Исследование проблемы терапевтического влияния канис-терапии на физическое и психическое здоровье ребенка с ограниченными возможностями здоровья обусловлена возрастанием интереса во всем мире со стороны специалистов в области психологии и реабилитации. Также все больше внимания уделяется использованию собак в терапии для достижения необходимых психолого-социальных изменений у личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Ученые в данной области отмечают, что, собаки обладают рядом качеств, сходных с человеческими: эмоциональностью, способностью выражать свои переживания действиями, звуками, мимикой, реакцией на коммуникативные инициативы человека, что собака в своей психической деятельности гораздо более «человекоподобна», чем даже обезьяна.

В реабилитационной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья канис-терапия осуществляет следующие функции:

- психофизиологическая. Взаимодействие с собакой стабилизирует работу нервной системы, понижает уровень агрессии, тревожности, снимает психо-эмоциональное напряжение, положительно влияет на ребенка в момент кризисного состояния, успокаивает, расслабляет;

- психотерапевтическая. Общение с животным положительно влияет на межличностные отношения «мама-ребенок», «папа-ребенок», гармонизацию взаимоотношений в группе, коллективе;

- реабилитационная. Контакты с животными дают возможность детям найти новые способы общения с окружающими людьми;

- функция компетентности.- Ребенок учиться ощущать себя, оценивать свои возможности как личности. Он понимает, что способен самостоятельно налаживать пути общения;

- функция самореализации. Происходит внутренне раскрытие личности, осознание своего потенциала и значимости для окружающих;

- функция общения- коммуникации. Для каждого человека, особенно ребенка, крайне важно иметь партнера для общения, которому можно доверять. При этом снижается чувство одиночества и улучшается процесс социализации.

Канис-терапия является методом неврологической, психотерапевтической, социальной реабилитации для улучшения физического, социального, эмоционального и когнитивного функционирования ребенка с «особенностями развития». Этот метод дает развитие умственным и эмоциональным способностям ребенка, улучшает двигательную функцию, положительно влияет на мелкую и двигательную моторику.

Используя данный метод в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, было отмечено положительное участие собак в особенности благотворно влияет на детей с детским церебральным параличом, аутизмом, синдромом Дауна, с повышенным уровнем активности.

По мнению отечественного психотерапевта С.Д. Левиной, данная терапия способствует гармонизации актуального психического состояния, снижению уровня тревожности, напряженности; стимулирует эмоциональную сферу; позитивно влияет на психомоторику; нормализует вегетативные функции; приводит к актуализации ресурсных состояний; уменьшает аутизацию; повышает уровень коммуникативных навыков; выполняет функцию самореализации; способствует психиатрической помощи. С.Д. Левина выделяет следующие виды взаимодействия человека и собаки [4]:

- пассивная деятельность с участием животных, построенная на субъект-объектных взаимоотношениях;

- активная деятельность с участием животных, при которой действуют как субъект – объектные, так и субъект – субъектные взаимоотношения;

- собственно терапия, когда имеют место субъект – субъектные взаимоотношения между пациентом и его «терапевтом».

Привлечение собак в психолого-педагогический реабилитационный процесс помогает решению ряда проблем: психологической и социальной адаптации ребенка; удовлетворению потребностей безопасности, привязанности и дружбы, общения, любви, уважения, физического контакта. А также способствует мотивации и активности, повышению социальной уверенности, самооценки, самостоятельности, ответственности, нравственному воспитанию и формированию активной жизненной позиции.

Обобщая результаты коррекционной реабилитационной деятельности при помощи канис-терапии у детей наблюдается повышение активности психических процессов, таких, как память, внимание, мышление; стабилизируется эмоциональный фон, снижается уровень тревожности и агрессии. Дети приобретают опыт работы в группе. Канис-терапия как метод реабилитационной работы делает включение детей с ограниченными возможностями здоровья в социум эффективным.

Список используемых источников и литературы

1. Борискина Н.А. Канистерапия для детей с ограниченными возможностями здоровья//Социальная работа.– Омск, 2018. – № 7. – С.15-21.
2. Демьянец С. Жо-Фи – собака Зигмунда Фрейда [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nat-geo.ru/fact/39525-zho-fi-sobaka-zigmunda-freyda/> (дата обращения 25.04.2023).
3. Кароматов И.Д., Баймуродов Р.С. Канис-терапия//Биология и интегративная медицина. 2018. – № 4. – С.1-19.
4. Левина С.Д. Зоотерапия – перспективное направление психотерапии расстройств шизофренического спектра // Независимый психиатрический журнал. – 2018. – № 3. – С. 78-83.
5. Любимова Т.Л. Канис-терапия как метод психолого-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей // Т.Л. Любимова. Специальная психология. – 2018. – № 1. – С. 10-34.
6. Мальцева М.Н. Основы канис-терапии//Собачий остров: журнал. – СПб: Благотворительный фонд «Верность».

© Е.А. Харитонова, 2023 – 05

УДК 376.42

В. М. Харченко

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

Тьюторское сопровождение учебного процесса младших школьников с РАС в ресурсном классе

***Аннотация.** Тьюторское сопровождение учебного процесса младших школьников с РАС является неотъемлемой частью эффективной адаптации учеников с особенностями развития к пространству общеобразовательной школы. В данной статье представлен практический опыт работы тьютора в ресурсном классе. Рассмотрены основные направления работы тьютора, его функциональные обязанности. Подробно описывается механизм включения младших школьников с РАС в образовательный процесс, участниками которого являются нормотипичные дети.*

***Ключевые слова:** тьютор, младшие школьники, аутизм, обучение, расстройства аутистического спектра (РАС), ресурсный класс.*

TUTOR SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF YOUNGER STUDENTS WITH ASD IN THE RESOURCE CLASS

***Abstract.** Tutor support of the educational process of younger schoolchildren with ASD is an integral part of the effective adaptation of students with developmental disabilities to the space of a comprehensive school. This article presents the practical experience of a tutor in a resource class. The main directions of the tutor's work, his functional responsibilities are considered. The system of inclusion of younger schoolchildren with ASD in the educational process, where their usually developing peers take part, is described in detail.*

***Keywords:** tutor, primary school students, autism, learning, autism spectrum disorders (ASD), resource class.*

Еще несколько десятков лет назад о профессии тьютора в России люди знали не так много. В начале восьмидесятых годов прошлого века тьюторами называли педагогов, которые курировали своих студентов в университетах. Они учили их выражать свою точку зрения, разбирали с ними «сложный» материал, вызывающий затруднения на лекциях, способствовали развитию мышления, помогали готовиться студентам к экзаменам, а также помогали определить тьюторантам их слабые и сильные стороны, что позволяло студентам эффективно развивать свои способности и следовать по пути наименьшего сопротивления в аспекте получения выбранной ими специальности.

В системе среднего образования с работой тьюторов знакомы, в основном, в инклюзивных школах, учреждениях для одаренных детей и инновационных учебных заведениях. Также тьюторы работают с детьми, находящимися на домашнем обучении[3].

Отдельной ветвью в области тьюторства в учебных заведениях является работа тьютора с детьми с ОВЗ. Это индивидуальная работа, в результате которой дети с ОВЗ учатся преодолевать трудности обучения и приобретают возможность организации более сложных и активных форм взаимодействия с окружающим миром.

Перечисление профессиональных функций тьютора не дает полного представления о сложностях его работы и важности при обучении и воспитании детей с РАС[1]. Поэтому считаю важным поделиться своим опытом работы с детьми, страдающими аутизмом, отягощенные интеллектуальными нарушениями.

Позади мой второй учебный год работы тьютором-психологом в ресурсном классе, функционирующем на базе МОУ «СОШ №20» города Магнитогорска. Ученики ресурсного класса, в котором я веду свою профессиональную деятельность – это дети с аутизмом, обучающиеся по программе АООПНОО РАС (вариант 8.2, 8.3).

Стоит отметить, что специфика такого заболевания, как расстройства аутистического спектра, его разнообразные формы проявления, зачастую, отягощены значительными поведенческими нарушениями, что предьявляет

особые требования к личности тьютора, его квалификации, готовности к обучению на постоянной основе и поиску эффективных моделей, методик и приемов работы с такими детьми.

Одной из эффективных моделей обучения таких детей является образовательная модель «Ресурсный класс». Она предполагает, что за каждым учеником в классе «закреплен» тьютор, который обучает ребенка с ОВЗ в индивидуальном формате на просторах ресурсной зоны и помогает ему адаптироваться к школьному пространству, а также реализует психолого-педагогическое сопровождение своего ученика в классе, где обучаются его нормотипичные одноклассники [5]. Профессиональная деятельность тьютора крайне важна: на протяжении всего учебного дня он помогает и поддерживает ребенка не только в ресурсном классе, но и при его взаимодействии с учителями и учениками в обычном классе. Кроме этого тьютор реализует индивидуальную программу развития своего ученика. Именно он проводит с ним все индивидуальные занятия, помогает осваивать материал уроков и стимулирует ребенка, имеющего заболевание аутизм, к обучению.

Участие тьютора в жизни ресурсного класса вместе с тем предусматривает осуществление мониторинга за динамикой обучения ученика с особенностями развития и контроля эффективности используемого на уроках в общеобразовательных классах адаптированного материала [2].

Реализация такой модели обучения, как «Ресурсный класс» позволяет добиться устойчивых положительных результатов для каждого ребенка с аутизмом. Постепенно у детей снижается количество эпизодов нежелательного поведения, они учатся выполнять задания, находиться в классе без поддержки тьютора и отвечать у доски доступными для них способами.

Тьютор ориентируется в индивидуальных образовательных и поведенческих программах каждого обучающегося, посещающего «Ресурсный класс» и способен «заменить» при возникшей потребности педагога, который сопровождает того или иного ребенка. На протяжении всего учебного времени тьютор фиксирует информацию касательно эпизодов нежелательного поведения учеников, описывает их частоту, продолжительность и интенсивность, заносит в таблицы данные о этапах освоения новых навыков учениками с особыми образовательными потребностями.

Кроме этого тьютор проводит тестирование уровня развития навыков обучающихся, посещающих ресурсный класс под инструктажем ресурсного учителя и супервизора проекта по методике ABLLS-R.

Одним из ключевых направлений работы тьютора ресурсного класса является сопровождение особенных учеников в регулярном классе, где обучаются их нормотипичные сверстники [4].

Ученики МОУ «СОШ №20» города Магнитогорска более половины учебного времени обучаются в ресурсном классе и их программа по основным предметам: математике, чтению, русскому языку, окружающему миру – отличается от программы сверстников из регулярного класса. Однако, несмотря на то, что программа наших учеников по основным предметам отличается от программы их сверстников, это не повод для ограничения инклюзии.

Значительную часть академических навыков наши обучающиеся осваивают на индивидуальных занятиях с тьютором, а также в процессе группового формата работы, организованного ресурсным педагогом [6].

Для каждого ученика ресурсного класса разрабатывается индивидуальная адаптированная программа, которая включает в себя работу над теми дефицитами, которые были выявлены у них в результате тестирования.

Прежде чем выводить наших учеников в общеобразовательные классы, мы обучали их в формате индивидуальной работы, затем в этот учебный процесс были введены элементы фронтальной работы на групповых занятиях по технологии, ИЗО, окружающему миру и физкультуре. После чего педагоги увеличивали время групповых занятий, а затем переходили к следующему шагу – обучению наших учеников в классах нормы.

Для того, чтобы создать благоприятную обстановку в классе и подготовить учеников регулярных классов к тому, что в их классе, в скором времени, появится новый ученик, тьюторы проводили уроки доброты и приглашали одноклассников особенных учеников на коммуникативные группы в ресурсный класс, где они непосредственно знакомились со своими «потенциальными» одноклассниками, проводили с ними время за настольными и подвижными играми, а также занятиями творчеством.

Перед выходом в общеобразовательные классы с каждым учеником проговаривалась социальная история о том, что его ждет на уроке, чем он будет заниматься. Такой подход позволяет снизить риск возникновения нежелательного поведения на уроке в общеобразовательном классе, уменьшает тревогу и уровень стресса у наших особенных учеников. Также педагоги ресурсного класса проговаривают с детьми, что после посещения ими регулярного класса, они получают поощрение (игру, пищевой стимул, игрушку, то, что является высокомотивационным для ребенка. Сначала режим подкрепления носит постоянный характер, а затем поощрение тьютор предоставляет ребенку в переменном режиме, что позволяет достичь наиболее устойчивого результата в поведенческой терапии учеников ресурсного класса.

Ученики ресурсного класса стали выходить в общеобразовательные классы в феврале 2023 года. Первым уроком, который они посетили – стал урок музыки. Сначала дети присутствовали на уроке 5 минут, затем педагоги ресурсного класса постепенно увеличивали их время пребывания на этом уроке, и в конечном счете, этот временной интервал достиг 25 минут от средней продолжительности урока.

Сегодня ученики ресурсного класса посещают уроки музыки, ИЗО и физкультуры в регулярных классах с поддержкой тьютора. При этом педагоги ресурсного класса ориентируются прежде всего на состояние детей и их готовность к выходу в классы, где обучаются их нормотипичные сверстники, а также на рекомендации супервизора.

Список используемых источников и литературы

1. Гордеева, С. Б. Практика тьюторского сопровождения детей с тяжелыми формами аутизма в начальной школе / С. Б. Гордеева // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т. 17, № 3(64). – С. 47-59.
2. Екжанова Е. А. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова // Специальное образование. – 2018. – № 4 (52). – С. 21-40.
3. Золина, М. А. Специфика тьюторского сопровождения в зависимости от контингента обучающихся и ступеней образования / М. А. Золина // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 5. – С. 18-22.
4. Калашникова, С. А., Елохина, К. А. Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: системно-ресурсный подход / С.А. Калашникова, К.А. Елохина // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2018. – Т. 13. – № 3. – С. 33-40.
5. Овчинникова, Т. С. Методическое сопровождение работы ресурсного класса в условиях инклюзивного образования / Т. С. Овчинникова, С. Б. Васильева, А. А. Тараторина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 233-246.
6. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4(21). – С. 227-230.

© В.М. Харченко, 2023 – 05

УДК 376

**В.Е. Хлущевская,
О.А. Потапова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: В данной статье мы рассматриваем понятия «социальная адаптация» и «умственная отсталость». Рассказывается об особенностях социальной адаптации детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Определены условия их успешной социальной адаптации.

Ключевые слова: умственная отсталость, социальная адаптация, условия социальной адаптации.

PECULIARITIES AND CONDITIONS OF SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DEFECTIVE DEFECTIVENESS

Abstract: *In this article we consider the concepts of «social adaptation» and «mental retardation». It tells about the features of social adaptation of preschool children with mental retardation. The conditions for their successful social adaptation are determined.*

Keywords: *mental retardation, social adaptation, conditions of social adaptation.*

Для современного общества все большую значимость в решении проблем детей с ОВЗ приобретает вопрос социальной адаптации. Общемировая тенденция развития инклюзивного образования диктует новый социальный запрос: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) должны быть включены в среду обычных детей. Потому, рано или поздно, дошкольники с ОВЗ неизбежно станут полноценными участниками общественной жизни. Однако, это не означает что этот процесс запустится сам собой, мы должны уметь правильно влиять на него. Для этого нам необходимо понимать, а какие же трудности особенный ребенок испытывает, которые мешают ему влиться в общество самостоятельно. Социолог Э. Дюркгейм представлял социальную адаптацию как приспособление внутренней организации человека к существующим в обществе нормам. Для нас важно понимать, что особенный ребенок испытывает определенные трудности, мешающие ему самостоятельно приспособиться к общественным нормам [1].

В работах многих научных деятелей (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др.) дается определение умственной отсталости. Обобщая их выводы умственная отсталость (УО) – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Органическое поражение ЦНС несет за собой качественные изменения все психики в целом. При умственной отсталости поражается не только интеллект, но и эмоционально-волевая, двигательная и поведенческая сферы личности. Обусловлено это особенностями протекания нервных процессов [2].

Поражение мозга в первую очередь нарушает нормальную работу ЦНС, и тормозит образование в ней новых условных связей. Проявляется это в слабости и инертности нервных процессов, что осложняет развитие восприятия, ощущения и представлений. Такие особенности у дошкольника чаще проявляются в недостаточном развитии познавательной деятельности и представлений об окружающем мире [4].

У умственно отсталых детей предметная деятельность не формируется. Некоторые из них не проявляют интерес к предметам, в том числе и к игрушкам. Они вообще не берут игрушки в руки, не манипулируют с ними. У них нет ориентировки не только типа «Что с этим можно делать?», но и «Что это?». В

других случаях у детей третьего года жизни появляются манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое использование предметов, но в действительности ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и назначение предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями – действиями, которые противоречат логике употребления предмета (в маленький гараж сует большую машинку, стучит куклой по столу). Наличие неадекватных действий – характерная черта умственно отсталого ребенка.

Так же из-за органического поражения мозга страдает двигательная сфера, что не может не сказаться на развитии речи ребенка. У детей дошкольного возраста с УО речь задержана в своем развитии на всех этапах своего формирования. Речедвигательные ощущения неточны, а ребенку трудно воспринимать словесные инструкции.

Помимо этого, у ребенка с УО намного более низкая потребность в общении проявляется еще в младенческом возрасте, а родители таких детей склонны гиперопекать их, что мешает развитию его самостоятельной активности в общении со сверстниками. Еще одной проблемой социализации дошкольников с УО является отсутствие навыков межличностного общения, а частности с нормотипичными детьми. Обуславливается это сниженной потребностью к такому общению, эгоцентрическими наклонностями личности.

Слабость развития мышления осложняют понимание ребенком дошкольного возраста с УО окружающих людей, и в то же время окружение испытывает трудности в понимании его.

Все мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение и т.д.) недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты. Анализ зрительного воспринимаемого реального предмета отличается бедностью, непоследовательностью: глядя на объект, ребенок называет далеко не все его составляющие, пропускает ряд важных свойств, выделяет только заметные части. Страдает синтез. Не умея выделять главного в предметах, явлениях затрудняются их сравнивать. Сравнение требует сопоставления однотипных частей или свойств предметов. Дети, часто утверждая различие между объектами, ссылаются на несопоставимые признаки. Например: «Эта чашка большая, а у этой цветочек синенький. Они разные».

Весьма характерным для детей с УО является их неумение пользоваться хорошо усвоенным материалом, воспроизводить те знания, которые необходимы для решения поставленной перед ними конкретной задачи.

Существенным для характеристики памяти умственно отсталых детей, является то, что они способны хорошо запомнить материал, который им понятен.

Как итог, возможная опасность этого состояния заключается в том, что ребенок с УО может начать избегать социальных контактов (состояние коммуникативного негативизма), что в крайних случаях чревато проявлением аутоагрессии. Возможен и другой исход: из-за вышеупомянутых проблем ребенок сковывается страхом, беспокойством, начинает проявлять агрессию уже на окружающих людей, становясь опасным для них и самого себя. Подтверждает это исследование, проведенное О.В. Корчагиной [8, 5].

Игнорирование проблем социального взаимодействия детей с УО приводит к социальной изоляции данной категории детей, и как следствие, к ложным выводам о невозможности адаптации таких детей к социуму [6].

Актуальным остается поиск условий, при которых возможно достижение максимального уровня социальной адаптации дошкольников с УО. На данный момент ряд исследований указывают на три основных: максимально раннее начало коррекционной работы; благоприятный психологический климат в семье; сотрудничество коррекционного учреждения с семьей; применение методов обучения, соответствующих особенностям детей с УО и целям их воспитания [2, 5, 6].

Раннее начало коррекционной работы позволяет получить более устойчивый результат и предупредить развитие вторичных отклонений, что повлияет на всю дальнейшую жизнь ребенка. В дошкольном возрасте коррекционная работа должна быть направлена на развитие игровой и предметной деятельности, речи, навыков самообслуживания и коррекция поведения.

Создание благоприятного психологического климата в семье и тесное сотрудничество коррекционного учреждения с родителями способно сделать коррекционный процесс непрерывным. Роль родителей в этом процессе тяжело переоценить. Иногда родителям не хватает знаний и умений в вопросах воспитания особенного дошкольника. В этом случае им могут помочь консультации со специалистами учреждения, совместные индивидуальные занятия и открытые уроки, на которых родители могут подчерпнуть для себя эффективные способы взаимодействия с ребенком.

В семье ребенок учится самообслуживанию, выполнению простых трудовых поручений. Только при постоянной работе родителей возможно из требующего постоянного обслуживания, инфантильного и эгоцентричного ребенка можно воспитать самостоятельного человека, и даже в меру своих сил помогающего другим.

Применение методов обучения, соответствующих особенностям детей с УО и целям их воспитания является решающим условием в развитии познавательной деятельности умственно отсталых детей. Только такое обучение способно осуществить перенос ранее полученных знаний, возникает необходимость применения ранее полученного опыта для решения новых аналогичных задач. Достижение такого эффекта возможно, если обучение опирается на актуальный уровень развития дошкольника с УО и учитывает зоны ближайшего развития, а так же происходит с учетом ведущего вида деятельности ребенка.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод, что социальная адаптация детей дошкольного возраста с УО является актуальным вопросом современной специальной педагогики и психологии. Основными особенностями детей с УО являются трудности в общении и установлении контакта, а так же проблемы поведения. К решению данных проблем необходимо подключать раннюю коррекцию, совместную работу с семьей и трудовое воспитание.

Список используемых источников и литературы

1. Дюркгейм Э. Ценностные и реальные суждения // Социологические исследования / Э. Дюркгейм. – 1991. – №2. – С. 20-27.
2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности. – 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
3. Колосова Т.А. Совладающее поведение как фактор успешной адаптации умственно отсталых подростков // Вестник Оренбургского государственного университета Т.А. Колосова. – 2012. – №2. – С. 86-89.
4. Корчагина О.В. Социально-личностный инфантилизм подростков с умственной отсталостью как фактор социальной адаптации // Концепт / О.В. Корчагина. – 2016. – №20. – С. 39-42.
5. Кувшинова И.А., Бровина С.С. Организация деятельности психолого-медико-педагогической комиссии / под ред. И.А. Кувшиновой. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. – 59 с.
6. Кузнецова Л. В., Переслени Л. И., Солнцева Л. И. Основы специальной психологии; Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 480 с.
7. Неретина, Т. Г. Специальные условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. Г. Неретина, С. В. Клевесенкова // Начальная школа. – 2015. – № 11. – С. 38-45.
8. Неретина, Т. Г. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения / Т. Г. Неретина. – Москва : ООО «Баласс», 2004. – 240 с.

© В.Е. Хлущевская, О.А. Потапова, 2023-05

УДК 378.14

В.А. Шинкаренко

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматриваются организационно-педагогические условия, создание которых необходимо для формирования у будущих учителей-предметников профессиональной готовности к обучению учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Акцентируется задача организации самостоятельной работы и самообразования студентов.

Ключевые слова: учитель-предметник, профессиональная подготовка, организационно-педагогические условия, легкая интеллектуальная недостаточность.

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL
CONDITIONS FOR PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE SUBJECT TEACHERS TO TEACH STUDENTS
WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES**

***Abstract.** The article discusses the organizational and pedagogical conditions, which are necessary for the formation of professional readiness in future subject teachers to teach students with mild intellectual disabilities. The task of organizing independent work and self-education of students is emphasized.*

***Keywords:** subject teacher, professional training, organizational and pedagogical conditions, mild intellectual disabilities.*

В Республике Беларусь значительная часть учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) обучается в учреждениях общего среднего образования в классах интегрированного обучения и воспитания. Специфика организации образовательного процесса с данной категорией учащихся в таких классах определяется как особым содержанием их образования, так и тем, что в зависимости от комплектации класса та или иная часть учебных занятий проводится в его составе (трудовое обучение – в составе общей группы), а учителя начальных классов и учителя-предметники реализуют соответствующую образовательную программу специального образования совместно с учителями-дефектологами. Следовательно, им необходимо иметь готовность к обучению данной категории учащихся с учетом их особых образовательных потребностей.

Задача формирования этой готовности у будущих учителей должна решаться, на наш взгляд, с учетом их специальности. Ниже нами рассматриваются организационно-педагогические условия решения данной задачи применительно к профессиональной подготовке учителей-предметников.

Анализ учебных планов и учебных программ, разработанных на основе новых образовательных стандартов высшего образования I ступени по профилю образования А «Педагогика», показал, что в настоящее время на уровне разработки учебно-программной документации образовательной программы высшего образования имеются необходимые предпосылки для обеспечения качества профессиональной подготовки будущих учителей-предметников к реализации образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей разных категорий учащихся с особенностями психофизического развития, в том числе с легкой интеллектуальной недостаточностью. Важнейшей из них является включение в модуль «Инновации в обучении и воспитании» государственного компонента учебных планов учебной дисциплины «Инклюзивная образовательная практика», изучающейся в объеме 108 часов, включая 54 часа аудиторных занятий [3].

Мы полагаем, что ее преподавание должно осуществляться с учетом специальностей будущих учителей-предметников, то есть не ограничиваться

инвариантным компонентом содержания. Например, изучение специфических особых образовательных потребностей учащихся (в том числе учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью) и их учета в образовательном процессе, применения учебных программ по учебным предметам, адаптации методов обучения, оценивания учебных достижений и других вопросов может осуществляться на примерах из области преподавания учебного предмета, соответствующего приобретаемой специальности. Такой подход мы рассматриваем и как важнейшее средство мотивации учебной деятельности студентов, и как средство обеспечения необходимой конкретизации теоретических знаний, необходимой для понимания их применимости в условиях профессиональной деятельности.

Эффективным приемом привлечения внимания и профессионального интереса студентов к этим вопросам является использование анализа содержания обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью тому или иному учебному предмету, которое имеет совершенно очевидные, легко устанавливаемые отличия от содержания обучения по учебной программе для учреждений общего среднего образования. Именно в силу таких отличий сопоставительный анализ учебной программы по определенному учебному предмету для учреждений общего среднего образования и учебной программы для первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, по которой они обучаются в классе интегрированного обучения и воспитания, мы рассматриваем как эффективное и доступное задание для самостоятельной работы студентов. Для нее предлагаются и другие задания, конкретное содержание которых является вариативным, учитывающим специальность обучения.

Как важное средство формирования профессиональных компетенций, необходимых будущим учителям-предметникам для реализации задач обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью (равно как и других категорий учащихся с особыми образовательными потребностями) мы видим использование возможностей организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов. Например, для выполнения курсовых и дипломных работ по педагогике могут быть предложены темы по вопросам специфики методики проведения учебных занятий в составе класса при включении в них учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, взаимодействия учителя и учителя-дефектолога при обучении данной категории учащихся (на примере конкретных учебных предметов).

Выбор студентами таких тем может быть основан на их профессиональном интересе к изучению соответствующего круга вопросов. Источником этого интереса может быть не только изучение учебной дисциплины «Инклюзивная образовательная практика» и других учебных дисциплин (в частности, педагогики), но и личный опыт, полученный, например, при прохождении практик или в процессе волонтерской деятельности. Весьма типичным является наличие такого опыта у студентов заочной формы получения образования, работающих в учреждениях общего среднего образования.

Функционирование во многих учреждениях общего среднего образования классов интегрированного обучения и воспитания создает возможности не только

для ознакомления студентов с их деятельностью, но и для практического освоения специфики обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью без ущерба для решения задач профессиональной подготовки к обучению учащихся с сохранным интеллектом, то есть по учебным программам учреждений общего среднего образования. Консультирование студентов по вопросам подготовки и проведения учебных занятий и внеклассных мероприятий, организации ученического коллектива в таких классах может осуществляться руководителем практики от организующей ее кафедры, работающими в этих классах учителями и учителями-дефектологами, а также преподавателями учебной дисциплины «Инклюзивная образовательная практика».

Важнейшим условием обеспечения эффективности подготовки будущих учителей-предметников к профессиональной деятельности с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью мы выделяем организацию их самостоятельной работы, обеспечивающей не только выполнение заданий к учебным занятиям, по подготовке курсовых и дипломных работ или в рамках практик, но и удовлетворение познавательных интересов. Решению данной задачи может способствовать предоставление студентам рекомендательных списков специальной литературы, содействующих ориентировке в ней, и организация консультирования преподавателями.

В рекомендательных списках литературы нами выделяются такие содержательные блоки: «Психология учащихся с интеллектуальной недостаточностью», «Основы обучения и воспитания учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью», «Организация интегрированного обучения и воспитания», «Специальная методика обучения (с указанием конкретного учебного предмета)».

В настоящее время имеется возможность обращения к современным изданиям, содержание которых ориентировано на реализацию образовательного процесса в условиях классов интегрированного обучения и воспитания. Ряд таких изданий, активно используемых в образовательном процессе, подготовлен в последние годы преподавателями Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка [1; 2; 4; и др.].

В них учитывается, в частности, что важнейшим условием эффективности реализации образовательного процесса в классе интегрированного обучения и воспитания является организация взаимодействия учителя и учителя-дефектолога. В этой связи рекомендуется проведение учителем-дефектологом предварительной подготовки учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью к выполнению типичных заданий, сходные с которыми будут выполняться ими на учебных занятиях в составе класса, приводятся примеры таких заданий применительно к разным учебным предметам [2]. Ознакомление будущего учителя-предметника с этими заданиями рассматривается нами как важнейшая составляющая его подготовки к взаимодействию с учителем-дефектологом в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Учитывается также, что специальные методики обучения ориентируются на организацию обучения с учетом особых образовательных потребностей учащихся. Например, в одной из наших статей [5] характеризуются особенности учебно-

трудовой деятельности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, выделяются обусловленные ими особые образовательные потребности, приводятся соответствующие рекомендации по организации и методике проведения учебных занятий по трудовому обучению.

Ближайшую перспективу мы видим в разработке серии учебно-методических пособий для студентов и практических работников, раскрывающих специфику профессиональной деятельности учителей-предметников конкретных специальностей, работающих в классах интегрированного обучения и воспитания.

Как значимый ресурс учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей-предметников к работе с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью мы определяем также разработанные преподавателями учебно-методические материалы, доступ к которым студенты получают через блог преподавателя, систему Moodle или иным способом. Несомненное преимущество таких материалов состоит в возможности их максимально оперативного обновления в связи с появлением новых нормативных правовых документов, учебных пособий и другой литературы.

Таким образом, нами выделяются следующие организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей-предметников к обучению учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью:

- обеспечение вариативности содержания учебных занятий и самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «Инклюзивная образовательная практика» с учетом приобретаемой квалификации;

- создание условий для включения студентов в учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу, в том числе для выполнения заданий по курсовым и дипломным работам, отражающих проблемы реализации образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания;

- использование возможностей подготовки и проведения учебных занятий и воспитательной работы в классах интегрированного обучения и воспитания в рамках предусмотренных учебными планами практик;

- организация самостоятельной работы студентов с учетом приобретаемой квалификации;

- обеспечение студентов учебно-методической литературой и учебно-методическими материалами, учитывающими специфику организации образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания.

Список используемых источников и литературы

1. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / В. Хитрюк [и др.] ; под ред. Е. А. Лемех. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 144 с.

2. Методика формирования умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью : пособие / В. А. Шинкаренко [и др.] ; под ред. В. А. Шинкаренко. 2-е изд. – Минск : Четыре четверти, 2017. – 76 с.

3. Образовательные стандарты и примерные учебные планы высшего образования. Общее высшее образование. ОКРБ 011-2022 [Электронный ресурс] // Белорус. гос. пед. ун-т: [Офиц. сайт]. – 2023. – URL: <https://bspu.by/upravleniya-i-podrazdeleniya/uchebno-metodicheskoe-upravlenie/obrazovatelnye-standarty-i-primernye-plany-vysshego-obrazovaniya/obshchee-vysshee-obrazovanie> (дата обращения: 05.05.2023).

4. Организация учебных занятий в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования : учеб.-метод пособие /В. А. Шинкаренко [и др.]. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2021. – 80 с.

5. Шинкаренко, В. А. Учет особых образовательных потребностей учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на уроках трудового обучения // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 7. – С. 60-65.

© В.А.Шинкаренко, 2023-05

УДК 376

Е.В. Шкирмантова

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТТЕРАПИИ

Аннотация: актуальность выбранной темы обусловлена поиском инновационных методов для успешной социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В данной статье рассматривается метод мульттерапии как средство социализации детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ).

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста с ОВЗ, социализация дошкольников, мульттерапия.

E.V. Shkirmantova

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF MULTITHERAPY

Abstract: the relevance of the chosen topic is due to the search for innovative methods for the successful socialization of preschoolers with disabilities. This article discusses the method of multitherapy as a means of socialization of children with disabilities in preschool educational institutions.

Key words: children with disabilities of senior preschool age, socialization of preschool children, multitherapy.

Государственный стандарт дошкольного образования рассматривает дошкольный период как особенно важный и ответственный период в психическом развитии ребенка, в познании ребенком окружающего мира, выявления природоспособных качеств, развития ребенка как личности [7].

Суть реализации ФГОС ДО состоит в создании условий для максимального развития возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также в психолого-педагогическом сопровождении их индивидуальности и творческого потенциала. Особое внимание уделяется созданию специальных условий, обеспечивающих инклюзивное образование детей дошкольного возраста, направленных на повышение качества образовательных услуг и улучшение инфраструктуры дошкольных учреждений [2].

Понятие «инклюзия» рассматривается *inclusif* (франц.) как включающий в себя, т.е. включенное образование, которое используется для описания процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях. Одним из основных направлений формирования инклюзивного образования является формирование образовательной и социальной интеграции детей с ОВЗ в систему общего образования, что предполагает создание нового типа образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях, обеспечивающих условия полноценного развития детей с особыми образовательными возможностями и потребностями [1].

Так, внедрение инклюзивного образования в свете требований ФГОС ДО в практику дошкольных образовательных учреждений предполагает социализацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем людям [5].

Отметим, что социализация в данном случае – это включение ребенка в среду сверстников, в жизнь группы ДООУ, формирование межличностных положительных отношений в коллективе [5].

В дошкольных учреждениях ведется активная работа по внедрению новых, инновационных форм и методов работы с детьми ОВЗ, которые будут оптимально положительно работать на социализацию таких детей. Дети с ОВЗ – это дети, у которых выявлены нарушения в развитии разных сфер: речевой, интеллектуальной, эмоциональной, двигательной, сенсорной. Ребенок с ОВЗ растет и развивается, как и обычный ребенок, но развитие данных сфер задерживается с самого рождения, это вызывает проблемы с вхождением его в социум, в среду, рассчитанную на детей с нормальным развитием. Работа с такими детьми строится с учетом всех их особенностей, в первую очередь, возрастных и психофизических. На нынешнем этапе современного образования решение данной проблемы подразумевает постоянный поиск новых форм и методов в организации обучения. Одной из таких форм все чаще становится мульттерапия [3].

Мульттерапия – это современный инновационный инструмент (метод), ее основой является совместная деятельность ребенка и взрослого, результатом этой деятельности становится мультфильм. Мульттерапия – многоцелевой и удивительный инструмент, она позволяет раскрыть творческие способности ребенка, помогает ему преодолеть страхи и неуверенность в себе, показывает те аспекты и возможности, о которых он раньше и не знал. В первую очередь,

конечно, развиваются творческие способности. Творчество помогает детям с ОВЗ в восстановлении здоровья, развитии, нахождении своего места в социуме, дает возможность комфортно чувствовать себя в окружающем мире. Благодаря коллективной работе дети учатся взаимодействию друг с другом и с взрослыми [6, 35].

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью создания благоприятных условий для успешной социализации детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ посредством мульттерапии.

Объект исследования – процесс социализации дошкольников с ОВЗ.

Предмет исследования – мульттерапия как средство социализации дошкольников с ОВЗ.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить модель социализации детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в рамках ДОУ.

Задачи исследования:

- проанализировать научно-методическую литературу по проблеме социализации детей старшего дошкольного возраста;
- диагностировать уровень психического здоровья и социализации дошкольников;
- разработать и апробировать модель применения метода мульттерапии в социализации дошкольников в рамках ДОУ;
- проанализировать эффективность внедрения в воспитательно-образовательный процесс ДОУ модели применения метода мульттерапии в социализации дошкольников.

Гипотеза исследования: социализация дошкольников в условиях ДОУ будет проходить более успешно, если будет вестись специальная работа по развитию социальных навыков у детей с ОВЗ и усвоению детьми социального опыта посредством мульттерапии.

На базе МДОУ «Детский сад №179 о.в.» г. Магнитогорска была создана мультстудия «Мульттик-пультик» для детей старшего дошкольного возраста. Программа кружковой работы рассчитана на 8 месяцев для детей 5-7 лет. Целью данной программы является создание благоприятных условий для успешной социализации детей с ОВЗ. Для отслеживания успешности реализации программы проводится два среза диагностики психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста: в начале и конце года. В начале учебного 2022 года (сентябрь) был проведен первый срез диагностики, в котором приняли участие дети старших и подготовительных групп (40 детей: 18 детей – 2 старшие группы, 22 ребенка – 2 подготовительные группы). Для диагностики были использованы следующие методики:

- диагностика межличностных отношений (для детей 4-6 лет): метод социометрии (два домика), метод наблюдения;
- методика «Лесенка» В.Г. Щур (исследование самооценки детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста);
- тест А.И. Захарова на оценку уровня тревожности ребенка.

По результатам диагностики были выявлены следующие показатели психологического здоровья: высокий уровень тревожности выявлен у 5 детей, средний уровень у 17 детей и низкий уровень тревожности у 18 детей. Самооценка завышена у 10 детей, адекватная у 19 детей и заниженная у 11 детей. Благоприятное статусное положение в группе у 27 детей, неблагоприятное у 13 детей.

Работа мультстудии «Муьтик-пультик» преследует собой определенные задачи:

- повышение уровня самооценки благодаря общению со сверстниками и взрослыми, через взаимодействие между всеми участниками процесса;
- развитие коммуникативных навыков – расширение словарного запаса в процессе обсуждения выбранного произведения для сценария, а также озвучивания фильма;
- формирование умения работать в команде, отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнениям и рекомендациям других членов коллектива.

Занятия проводились 1 раз в неделю, продолжительностью 25 – 30 мин. Мультстудию посещали дети с нормой психического здоровья и дети с ОВЗ. Работа строилась так, чтобы дети комфортно себя чувствовали. Задания давались по силам каждому ребенку. Дети учились договариваться между собой и по возможности распределять обязанности.

Мульттерапия – это разновидность арт-терапии (от англ. art – искусство и от др.-греч. – «лечение», «оздоровление», «лекарство»). То есть лечение искусством. По сравнению с другими арт-терапевтическими методами работы с детьми мульттерапия имеет явные преимущества:

- создавая сюжет, ребенок учится анализировать поступки и последствия, учится точно выражать мысли и чувства;
- мотивация детей – анимация (одушевление) свойственна детскому сознанию, всегда воспринимается ребенком как чудо, а, создавая персонаж, ребенок наделяет его особым характером, присваивает ему собственные ценности или, наоборот, дает герою отрицательные качества;
- важная организационно-психологическая ценность мульттерапии – это коллективное анимационное творчество, которое развивает в ребенке умение общаться, развивает чувство команды, чувство общности достижения цели, социализирует ребенка;
- включает в себя занятия различными видами творческой деятельности: художественной, литературной, музыкальной, занятия актёрским мастерством, на которых детям предоставляется возможность познакомиться с разными видами искусства и обучиться различным техникам, при этом, не посещая художественные, музыкальные и другие узкоспециализированные школы и не ограничивая себя в выборе чего-то одного.

Мультфильм – это волшебный мир, он помогает ребенку развиваться, фантазировать, учит сопереживать героям, учит дружбе и доброте. Дети с ОВЗ (и не только) получают новые положительные эмоциональные переживания, а

заодно постепенно овладевают специфическими навыками работы с различными новыми для них материалами и инструментами.

При создании мультфильмов мы использовали программы, которые соответствуют нашим критериям. Она должна быть легкой и понятной, а также удобной в работе с детьми.

Создавать анимацию можно на любом устройстве: компьютере, ноутбуке, планшете и даже на телефоне. На занятиях по созданию мультфильмов нам было удобно использовать телефон, планшет, закрепленные на штатив.

Существует множество программ для создания анимации с различным уровнем пользования. Мы использовали одни из самых легких и понятных приложений для работы с детьми в ДОУ – это StopMotionStudio и CapCut – VideoEditor. Приложения позволяют создавать красивую покадровую анимацию мгновенно и где угодно. Это простые и в тоже время мощные, полнофункциональные редакторы фильмов с целым рядом возможностей [4].

К концу учебного года (апрель) проведен второй срез диагностики, в котором также приняли участие дети старших и подготовительных групп (40 детей: 18 детей – 2 старшие группы, 22 ребенка – 2 подготовительные группы). По результатам диагностики выявлены следующие показатели психологического здоровья: высокий уровень тревожности не выявлен, средний уровень у 11 детей и низкий уровень тревожности у 29 детей. Самооценка завышенная у 7 детей, адекватная у 26 детей и заниженная у 7 детей. Благоприятное статусное положение в группе у 34 детей, неблагоприятное у 6 детей.

Таким образом, выявлены значительные изменения в социальном и социально-эмоциональном развитии дошкольников. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного срезов свидетельствует об эффективности коррекционно-развивающей работы по социализации дошкольников посредством мульттерапии. Выявлена положительная динамика психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ и повышение уровня благоприятного микроклимата в группах.

Список используемых источников и литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие ребенка в детской субкультуре. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.

2. Бровина С.С., Кувшинова И.А. Роль семьи в процессе социализации детей с детским церебральным параличом // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы VII Международной научно-практической конференции (Тула, 17 ноября 2021 г.) / науч. ред. Н.А. Степанова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 304 с. С.85-86.

3. Бровина С.С., Кувшинова И.А. Роль семьи в процессе социализации детей с детским церебральным параличом // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы VII Международной научно-практической конференции (Тула, 17

ноября 2021 г.) / науч. ред. Н.А. Степанова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 304 с. С.85-86.

4. Кувшинова И.А., Выборнова Д.А, Мицан Е.Л. Социализация детей с расстройством аутистического спектра посредством горнолыжного спорта // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 4. – 342 с./ С.145-149.

5. Кувшинова И.А., Выборнова Д.А, Мицан Е.Л. Социализация детей с расстройством аутистического спектра посредством горнолыжного спорта // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 4. – 342 с./ С.145-149.

6. Максимова С.В. Методическое пособие по применению мульт-терапии для детей с нарушениями речи. – М., 2011 – 217 с.

7. Неретина, Т. Г. Нетрадиционные методы коррекции нарушений : Электронное издание / Т. Г. Неретина. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2015. – 157 с.

© *Е.В. Шкирмантова, 2023-05*

**СЕКЦИЯ
«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ
И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ»**

РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ПЕД. НАУК Е.Л. МИЦАН

УДК 316.37

В.А. Астахова

*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности творческого воображения дошкольников с речевыми нарушениями. Охарактеризовано влияние речевого недоразвития на становление процессов творческого воображения. Представлен анализ работ, в которых приводятся технологии развития творческого воображения у детей в различных видах деятельности, а также рассматриваются возможности их использования в работе с детьми с нарушением речи.

Ключевые слова: творческое воображение, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

V.A. Astakova

**ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN PRESCHOOL
CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

Abstract. The article deals with the peculiarities of creative imagination of preschool children with speech disorders. The influence of speech underdevelopment on the formation of creative imagination processes is characterized. The analysis of works, in which technologies of development of creative imagination in children in various kinds of activity are resulted, and also possibilities of their use in work with children with speech disorders are considered.

Keywords: creative imagination, general underdevelopment of speech, senior preschool age.

Творческое воображение является важным элементом развития ребенка. Однако у детей с нарушением речи оно имеет свою специфику. В данной статье будут рассмотрены особенности творческого воображения дошкольников с речевыми нарушениями и методы его развития.

Прежде всего, следует отметить, что у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) затрудненность процессов развития творческого воображения обусловлена

некоторой ограниченностью восприятия окружающего мира [3], что может привести и к ограничению в развитии их фантазии.

В то же время некоторые педагоги и психологи считают, что у детей с речевыми нарушениями могут наблюдаться и некоторые преимущества в развитии творческого воображения. Например, их нестандартное мышление и способность находить необычные ассоциации могут помочь им в создании более оригинальных и креативных идей.

На уровень творческого мышления дошкольников с общим недоразвитием речи могут оказывать влияние различные факторы. Например, ограниченный словарный запас может ограничивать способность ребенка выражать свои мысли и идеи. Исследования показывают, что дети с нарушением речи могут испытывать трудности в создании связных текстов и повествовании [1]. Это может привести к трудностям в развитии фантазии и создании более сложных сюжетов.

Существует ряд методов и подходов, которые могут помочь развитию творческого воображения у детей с общим недоразвитием речи. Один из них - использование творческих игр и упражнений [1]. Например, игры на развитие ассоциативного мышления, такие как «мозговой штурм», могут помочь развить способность детей находить нестандартные решения и создавать оригинальные идеи.

Также важно обеспечить ребенка разнообразным опытом и стимулировать его интерес к окружающему миру [4]. Это может помочь расширить его словарный запас и улучшить восприятие окружающей среды. Различные культурные мероприятия, экскурсии, посещение музеев и выставок могут помочь детям с нарушением речи развить свое творческое воображение и расширить свой кругозор.

В ряде исследований было выявлено, что использование творческих методов и подходов при работе с детьми с общим недоразвитием речи может привести к положительным результатам в развитии их творческого потенциала.

Например, в исследовании Е.В. Жуковой [2] было выявлено, что использование творческих игр и заданий позволяет развивать у детей с нарушением речи творческие способности, ассоциативное мышление и воображение.

Л.М. Болдырева [1] отмечает важность создания развивающей среды для всех детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и для дошкольников с общим недоразвитием речи. Разнообразные занятия и мероприятия, посещение культурных мероприятий, музеев и выставок могут стать стимулом для развития творческого воображения детей.

Таким образом, использование творческих методов и подходов при работе с детьми с общим недоразвитием речи может привести к положительным результатам в развитии их творческого воображения. Важно предоставить дошкольникам возможность получать разнообразный опыт и стимулировать их интерес к окружающему миру. Это будет способствовать расширению их кругозора и оказывать стимулирующее влияние на развитие творческого воображения.

Творческое воображение дошкольников с нарушением речи может успешно развиваться и через различные виды игровой деятельности.

Л.Е. Чернобровкина [5] в своем исследовании выявила, что игры с фантастическими персонажами и сказочными героями могут стать эффективным способом развития творческого воображения у дошкольников. Использование конструкторов, рисование и лепка из глины также могут способствовать развитию творческих способностей и воображения детей старшего дошкольного возраста общим недоразвитием речи.

А.Н. Кузнецова [4] отмечает, что важно вовлекать детей с общим недоразвитием речи в разнообразные виды творческой деятельности, которые могут стимулировать их фантазию и творческое воображение: создание коллективных проектов, рисование сказочных персонажей, театрализованные представления и др.

Одним из наиболее эффективных и важных методов развития творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи может стать ознакомление детей с разнообразными сказками и рассказами. Чтение сказок и рассказов позволяет детям погрузиться в мир фантазии, стимулирует процессы творческого воображения. Кроме того, обсуждение сюжета и персонажей помогает развивать у детей критическое мышление и эмоциональный интеллект.

Развитие творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи может успешно осуществляться в разнообразных творческих видах деятельности. Следует отметить, что при этом очень важно не только учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, но и создавать определенные этими особенностями условия для его творческого самовыражения.

Например, можно создавать коллективные проекты, где дети могут проявить свои творческие способности и работать в команде. Также, важно использовать разнообразные методики и технологии, которые помогают развивать творческое мышление и фантазию.

Одним из ключевых аспектов развития творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи является учет их индивидуальных потребностей и возможностей. Каждый ребенок уникален и имеет свой индивидуальный путь развития. Поэтому, педагоги и родители должны работать вместе, чтобы создать условия для творческого развития каждого ребенка, учитывая его особенности и потребности.

Важным аспектом развития творческого воображения является поддержка ребенка со стороны не только педагогов, но и его родителей. Родители могут помочь ребенку общим недоразвитием речи развить свою фантазию и творческое воображение, регулярно играя вместе с ним в игры, рассказывая ему сказки и поддерживая его творческие занятия, принимая в них активное участие.

Необходимо также учитывать, что у детей с общим недоразвитием речи могут быть проблемы с пониманием сказок и игр, связанных с фантазией, обусловленные спецификой их речевой патологии и некоторыми проблемами в развитии наглядно-образного и элементов словесно-логического мышления. В этом случае педагоги и родители могут использовать более конкретные и

наглядные формы работы, такие как рисование, лепка или использование образов из реального мира.

В различных методических работах для развития творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи можно найти множество рекомендаций по применению различные техник, таких как ассоциации, перенос смысла, использование аналогий и метафор. Эти техники помогают детям развивать свою фантазию и творческое воображение, находить нестандартные решения и развивать креативное мышление.

Эффективным способом развития творческого воображения является использование информационных технологий. Современные игровые приложения и компьютерные программы могут помочь детям с общим недоразвитием речи развивать творческие способности и творческое воображение.

Наконец, необходимо отметить, что развитие творческого воображения у дошкольников с общим недоразвитием речи ни в коей мере не может рассматриваться педагогами как отдельный процесс. Оно обязательно должно быть интегрировано в общую систему развития ребенка. Это означает, что творческие занятия должны быть взаимосвязаны с другими областями развития, такими как физическое, социальное и когнитивное развитие.

Таким образом, развитие творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи является важной задачей для взрослых, работающих с детьми. Использование игровых технологий и разнообразных видов творческой деятельности может стать эффективным способом развития творческого воображения у детей с нарушением речи и способствовать их полноценному развитию.

Список используемых источников и литературы

1. Болдырева, Л.М. Организация развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении. Вопросы образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. 2017. №2. С. 145-157

2. Жукова, Е.В. Творческое развитие дошкольников с нарушением речи. Логопедический журнал. 2018. №3. С. 15-28

3. Кокорева О.И., Волокитина Ю.Ю. Особенности развития творческого воображения у старших дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Чебоксары: Среда, 2021. С. 244-247.

4. Кузнецова, А.Н. Творческое развитие дошкольников с задержкой речевого развития. Международный научно-исследовательский журнал. 2018. №10-1. С. 85-93

5. Чернобровкина, Л.Е. Развитие творческого воображения дошкольников в процессе игровой деятельности. Вестник Чувашского государственного педагогического университета. 2015. Т. 1. №1. С. 95-110

© В.А. Астахова, 2023-05

С.В. Блохина

*Муниципальное казенное дошкольное
образовательное учреждение*

*«Детский сад комбинированного вида села Воскресенское»,
муниципального образования Дубенский район.*

г. Тула, Россия

РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С ОНР

***Аннотация.** В статье говорится о специфике целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие предметного словаря детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автором статьи подтверждается эффективность комплексного подхода в коррекционно-развивающей работе для формирования предметного словаря у детей с речевыми нарушениями.*

***Ключевые слова:** ОНР, предметный словарь, овладение словарем, пассивный словарь.*

S.V. Blokhina

DEVELOPMENT OF THE SUBJECT VOCABULARY OF CHILDREN WITH ONR

***Annotation.** The article talks about the specifics of targeted correctional and developmental work aimed at developing the subject vocabulary of children of middle preschool age with general speech underdevelopment. The author of the article confirms the effectiveness of an integrated approach in correctional and developmental work for the formation of a subject vocabulary in children with speech disorders.*

***Keywords:** ONR, subject dictionary, vocabulary acquisition, passive dictionary.*

Развитие ребенка можно условно разделить на этапы:

1) Подготовительный (от рождения и до конца первого года жизни). Первая голосовая реакция ребенка - это крик, его отсутствие может служить для специалистов сигналом о неблагоприятном состоянии ребенка на момент рождения.

На подготовительном этапе начинается становление базовых механизмов речи, связанных с формированием фонематического слуха и слоогообразования. Реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). Ребенок вслушивается в мелодику и интонацию, следит за мимикой и артикуляцией говорящего. Примерно к 3 месяцам у детей появляется гуление (непроизвольное воспроизведение звуковых комплексов). Гуление обеспечивает начальную тренировку артикуляционного аппарата, кроме этого ребенок не только воспроизводит звукокомплексы, но и вслушивается в производимые звуки. Именно поэтому гуление очень важный момент в развитии речи.

От 4 до 6 месяцев гуление плавно перетекает в лепет. Лепет характеризуется более четким оформлением гласных и согласных звуков, появляется мелодика (ба - ба - ба). Основной особенностью лепета является соотнесенность звуков с образом. Так, например, звук ма- ма- ма, будет соотнесен с образом мамы.

В конце первого и начале второго года жизни ребенка постепенно все большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Однако в этот период развития, по наблюдениям М. М. Кольцовой, слова не разграничиваются друг от друга, реакция ребенка происходит на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией.

Возраст от 11 месяцев до начала второго года жизни ребенка является преломным моментом, т.к. появляются первые слова. Ребенок быстро усваивает слова и активно их использует, при этом одним словом ребенок обобщает и заменяет целый класс объектов. Например, словом «гаки» (глазки) называет и глаза куклы, глаза мамы, и свои.

2) Преддошкольный этап (от года и до 3 лет).

Этап становления активной речи, характеризуется расширением объема понимания обращенной речи. Это в свою очередь приводит к уточнению, обобщению и активизации названия предметов и действий уже из имеющегося словарного запаса. Хотя еще нередко одно слово передает два или три значения, может обозначать и предмет, и знак, и действие с предметом. Например, слово кук может обозначать в речи ребенка и кошку, и все пушистое (воротник, меховую шапку), и действие с предметом (хочу погладить кошку). Слово сопровождается определенной интонацией, жестами, которые уточняют его значение.

Появляются первые слова, обозначающие любимые игрушки, продукты питания; первые предложения, состоящие из аморфных слов - корней (однословные, затем из нескольких слов). В возрасте от полутора лет до двух, ребенок пытается объединить слова в простые предложения. Бурное развитие предметной деятельности приводит к активному развитию самостоятельной речи ребенка. В 2 года ребенок начинает задавать многочисленные вопросы о названиях предметов, что способствует скачкообразному увеличению активного словаря, появляются первые фразы. В связи с этим развитие лексики во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается ребенок. Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения. К концу 2-го года жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, то есть начинает понимать обобщающее значение наименований однородных предметов, действий, качеств -- имен нарицательных.

3) Дошкольный этап (от 3 до 7 лет).

Дошкольный период является главным периодом в развитии речи ребенка. На третьем году жизни возникает описательная речь. На преддошкольном этапе формируется регулирующая функция: ребенок подчиняется инструкциям взрослых, выполняет словесные требования.

Значительный рост словарного запаса приходится именно на этот период: к 4 годам - около 2 тыс. слов, к 6 годам - около 6 тыс. слов. Речь отрывается от конкретной ситуации и превращается в универсальное средство общения. Формируется чувство языка и способность к словотворчеству. Закрепляется навык словообразования разными способами. Существенно возрастают возможности ребенка в овладении грамматическим строем речи. С трех лет активно формируется произносительная сторона речи, дети не только правильно произносят ряд звуков, но и начинают различать ошибки в своей и чужой речи.

В период 4 - 5 лет ребенок не только понимает и употребляет разные части речи (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, наречия), но и активно овладевает способами их образования. Не случайно все исследователи признают этот период возрастом словотворчества. Лексические средства из-за своей ограниченности не всегда могут выразить новые представления ребенка об окружающей действительности, поэтому он прибегает к словообразовательным средствам.

Если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что и проявляется в детском словотворчестве. Взрослые замечают и вносят коррективы в самостоятельно созданное ребенком слово, если это слово не соответствует нормативному языку. В случае если созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребенка (С. Н. Цейтлин).

К 7 годам ребенок пользуется распространенными предложениями, со всеми видами придаточных, вследствие чего, появляются связные формы высказываний. Дети начинают овладевать основными типами монологической речи (рассказ, пересказ). Рассуждения превращаются в способы решения интеллектуальных задач, а речь - орудием мышления и средством познания. Отмечается задержка в формировании семантических полей [2, с.77].

К концу дошкольного возраста речь уже сформирована как полноценное средство общения.

4) Школьный период (от 7 лет до 17 лет).

Происходит активное овладение новыми видами деятельности, которые требуют значительного совершенствования и частичной перестройки речевой деятельности. Ребенок овладевает новой терминологией (учебной и школьной), учится вести диалог и монолог, используя различные лексические и грамматические средства. Одни из самых важных изменений связаны с овладением письма и чтения. В связи с этим в начале школьного этапа обучения совершенствуются все речевые навыки и умения детей, сформированные ранее, дети овладевают операциями звукового анализа и синтеза, знакомятся с буквами, осваивают навыки письма и слитного послогового чтения. Письменная речь постепенно становится средством получения и выражения знаний учащихся.

Л. С. Выготский подчеркивает, что в процессе развития ребенка слово меняет свою смысловую структуру, обогащается системой связей и становится обобщением более высокого типа. Причем значение слова развивается и в смысловом и системном аспектах. Развитие смысла слова состоит в том, что в процессе развития ребенка меняется отнесенность слова к предмету, системе

категорий, в которую включается данный предмет. Системное развитие значения слова связано с тем, что изменяется система психических процессов, которая стоит за данным словом. Для взрослого человека основную роль в системном значении слова играет система логических связей, включение слова в иерархию понятий. Для ребенка раннего возраста главную роль играет

Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР

Общее недоразвитие речи это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Общее недоразвитие речи подробно описывают такие авторы как: Левина, Филичева, Туманова, Никашина, Каше, Спинова, Жаренкова и др. Профессор Р. Е. Левина у детей с ОНР страдает формирование всех компонентов речевой системы: словаря, грамматического строя, звукопроизношения. Отмечается более позднее начало речи: первое слово появляется к 3- 4 годам, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на 1й взгляд, понимании обращенной речи. Речь детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Выделяют IV уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с ОНР:

ОНР (I уровень) характеризуется отсутствием общеупотребительной речи. Характеризуется наличием лепетных аморфных слов, пассивный словарь значительно шире активного. Дети не могут пользоваться фразовой речью, не владеют навыками связного высказывания. Затрудняется в понимании грамматических форм. Для звукопроизношения характерна невнятность, замены одних звуков другими.

ОНР (II уровень) начатки общеупотребительной речи. Отличительной чертой является наличие двух, трехсловной фразы. Пассивный словарь значительно шире активного, дети испытывают слова из тематических групп, но качественная сторона слова остается несформированной. Дети используют простые предлоги. Связная речь несформирована. Звуковая сторона в полном объеме несформирована.

ОНР (III уровень) фразовая речь с выраженным фонетико-фонематическим и лексико-грамматическим недоразвитием. Типичным является использование детьми простых и распространенных предложений. Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов. Связанное речевое высказывание отличается отсутствием четкости, последовательности изложения высказывания. Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: не различают на слух и в произношении близкие звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов.

Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Последовательность, с которой осуществляется овладение обеими категориями детей типами предложений, способами связей слов внутри них, слоговой структурой слов, протекает в русле общих закономерностей и взаимообусловленности, что позволяет характеризовать процесс становления детской речи, как в норме, так и в условиях нарушения как системный процесс.

Список используемых источников и литературы

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 400с.

2. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст]/ Т.В. Волосовец // Институт общегуманитарных исследований. – М., 2002. –256с.

3. Волкова Г.А., Селивёрстов В.И. Хрестоматия по логопедии [Текст]: Учебное пособие для студентов/ Г.А. Волкова, В.И. Селиверстов. – М.: Владос, 2012. – 392с.

4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс; Москва: ТЦ Сфера, 2007. – 472 с.

5. Лебедева Л.В. Лексические темы по развитию речи дошкольников [Текст]/ Л.В. Лебедева. Средняя группа. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 144 с.

6. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г.С. Швайко. Пособие для практических работников ДОУ — 5-е издание. — М.: Айрис-пресс, 2014. — 176 с.

© С.В Блохина, 2023-05

Н.Н. Голубниченко
Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ЛЕПКИ НАРОДНОЙ ФИЛИМОНОВСКОЙ ИГРУШКИ

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Охарактеризована диагностическая программа. Представлена коррекционно-развивающая программа, включающая содержательно-технологическую характеристику развития наглядно-образного мышления в процессе лепки филимоновской игрушки.*

***Ключевые слова:** мелкая моторика, нарушения речи, дошкольный возраст, лепка.*

N.N. Golubnichenko

DEVELOPMENT OF THE FINE MOTOR SKILLS OF THE HANDS OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH SPEECH IMPAIRMENTS IN THE PROCESS OF MODELING THE FILIMONOV FOLK TOY

***Abstract.** The article presents the results of an experimental study of the development of fine motor skills in senior preschool children with speech disorders. The diagnostic program is characterized. The remedial-developmental program, including the content and technological characteristics of the development of visual-imaginative thinking in the process of modeling Filimonov toys is presented.*

***Keywords:** fine motor skills, speech disorders, preschool age, modeling.*

Важнейшим условием целостного развития личности ребенка и творческой реализации его потенциала является овладение движениями, имеющими различную структуру и значение. Уровень развития познавательной сферы ребенка напрямую зависит от степени сформированности мелкой моторики и в общем от развития рук. Плавные и тонкие движения рук содействуют развитию внимания, мышления, памяти, зрительного восприятия и слухового восприятия.

Исследования в области связи развития рук и мозга были проведены В.М. Бехтеревым, И.П. Павловым, И.М. Сеченовым. Педагогический аспект проблемы представлен в работах Л.А. Венгера, Н.И. Гуревича, М. Монтессори, Н.О. Озерецкого, Е.А. Стребелевой, В.А. Сухомлинского.

Д.Б. Эльконин подчеркивает, что дошкольный возраст характеризуется пластичностью центральной нервной системы и является сензитивным периодом для развития моторики.

Исследованием проблемы развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста занимались: С.Ю. Афонькина, Л.А. Венгер, М.М. Кольцова, Е.М. Мастюкова, Э.Р.Пилюгина, М.С. Рузина, Э.Я. Степаненкова. Многие авторы считают, что качество выполнения заданий на развитие тонкой моторики рук можно использовать как критерий готовности детей к обучению в школе и для прогнозирования успешности обучения (М.В. Антропова, М.М. Безруких, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, И.В. Дубровина, М.М. Кольцова, Н.В. Нижегородцева и др.).

Исследования М.В. Бехтерева и М.М. Кольцовой доказали, что манипуляции руками влияют на формирование центральной нервной системы и развитие языка и других психических процессов, что является важным аспектом, который необходимо учитывать, особенно при работе с детьми дошкольного возраста.

У дошкольников огромную роль в формировании мелкой моторики играет такой вид деятельности, как лепка. Во время занятий лепкой дети могут освоить разнообразные методы и способы деятельности с пластическими материалами. Филимоновская игрушка – это старейший народный русский художественный лепной промысел.

Актуальность темы нашего экспериментального исследования определяется тем, что, несмотря на большое количество способов для развития тонкой моторики рук у детей дошкольного возраста, никто из авторов не использовал для этого лепку народной филимоновской игрушки.

Для изучения уровня сформированности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи была подобрана диагностическая программа. Первая серия направлена на выявление умения точно выполнять движения пальцев рук, которое включает в себя уровень развития плавности движений рук; согласованность движений пальцев рук; темп выполнения задания. Это направление диагностируется с помощью таких методик, как тест «Дождик» (авторы: С.Е. Гаврилина, Н.Л. Кутявина); тест «Дорожки» (автор: Л.А. Венгер); тест «Квадрат и круг» (авторская модификация теста для взрослых Черначика).

Вторая серия направлена на диагностику синхронности движения рук, которая включает в себя умение действовать двумя руками одновременно и переключать движения пальцев рук. Это направление диагностируется с помощью методик: методика «Кулак – ребро – ладонь» (Автор Н.И. Озерецкий), методика «Выполнение пальчиковой гимнастики без предметов и речевого сопровождения» (Автор: Г.Г. Голубева), методика «Кто быстрее» (Автор: Блинова Л.Н.). Третья серия направлена на выявление уровня сформированности зрительно-моторной координации мелких движений и контроль за движениями рук глазом, и включает в себя такие компоненты, как точность выполнения задания; умение соотносить рисунок с образцом. В данной серии используются такие методики, как тест «Дорисуй фигуры» (методика Т.Н. Головиной); «Копирование группы точек» (тест Керна - Йирасека); «Монометрический тест» (автор Н.И. Озерецкий).

Данные обследования показали, что у всех детей проявляется недоразвитие мелкой моторики рук и зрительно-моторной координации. Все это позволяет

сделать вывод о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию мелкой моторики рук у детей данной категории.

Нами была составлена коррекционно-развивающая программа, которую можно представить в виде следующего тематического планирования.

Таблица 1 - Программа развития мелкой моторики у детей на занятиях лепкой филимоновской игрушки

Название занятия	Задачи	Приемы
«Знакомство с филимоновской игрушкой»	Познакомить детей с историей возникновения и выразительными средствами филимоновской игрушки.	Беседа
«Лепка филимоновской уточки»	- Познакомить детей с приемами лепки - скатывание и прищипывание; - Научить составлять пластичный образ с помощью разных приемов; - Развивать умение координировать движения рук.	Скатывание и прищипывание для развития умения координированно работать двумя руками.
«Лепка филимоновского петушка»	- Познакомить детей с новым приемом лепки – раскатывание; - Повышать уровень владения приемами лепки; - Развивать умение работать двумя руками одновременно.	Скатывание, прищипывание и раскатывание для развития умения работать двумя руками одновременно.
«Лепка филимоновского павлина»	- Познакомить детей с новым приемом лепки – разглаживание; - Закреплять умение использовать приемы: скатывание, прищипывание и раскатывание; - Развивать умение плавных движений рук.	Скатывание, прищипывание, раскатывание и разглаживание для развития умения развивать плавные движения руками
«Лепка филимоновского солдата»	- Изучение более сложного приема – разрезание; - Учить детей лепки из нескольких частей; - Развивать умение переключать движения пальцев рук.	Раскатывание, разглаживание и разрезание для умения развивать у детей переключение движений пальцев рук
«Лепка филимоновского гармониста»	- Изучение нового приема – отгибание и загибание для придания формы изделию;	Раскатывание, разглаживание, разрезание, отгибание и загибание для

	<ul style="list-style-type: none"> - Закрепление изученных приемов; - Развитие зрительной координации. 	развития зрительной координации
«Лепка филимоновской барышни»	<ul style="list-style-type: none"> - Изучение нового приема – соединение; - Закрепление изученных приемов; - Развивать умение контролировать движение рук взглядом. 	Раскатывание, разглаживание, соединение, скатывание
«Лепка сюжетной композиции чаепитие»	<ul style="list-style-type: none"> - Изучение новых приемов – вдавливание и оттягивание; - Научить создавать детей создавать сюжет из пластилина; - Развивать способности координированной работы рук со зрительным восприятием. 	Раскатывание, разглаживание, соединение, вдавливание и оттягивание для развития способности координированной работы рук со зрительным восприятием.
«Лепка сюжетной композиции на лавочке»	<ul style="list-style-type: none"> - Изучение приема – прижимание; - Закрепление всех приемов; - Развивать мелкую моторику и тактильную чувствительность. 	Раскатывание, разглаживание, соединение, оттягивание, прищипывание, разрезание для развития мелкой моторики и тактильного восприятия
«В стране филимоновской игрушки»	Подведение итогов занятий	Беседа; Выставка.

Динамика развития мелкой моторики рук, выявленная на контрольном этапе эксперимента, показала, выраженные позитивные изменения по всем показателям развития мелкой моторики.

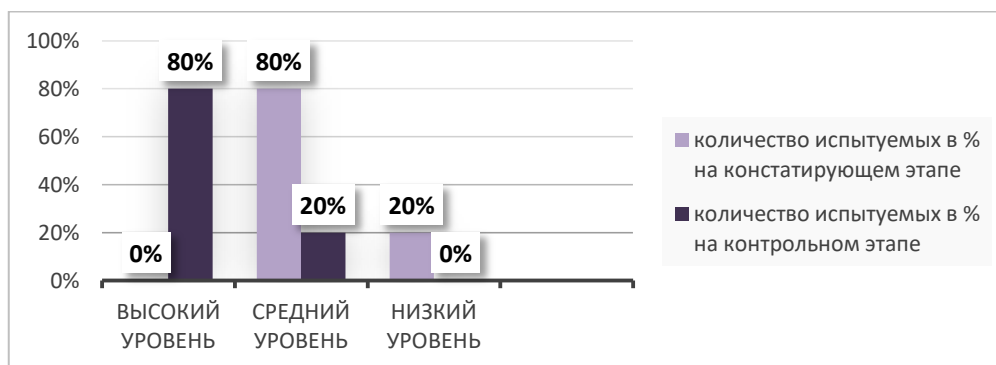


Рисунок 1 - Уровни развития мелкой моторики рук у детей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Список используемых источников и литературы

1. Кокорева О.И., Голубниченко Н.Н. Исследование проблемы развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста в отечественной научной литературе // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Чебоксары: Среда, 2022. С. 27-29.
2. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М. М. Кольцова. М.: Педагогика, 2013. 143 с.
3. Лепилов К.М. Лепка в семье и в школе [Текст]: пособие для воспитателей и преподавателей. К.М. Лепилов. СПб.:Нева, 2012. 32с.

Н.Н. Голубниченко, 2023-05

УДК 371

М.А. Инютина,

Н.И. Левшина

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ В ХОДЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С АЛАЛИЕЙ

***Аннотация:** в статье раскрывается актуальная проблема организации помощи родителям в коррекционно-педагогическом сопровождении дошкольников с алалией. Автор раскрывает содержание работы специалистов во взаимодействии с родителями для решения проблемы.*

***Ключевые слова:** алалия, взаимодействие с родителями, коррекционно-педагогическое сопровождение.*

М.А. Inyutina,

N.I. Levshina

INTERACTION WITH PARENTS DURING CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH ALALIA

***Abstract.** The article reveals the actual problem of organizing assistance to parents in the correctional and pedagogical support of preschool children with alalia. The author reveals the content of the work of specialists in cooperation with parents to solve the problem.*

***Keywords:** alalia, interaction with parents, correctional and pedagogical support.*

Актуальность проблемы обусловлена тем, что родители ребенка, страдающего алалией, сталкиваются с тем, что не обладают сформированными компетенциями такими как: педагогическая, психологическая, здоровьесберегающая, правовая. Близкие родственники, не зная, как помочь своему ребенку, теряют время на коррекцию нарушения. Ведь мы знаем, чем раньше начать коррекцию, тем большие шансы для ребенка на успешную жизнь и социализацию. Кроме этого, семья ребенка испытывает и психологические проблемы, не решая которые вовремя, невозможно достичь положительного результата коррекции состояния ребенка. Поскольку семья лучшая среда для развития ребенка, то родители нуждаются в помощи определения коррекционно-педагогического маршрута, а также в психологической поддержке со стороны специалистов.

Конструктивное взаимодействие с родителями, информирование их об основах, направлениях, задачах профилактической и коррекционно-развивающей работы, которую проводят специалисты в ДОО с целью закрепления в домашних условиях сформированных у ребенка речевых умений и навыков, положительно будет влиять на результативность коррекционного воздействия, обеспечит важную для ребенка эмоционально-положительную поддержку со стороны семьи во время преодоления имеющихся в него недостатков речевого развития. Указанная проблема требует поиска эффективных путей организации и проведения работы с членами семьи для консолидации усилий в устранении у ребенка недостатков устной речи, формировании предпосылок для более успешного овладения им в будущем письменной речью, для преодоления трудностей и нарушений в формировании навыков чтения и письма [5].

Алалия – глубокое системное недоразвитие речи органического характера, обусловленное поражением или недоразвитием речевых областей в полушарии, которое наступило при доречевом периоде, до 1-2 лет. При алалии страдает вся языковая система в целом, фонетико-фонемная, лексико-грамматическая, семантическая сторона языка. Это расстройство возникает на органической основе. В результате каких-либо причин происходит опоздание созревания нервных клеток в определенных участках коры головного мозга: лобно-теменной и височной области. При этом нервные клетки прекращают свое развитие. Недоразвитие мозга или его поражение в раннем периоде приводит к снижению возбудимости нервных клеток и к изменению подвижности основных нервных процессов, вследствие чего снижается работоспособность клеток коры головного мозга [1].

Моторная алалия – это глубокое недоразвитие моторной стороны речи, обусловленное поражением коркового конца речевого двигательного анализатора, с сохранением периферического артикуляционного аппарата и интеллекта. У детей, страдающих моторной алалией, отмечается общая моторная расторможенность. Эти дети неуклюжи, с трудом приобретают двигательные навыки, долго не могут самостоятельно одеваться, застегивать, завязывать, неопытные в еде. Они с трудностями прыгают на одной ноге, неловкие в беге и других сложных моторных актах. Походка сутулая, опущенная голова, у них затруднено переключение с одного движения на другое, отмечается скованность,

нарушение координации. Эти дети охотно прыгают на левой ноге, пользуются левой рукой при еде, в игре. Движения этих детей скованные, они быстро устают, отмечается двигательное беспокойство. У некоторых логопатов отмечается недостаточно выраженный правосторонний гемипарез и незначительное повышение сухожильных рефлексов, у других отмечаются затруднения в выполнении тонких дифференцированных движений рук или снижение чувствительности. Неравномерность двигательного дефекта проявляется в том, что у одних детей отмечается расторможенность, импульсивность, хаотичность, гиперактивность, у других – вялость, заторможенность, инертность. Это свидетельствует о том, что дети данной группы представляют собой далеко неоднородную массу по степени проявлений органической симптоматики [3].

В исследованиях В.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, Н.А. Никашиной и других, отмечается, что у детей с моторной алалией наблюдаются значительные трудности в усвоении лексических закономерностей родного языка. Следовательно, у большинства детей с моторной алалией обнаруживается бедность активного словаря, в некоторых случаях его отсутствие, своеобразие лексики, проявляющаяся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений. Это свидетельствует о необходимости проведения коррекционной работы с детьми с моторной алалией [2].

Сегодня перед педагогами стоит задача повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса в дошкольном образовательном учреждении через организацию взаимодействия дефектолога, воспитателя ДООУ и родителей детей дошкольного возраста с алалией.

Характеризуя отношение семьи к воспитанию детей с нарушениями речи, необходимо указать на следующие неблагоприятные позиции родителей:

недостаточное внимание к такой подготовке в семье (основную ответственность за формирование необходимых предпосылок для коррекции речи родители возлагают на учреждение дошкольного образования), забота об умственном и речевом развитии ребенка часто ограничивается использованием «умной» бытовой техники (дети играют в компьютерные игры, смотрят многочисленные мультфильмы, которые, обычно, не обсуждаются в семейном кругу);

форсированное формирование родителями навыков чтения и письма в дошкольный период – при этом не уделяется в достаточной степени внимание развитию таких важных психических функций, как мышление, воображение (происходит чрезмерное и не всегда интересное для детей погружение в учебную деятельность, а не в естественной возрасту – игровой).

Нередко внимание к проблемам ребенка у родителей является явно недостаточным. Информировав родителей о тех или иных трудностях их ребенка, педагог может обострить психоэмоциональное напряжение в семье, углубить стрессовое состояние ребенка. Ориентируясь на динамические позитивные изменения в системе образования, педагоги должны находить пути обеспечения комфортных условий пребывания в ДООУ для каждого без исключения ребенка, эффективно решать задачи реализации личностно-ориентированного подхода,

который должен способствовать гармоничному развитию, максимальному раскрытию способностей и потенциальных возможностей ребенка [3].

На сегодняшний день мы видим, что для полноценного речевого развития дошкольников необходимо тесное взаимодействие детского сада и семьи. Рассмотрим содержание деятельности специалистов в дошкольном образовательном учреждении.

Педагог-психолог занимается изучением особенностей личности каждого ребенка и выявляет их личностные особенности; подготовкой к обследованию и консультирует родителей по результатам диагностики; помогает скорректировать условия семейного воспитания.

Учитель-логопед в конце года сообщает результаты логопедического обследования, уточняет особенности речевого развития каждого ребенка и подчеркивает сильные стороны; обращает внимание родителей на возможность возникновения осложнений в процессе коррекционного обучения; акцентирует внимание на достижениях ребёнка в домашних условиях; демонстрирует сложности в обучении.

Учитель-дефектолог в ходе диагностического обследования детей, выявляет дошкольников с трудностями в усвоении программного материала и сообщает результаты обследования родителям; обращает их внимание на сложности в процессе коррекционного обучения [1]. По результатам обследования и сбора информации дефектолог должен объяснить родителям в доступной и корректной форме причины и проявления трудностей, определить направления, формы, методы и приемы коррекционно-развивающей работы, привлечь их к выполнению с ребенком определенных заданий в домашних условиях. Работа должна направляться как на устранение специфических ошибок, так и на коррекцию и формирование тех речевых и других психических функций, недостаточность которых в определенной степени обуславливает эти ошибки в речи (таким образом, внимание акцентируется на развитии фонетико-фонематического, лексико-грамматического строения речи, навыков речевого анализа и синтеза, развития гностических, мнестических функций, праксиса, сукцессивных и симультанных процессов, внимания, мышления, мелкой моторики пальцев рук и др.) [3].

Предлагаемые дефектологом мероприятия должны реализовываться пошагово и регулярно обсуждаться. Со стороны родителей важно позаботиться о том, чтобы устранить те конфликтные ситуации в семье и стрессы у ребенка, которые связаны с его трудностями в обучении. И для ребенка, и для его родителей исключительно важной будет та положительная динамика, которая станет результатом их совместной с логопедом работы.

В задачи всех специалистов дошкольного учреждения входит оказание помощи родителям:

учиться понимать и осознавать, что они являются частью процесса развития ребенка;

правильно выбирать направление домашнего обучения;

предоставляют информацию о формировании необходимых знаний и умений, методах преодоления трудностей в речевом развитии и познавательной деятельности;

подробные рекомендации по выполнению заданий для закрепления полученных знаний детьми [5].

В ходе взаимодействия с родителями детей с нарушениями речи дефектолог может объяснить в доступной для них форме этиопатогенетические особенности того или другого речевого недостатка ребенка, определить основные направления коррекционно-развивающей работы, привлечь родителей к проведению речевых заданий с детьми в семейном кругу. Для решения поставленных задач дефектолог принимает активное участие в проведении родительского собрания, готовит разнообразные методические, наглядно-дидактические материалы именно для этой целевой аудитории. Важно обсуждать с родителями достижения и трудности детей, делать это надо в корректной форме, помня о том, что информация, в целом, должна отражать конструктивный и оптимистичный подход в решении любой проблемы. В общении с родителями внимание должно акцентироваться на том, что является полезным, положительным непосредственно для ребенка.

Выполнение предлагаемых логопедом-дефектологом домашних заданий должно закреплять у ребенка речевые умения навыки, а в семью привносить хорошие эмоции, стимулировать проявления инициативности, креативности со стороны родителей. Речевая среда, которую должны создать родители для ребенка в домашних условиях, должна обеспечивать подражание ребенком правильных речевых образцов, формировать у него навыки самоконтроля за собственной речевой деятельностью; развивать коммуникативно-речевые способности, обогащать речь лексическими и грамматическими средствами, формировать интерес к различным видам речевой деятельности. Важно объяснять родителям, что во время решения таких задач следует исключать ситуации переутомления ребенка. Необходимо заботиться о формировании у ребенка речевой и познавательной активности, творческих способностей, и в то же время заботиться о сохранении и укреплении его физического и психического здоровья [4].

Итак, оказать эффективную помощь в коррекционно-педагогическом сопровождении дошкольника с алалией можно лишь при готовности всех участников образовательного процесса к сотрудничеству, взаимопомощи, толерантного отношения друг к другу, при консолидации усилий педагогов и родителей.

Список используемых источников и литературы

1. Алимбиева О.М. Методика коррекционной работы с детьми-алаликами младшего дошкольного возраста // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – №5. – С. 22-29.

2. Кравцова М.К. Формирование фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. — 2016. — №7. — С. 658-661.

3. Саввиди М.И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы // Science Time. – 2015.– № 10 (22).– С. 19-28.

4. Юревич С.Н., Санникова Л.Н., Левшина Н.И. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи. Москва. – 2019.

5. Юревич С.Н., Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Степанова Н.А. Научно-методическое обеспечение процесса управления ресурсным центром на базе дошкольных образовательных организаций // Перспективы науки и образования. 2018.– № 6 (36). – С. 254-264.

© М.А. Инютина, Н.И. Левшина, 2023

УДК 376

Карапетова О.А.

*Частный логопедический кабинет "Академия звуков",
г. Магнитогорск*

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ КОВРИК КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО, РЕЧЕВОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

***Аннотация.** В статье приводится описание авторского дидактического пособия "Многофункциональный коврик", предназначенного для познавательного, речевого, физического развития детей 4-7 лет, формирования представлений об объектах окружающего мира, развитие воображения и творческой активности.*

***Ключевые слова:** Многофункциональный коврик, познавательные процессы, дети дошкольного возраста, речевое развитие*

Karapetova O.A.

MULTIFUNCTIONAL MAT AS A MEANS OF COGNITIVE, SPEECH AND PHYSICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

***Abstract.** The article describes the author's didactic manual "Multifunctional mat", designed for cognitive, speech, physical development of children 4-7 years old, the formation of ideas about the objects of the surrounding world, the development of imagination and creative activity.*

***Keywords:** multifunctional mat, cognitive processes, preschool children, speech development*

Ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра и поэтому процесс обучения детей идёт в игровой форме и никак не может без неё

[2]. Работа с ребёнком должна быть игровой, эмоционально окрашенной, динамичной и разнообразной. Это подталкивает к поиску как традиционных, так и нетрадиционных игровых приёмов и средств в работе с детьми [1, 4].

Многофункциональный коврик предназначен для работы с детьми дошкольного возраста 4-7 лет, а также для детей с ОВЗ. Оно с успехом может быть использовано в детских дошкольных учреждениях при проведении индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятий по разным направлениям работы, поскольку соответствует основным принципам ФГОС ДОО.

Коврик привлекает внимание детей своим ярким цветом, множеством увлекательных элементов. Через манипуляции с компонентами коврика становится возможной организация ненавязчивого общения ребенка и педагога, что способствует положительному настрою для налаживания доверительных отношений между ними.

При создании коврика были учтены следующие требования, предъявляемые к дидактическому материалу для работы с детьми дошкольного возраста:

- привлекательность для детей;
- многофункциональность, мобильность;
- обучение и развитие;
- соблюдение гигиенических требований;
- удобство для детей и педагога.

Цель: развитие у воспитанников познавательных интересов и способностей, самостоятельности, инициативы и творческого потенциала в игровой деятельности.

В процессе коррекционно-развивающих занятий решаются следующие задачи:

- формировать навыки воспринимать предметы и их свойства, узнавать и различать;
- уточнять названия предметов и их характерные свойства (форма, цвет);
- расширять активный словарь;
- стимулировать познавательную активность;
- развивать грамматически правильную речь;
- расширить кругозор знаний;
- развивать зрительно – двигательные координации;
- совершенствовать психические процессы у детей: восприятия, внимания, памяти, ощущения, мышления, логики, воображения;
- обогащать словарный запас детей;
- развивать творческое, словесное, логическое мышление;
- развивать звукового анализа;
- развивать фонематический слух.
- формировать умение согласования числительных с именами существительными;
- работа над слоговой структурой слова;
- развивать тактильное восприятие;

закреплять умение пользоваться правильно поставленными звуками в словах, фразах;

развивать пространственные ориентировки.

Целевые ориентиры

Познавательное развитие. Использование «многофункционального коврика» предполагает развитие интересов детей, их любознательности, формирование представлений об объектах окружающего мира, развитие воображения и творческой активности [3].

Речевое развитие. Применение этого пособия на занятиях направлено на обогащение активного словаря, закрепление поставленных звуков речи, овладение ребенком речи, как средством общения, развитие речи.

Физическое развитие. Использование во время занятий «многофункционального коврика» способствует развитию мелкой и общей моторики, эмоциональной и двигательной активности.

Инновация. Данное пособие, как элемент развивающей предметно пространственной среды, соответствует требованиям ФГОС. Оно обеспечивает возможность общения в детском коллективе и в общении со взрослыми. Содержательно насыщено, трансформируемо, вариативно, безопасно и доступно.

Ценность. Пособие может использоваться в работе учителей-логопедов, воспитателей, дефектологов и в самостоятельной деятельности детей.

Описание. Дидактическое пособие «Многофункциональный коврик» представляет собой баннерную ткань с интерьерной печатью, размером 1,5×1,5 см. Не скользит и устойчива к истиранию. В процессе эксплуатации легко за ней ухаживать, достаточно протереть влажной тряпочкой.



Рисунок 1 - Многофункциональный коврик

К данному коврику прилагается три кубика. Первый кубик (№1) имеет шесть цветов (основные и оттеночные). На гранях второго(№2) изображены геометрические фигуры. Третий кубик(№3) решает разные коррекционные задачи:

«руки» - деление на слоги;
«схемы нахождения звука в слове» - начало, середина и конец;
«кружок с крестиком» - Нет кого? Чего?
«человечек думающий» - придумать предложение со словом;
«цифры от 1 до 5» - посчитать;
«стрелочки: вправо, влево, вверх, вниз» - скажи, что рядом.



Рисинок 2 - Кубики для многофункционального коврика

Уникальность пособия заключается в том, что оно состоит из ряда игр разной тематики. Поле коврика разделено на 36 частей, каждая часть представляет отдельную геометрическую форму, цвет и изображение предмета.

Список используемых источников и литературы

1. Кувшинова И.А., Репникова З.А., Карапетова О.А., Галимзянова Т.Н. Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность с использованием метода «Синквейн» // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28221> (дата обращения: 22.11.2018).

2. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 365-366.

3. Кувшинова И.А., Мазитова Э.Р. Основные направления комплексной коррекционной работы по преодолению заикания у детей // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1-1. С. 135-138.

4. Познавательное-речевое развитие дошкольников с ОВЗ. Экспериментируй, рассуждай, в игры разные играй: учебно-методическое пособие / Карапетова О.А., Репникова З.А., Кувшинова И.А.; под ред. Кувшиновой И. А. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 37 с.

© Карапетова О.А., 2023-05

**О.И. Кокорева,
В.С. Корзникова**
*Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дана характеристика критериальной базы и уровней развития мелкой моторики детей с нарушениями речи. Представлена программа обследования, включающая описание диагностических заданий и анализ результатов их выполнения детьми.*

***Ключевые слова:** мелкая моторика рук, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.*

**O.I. Kokoreva,
V.S. Korznikova**

THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT

***Abstract.** The article presents the results of diagnostic work on determining the level of development of fine motor skills of hands of senior preschool children with speech disorders. The characteristic of the specificity of fine motor skills of children with speech disorders is given, its influence on the level of formation of speech is considered. The diagnostics program, including the description of the criterial base of the research, is presented.*

***Keywords:** fine motor skills, general underdevelopment of speech, senior preschool age.*

В.А. Сухомлинский писал, что на кончиках пальцев маленького ребенка находится неиссякаемый источник его мышления, питающий мозг. Все, что способствует развитию мелкой моторики, оказывает выраженное опосредованное позитивное воздействие на развитие мозговых структур, тонизируя и стимулируя процессы мышления и речи.

Важность развития мелкой моторики у дошкольников определила то, что она неоднократно становилась предметом исследования представителями разных отраслей науки: физиологами (И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов), психологами (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин), педагогами (М. Монтессори, Ф. Фребель) [2].

Специальное экспериментальное исследование мелкой моторики в аспекте связи развития руки и речи было выполнено М.М. Кольцовой [3]. Практические

разработки по развитию мелкой моторики детей дошкольного возраста представлены в работах З.И. Богатеевой, А.В. Мельниковой, Т.В. Фадеевой, С.В. Черных и других ученых.

Таким образом, актуальность данного исследования определяется необходимостью развития мелкой моторики рук у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), поскольку, согласно экспериментальным данным М.М. Кольцовой, имеется прямая корреляционная зависимость между развитием речи и степенью точности, скоординированности и эффективности движений пальцев рук, а также уровнем взаимодействия рук при осуществлении совместной двигательной деятельности.

Для эффективного развития мелкой моторики и через него совершенствования речевой деятельности детей требуется соблюдать конкретные условия. Прежде всего, следует уделить особое внимание организации развивающей среды, в которой должны быть подобраны разнообразные дидактические и игровые пособия, направленные на развитие мелких и точных движений пальцев и кисти рук. Кроме того, логопеды и педагоги должны осуществлять индивидуальный подход при отборе приемов развития мелкой моторики для конкретного ребенка с учетом особенностей ее сформированности.

Для выявления этих особенностей необходимо проведение специальной диагностики. Только на при условии правильно проведенного диагностического обследования будет возможно составление адекватной коррекционно-развивающей программы и организация на ее основе эффективной педагогической работы.

Поэтому целью нашего исследования было определение критериальной базы, разработка на ее основе диагностической программы, выявление в ходе ее реализации особенностей развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II и III уровни речевого развития).

На основе анализа психолого-педагогической литературы в качестве критериев и показателей развития мелкой моторики рук были приняты: точность движений рук (выполнение заданий соответственно образцу, наличие и характер ошибок), координация движений руки и глаза (наличие/отсутствие зрительного контроля за движениями рук), темп выполнения ручных движений (соответствие заданному темпу выполнения задания).

На их основе были охарактеризованы уровни развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень. Ребенок самостоятельно выполняет задание соответственно образцу, проводит ровные, аккуратные линии без обрыва, соблюдает одинаковые расстояния между линиями, не заходит за пределы обозначенного контура. Прослеживает глазами за движениями руки. Соблюдает заданный темп, укладывается в отведенное для выполнения задания время.

Средний уровень. При выполнении заданий ребенок допускает ошибки: единичное прерывание линии, несоблюдение одинаковых расстояний между линиями, 1-2 выхода за пределы обозначенного контура. Ребенок недостаточно внимателен, не всегда прослеживает глазом за движением руки, в процессе

выполнения задания переводит взгляд на другие предметы. Темп выполнения заданий, как правило, выше или ниже заданного, превышает отведенное для выполнения задания время.

Низкий уровень. При выполнении заданий ребенок допускает множественные ошибки: линии часто прерываются, «съезжают», имеют место многократное проведение линии по одному и тому же месту и несоблюдение одинаковых расстояний между линиями, линии заходят за пределы обозначенного контура. Зрительный контроль за движением руки практически отсутствует. Задание выполняет в медленном темпе, ниже заданного, ребенок не укладывается в отведенное для задания время.

Диагностическая программа по обследованию для определения уровня развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи была составлена из методик «Дорожки» и «Штриховка» (Цель обеих методик: определение точности движений рук, координация движений руки и глаза, темпа выполнения заданий, авторы – Л.А. Венгер, А.Л. Венгер [3]).

Каждая методика состояла из трех серий диагностических заданий. Оборудование: лист бумаги с нарисованными предметами, карандаш. Условия проведения: проводится индивидуально.

Методика «Дорожки». Диагностическое задание 1: испытуемому предлагалось рассмотреть рисунок, затем давалось объяснение: здесь нарисован муравей и дорожка к цветку. Испытуемый должен помочь добраться муравью до цветка, соединив их линией и не съезжая с дорожки. Анализ результатов показал, что с заданием справились только 2 детей, все остальные отрывали руки от листа.

Диагностическое задание 2. Испытуемым предлагалось рассмотреть рисунок, затем экспериментатор давал объяснение: здесь нарисованы божья коровка и цветок. Испытуемые должны помочь добраться божьей коровке до цветка. Испытуемые должны соединить их линией, не прерывая её и не съезжая с дорожки. Анализ результатов показал, что все дети отрывают руку от листа и многократно проводят по одному и тому же месту. Никто не уложился в отведенное время для задания, задание выполняли в медленном темпе, превышали отведенное для выполнения задания время.

Диагностическое задание 3. Экспериментатор с испытуемыми обговорил условия: здесь нарисован кузнечик и дорожка к цветку. Соедини кузнечик и цветок, не отрывая руки от листа и не съезжая с дорожки. Анализ результатов показал, что дети не внимательны при выполнении задания, переводят взгляд с линии на другие предметы, задание не выполнили в заданном темпе

Методика «Штриховка». Процессу штриховки предшествует рассмотрение рисунков. Подобранные к каждому рисунку загадки вносят элемент занимательности. Экспериментатор предлагал испытуемым рассмотреть рисунок, обговаривал условия (вид, направление, соблюдение одинаковых расстояний между линиями и контуров рисунка) штриховки.

Диагностическое задание 4 «Ель». С испытуемыми обговорили условия: штриховать «Ель» (крону и ствол) в горизонтальном и вертикальном направлении (оно указано стрелочкой), соблюдать одинаковое расстояние между

линиями (0,5 см), не заходить за контур предлагаемого рисунка (ель). Анализ результатов показал, что дети при выполнении задания допускают ошибки: не соблюдение одинаковых расстояний между линиями, линии заходят за пределы обозначенного контура.

Диагностическое задание 5 «Ананас». С испытуемыми обговорили условия: штриховать ананас с наклоном (оно указано стрелочкой), соблюдать одинаковое расстояние между линиями (0,5 см), не заходить за контур предлагаемого рисунка (ананас). Анализ результатов показал, что дети при выполнении задания допускают ошибки: не соблюдение одинаковых расстояний между линиями; не всегда прослеживают глазом за движением руки; задания выполняют в медленном темпе, превышают отведенное время.

Диагностическое задание 6 «Бабочка». С испытуемыми обговорили условия: штриховать бабочку с наклоном (указано стрелочкой), соблюдать одинаковое расстояние между линиями (около 0,5 см), не заходить за контур предлагаемого рисунка (бабочка). Анализ результатов показал, что дети при выполнении задания допускают ошибки: не соблюдение одинаковых расстояний между линиями; задание выполнялось в медленном темпе; у большинства детей отмечалось превышение отведенного для задания времени.

По результатам диагностики детей шестого года жизни с диагнозом общее недоразвитие речи (II и III уровни речевого развития) было выявлено преобладание низкого уровня развития мелкой моторики рук (67,2%). Средний уровень был выявлен у 32,8% детей. Результатов, соответствующих высокому уровню, зафиксировано не было.

Таким образом, на основании проведенного обследования можно сделать вывод о том, что несмотря на общеизвестные данные о влиянии мелкой моторики рук на речевое развитие дошкольника и степень его успешности в разных видах деятельности, уровень развития тонкой моторики рук у детей с ОНР следует признать недостаточным. Поэтому логопеды и педагоги в дошкольных образовательных организациях должны уделять ему больше внимания.

Список используемых источников и литературы

1. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. М: Знание, 1994. 125 с.
2. Кокорева О.И., Голубниченко Н.Н. Исследование проблемы развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста в отечественной научной литературе // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Чебоксары: Среда, 2022. С. 27-29.
3. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 1973. 143 с.

О.И. Кокорева, В.С. Корзникова, 2023-05

**УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО, КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
У ДОШКОЛЬНИКОВ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

Аннотация: В статье рассматривается роль устного народного творчества в формировании коммуникативных навыков у дошкольников. Описаны формы работы с детьми с ОНР при формировании коммуникативных навыков в общении со сверстниками и взрослыми в условиях детского сада, рассматривается коррекционно-образовательная работа с родителями и специалистами доу.

Ключевые слова: устное народное творчество, общее недоразвитие речи, коммуникативные навыки, дошкольники.

S.V. Kraychak

**ORAL FOLK ART AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATION SKILLS
IN PRESCHOOLERS 5-6 YEARS OLD WITH GENERAL
UNDERDEVELOPMENT**

Annotation: The article examines the role of oral folk art in the formation of communication skills in preschoolers. The forms of work with children with ONR in the formation of communication skills in communication with peers and adults in kindergarten conditions are described, correctional and educational work with parents is considered.

Keywords: oral folk art, general underdevelopment of speech, communication skills, preschoolers.

Имея возможность постоянно общаться, ребенок решает одну из значимых социальных потребностей – потребность в коммуникационном общении, именно она, по утверждению психолога Л.И. Божович, несет в себе изначальную силу, побуждает психическое развитие ребенка, развивается вместе с ним, является базой для развития других его социальных потребностей [1, с. 15].

Коммуникативные навыки – это умение детей управлять собственным поведением, использовать рациональные приемы в решении коммуникативных задач [4, с. 9].

Основная часть детей с общим недоразвитием речи, испытывает трудности, вступая в контакт со сверстниками и взрослыми, это является следствием не сформированности коммуникативных умений. Уровень развития

коммуникативных навыков детей с общим недоразвитием речи в большинстве случаев зависит от уровня развития его речи.

Общее недоразвитие речи – речевая аномалия, при которой страдает формирование всех компонентов речевой системы: словаря, грамматического строя, звукопроизношения [3, с. 77].

Недостаточно развитая речь ограничивает общение ребенка, а это приводит к чрезмерному стеснению, робости, даже закомплексованности; особенности общего и речевого поведения проявляются чаще и заметнее; такому ребенку трудно первому вступать в контакт. Эту проблему описывают в своих трудах И. Ф. Исаев, Г. М. Коджаспирова, В. А. Слостёнин, Е. И. Рогов, А. Н. Сухов, С. А. Смирнов, Е. Н. Шиянов.

В психолого-педагогических источниках, не просматривается системы использования устного народного творчества, как средства формирования коммуникативных умений применяемых в работе с детьми, что делает проблему еще более актуальной.

Педагогическая наука пробудила интерес к устному народному творчеству, определила место детского фольклора в общей системе воспитания. Важно отметить оценку К.Д. Ушинским роли устного народного творчества в развитии всех сторон личности ребенка и во введение фольклора в область детского чтения. В основе педагогической системы Ушинского лежит идея народности. Он высоко ценил творчество русского народа и широко вводил его в учебную литературу [3, с. 37].

Детский фольклор, как очень важный и полезный источник используется педагогами для обучения и воспитания дошкольников. Дети, развлекаясь и играя, учатся взаимодействовать в коллективе, выражать мысли, получают навыки общения, приобретают социальный опыт. Приобщение к устному народному творчеству, тесно связано с всесторонним развитием личности. Коммуникативные умения и навыки входят в число основных приобретений дошкольников, и рассматриваются в дошкольном воспитании, как основа воспитания и обучения детей.

Колоссальное эмоциональное воздействие на дошкольников оказывают русские народные сказки, песенки, заклички, потешки, считалки. Являясь творением устного народного творчества, они очень мелодичны, певучи. Становятся переходным материалом между речевым и напевным произнесением, между разговорно-бытовой и стихотворной формами речи. Русские народно-песенные интонации создают напевность, слитность, мелодичность произнесения. Дошкольники с восторгом и любовью слушают, обсуждают, рассказывают сказки, участвуют в инсценировках, что так же способствует формированию коммуникативных навыков.

Сочетание речи с движением развивает и укрепляет звучание голоса, обогащает его мелодико-интонационную окраску, развивает связную речь, пополняет словарь. К тому же, сказки играют важную роль в формировании нравственных суждений

Нами было проведено исследование, в результате которого устанавливались особенности сформированности у старших дошкольников с ОНР коммуникативных умений.

Работа носила групповой и индивидуальный характер, и представляла собой взаимосвязь всех специалистов ДОУ (специалистов, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию, руководителя изобразительной деятельности), поэтому своё продолжение находила на физкультурных, музыкальных занятиях, а также на занятиях по изобразительной деятельности и художественному труду.

Взаимодействие с детьми строилось таким образом:

- проводилась работа со сказками;
- работа над малыми жанрами.

Знакомство детей с новыми для них русскими народными сказками «Лиса и тетерев», «Волк и собака», «Бобовое зернышко», «Лиса и журавль», «Дружба зверей», «Три медведя», «Лиса и волк», «Маша и медведь», «Петушок - золотой гребешок», «Мужик и медведь», «Волк и козлята», «Крылатый мохнатый да масляный», «Сестрица Аленушка да братец Иванушка», «У страха глаза велики», «Ховрошечка».

Чтение сказок осуществлялось вместе с инсценированием и закреплялось пересказыванием. В процессе пересказа сказок были использованы различные дополнительные приемы (придумывание названий к сказке, объяснение непонятных слов, проговаривание отдельных словосочетаний, повторов, пение песен из сказок, пересказ по ролям, пересказ с другом, оценка ответа каждого пересказа сказки детьми, зарисовки элементов сказок). А в качестве обязательного, вспомогательного средства при пересказе использовалась наглядность и моделирование плана высказывания, при которых (или по поводу которых) происходил речевой акт.

В отличие от литературного произведения к сказкам намного проще подготовить панно или схему. Практически во всех сказках присутствуют повторы сказочных сюжетов. Действия происходят последовательно, главный герой поочередно взаимодействует с несколькими персонажами.

Работая с иллюстрированными схемами, дошкольникам представляли всех персонажей сказки, поочередно, показывая связь, друг с другом. Это помогало детям при пересказе концентрировать внимание на правильном построении предложений, на употреблении в пересказе повторяющихся фраз, характерных для конкретного произведения.

В последующем обучении иллюстрированные схемы заменялись моделированием сюжета произведения с помощью мнемотаблиц, которые помогали детям учиться составлять план пересказа.

Использование мнемотаблиц, при составлении пересказов заметно облегчало овладение связной речью. Кроме того, наличие зрительного плана делало такие пересказы чёткими, связными, полными, последовательными.

На более поздних этапах используемые мнемотаблицы сменялись более простыми схемами-рисунками, которые составляли сами дети. После чего дети составляли пересказ без опорных таблиц.

Рассматривая совместную коррекционно-образовательную работу с родителями необходимо отметить, что она играет важную роль в успешном обучении детей. Использовались стабильные формы работы с родителями, которые являются эффективными (регулярно проводились консультации для родителей по проблеме речевого развития, дни открытых дверей, совместные праздники, на которых проводились веселые подвижные игры, пляски, хороводы, совместные инсценировки сказок, изготовление сказочных персонажей вместе с родителями). Дети с особой нежностью и любовью «оживляли» игрушки, эмоционально описывали их, от лица игрушки знакомились с другими детьми и с педагогами, коллективно обсуждали какие потешки, прибаутки и загадки подходят к их сказочному персонажу, вспоминали, в каких сказках есть похожие герои, повторяли дразнилки. Это повышало общий эмоциональный настрой, дети с удовольствием, не принужденно общались друг с другом, с родителями и с педагогами.

Вместе с музыкальным руководителем, родителями и детьми подготовили и провели праздники: «За околицей», «Широкая масленица», «Русская рубаха». Дети и взрослые играли в подвижные игры, использовали считалки, отгадывали загадки, вспоминали заклички, рассказывали приметы праздников, что являлось универсальным средством формирования взаимоотношений взрослых с ребёнком и детей между собой, формировало и развивало навыки коммуникативного общения. На праздниках, дети получали не только положительные эмоции, но и обогащали и систематизировали свои знания о русских национальных традициях, обычаях, быте русских людей.

Таким образом, в результате мы увидели, что детский потенциал достаточно высок даже при наличии общего недоразвития речи. Позитивность изменений у детей связывается с синхронным воздействием на весь спектр речевого развития детей, имеющих общее недоразвитие речи, а так же использованием в практике работы разнообразных методов и приемов. И, конечно же, важную роль в положительном результате коррекционно-образовательного процесса, сыграло тесное сотрудничество специалистов ДООУ и родителей.

Список используемых источников и литературы

1. Балабанова, В. П. Диагностика нарушения речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В. П. Балабанова –СПб: Детство-пресс, 2009.– 255 с. – Текст : непосредственный.

2. Большева, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т.В. Большева. – СПб: 2001.– 143 с. – Текст : непосредственный.

3. Ушинский, К.Д. Русская школа / К.Д. Ушинский –Москва: Институт русской цивилизации, 2015.– 688 с. – Текст : непосредственный.

4. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника/ Г.Б. Филичева – Екатеринбург: 1996.– 120 с. – Текст : непосредственный.

©С.В.Крайчак, 2023-05

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

***Аннотация.** В работе указывается на необходимость овладения коммуникативными компетенциями студентами педагогического вуза при подготовке к будущей профессиональной деятельности в качестве учителя-логопеда, поднимается вопрос оценки коммуникативных компетенций будущих учителей-логопедов.*

***Ключевые слова:** профессиональные компетенции педагога, учитель-логопед, коммуникативные компетенции.*

K.N. Mihailova

ASSESSMENT OF THE STATE OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF FUTURE TEACHER-SPEECH THERAPISTS

***Annotation.** The paper indicates the need for students of a pedagogical university to master communicative competencies in preparation for future professional activity as a speech therapist, presents information about the assessing the communicative competencies of future speech therapists is raised.*

***Keywords:** professional competences of teachers, teacher-speech therapist, communicative competences.*

Профессиональная компетентность учителя-логопеда трактуется как интегральное, динамическое, структурно-уровневое образование личности студента, представляющее собой синтетическое единство общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций (Е. Н. Жукатинская). Можно утверждать, что в числе профессиональных компетенций, необходимых для качественной реализации коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда, значимое место занимают коммуникативные. Это связано с профессиональной направленностью на работу с людьми (участниками образовательного процесса), в которой востребованы налаживание и поддержка положительных контактов с детьми и их родителями, сотрудничество с коллегами в системе комплексной специальной помощи лицам с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Достаточная сформированность коммуникативных компетенций считается одним из показателей профессионализма педагога, а их исследование характеризуется широким научным интересом (С. Г. Воровщиков, Н. В. Захарченко, И. Н. Логинова, Е. Б. Максимова, А. К. Маркова,

И. М. Осмоловская, Л. А. Петровская, А. Ф. Присяжная, Г. К. Селевко, Н. В. Соломина, Р. М. Султанова, В. И. Тесленко, А. В. Хуторской и др.).

Новое качество вузовского образования предполагает освоение как фундаментальных педагогических знаний с учетом квалификации будущего специалиста, так и формирование общечеловеческих ценностей, гуманистических позиций личности, умений взаимодействовать с участниками образовательного процесса в равноправном диалоге, участвовать в коллективном обсуждении проблем с грамотным использованием вербальных и невербальных средств общения, интегрироваться в сообщество педагогов-профессионалов, учитывать конкретные образовательные ситуации при выстраивании общения.

В процессе подготовки компетентного специалиста важно предусматривать организацию обучения, позволяющую максимально приблизить учебную деятельность студентов к профессиональной. В учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», Республика Беларусь, ведется подготовка будущих специалистов сферы специального образования по специальности «Логопедия», с 2023-2024 учебного года планируется подготовка студентов по специальности «Специальное и инклюзивное образование» с профилизацией «Логопедия».

Предстоящая выпускникам педагогического вуза деятельность в сфере социальных профессий предполагает достаточную направленность на общение, интерес и уважение к людям, любовь к детям, оптимизм, энергичность, умение быть толерантным, обладание эмпатией и рефлексией, стремление к эффективному обеспечению познавательного и личностного развития обучающихся с ОПФР, в том числе, имеющих нарушения речи, что содействует оптимизации коррекционно-педагогической работы с детьми и их социализации, профессиональному росту студентов.

В этой связи значима высокая сформированность таких коммуникативных умений и способностей как:

- умения по установлению и поддержанию эмоционального контакта с лицами с речевыми нарушениями;
- умения точно отбирать языковые средства и использовать их в качестве эффективного инструмента коррекционно-педагогического воздействия;
- умения создавать собственные грамотные высказывания при обосновании своей педагогической позиции и профессионального взгляда на проблему;
- способности сотрудничать и устанавливать доверительные, гуманистически ориентированные отношения с обучающимися и их родителями, со специалистами, коллегами в учреждении образования;
- способность осваивать педагогическую деонтологическую культуру (соблюдение речевого этикета, этических норм взаимодействия с детьми и всеми участниками коррекционно-педагогического процесса) и др.

Важной и вместе с тем сложной представляется задача оценки компетентности студентов, поскольку при оценивании должен учитываться целостный характер компетентности как интегральной характеристики специалиста, имеющей различные структурные компоненты (В.В. Абашина,

С.А. Дружилов, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.). При этом затрагиваются владение и способность применить в деятельности общие научно-теоретические и узкопрофессиональные знания, специальные умения; социально-личностные качества и потребности студента в саморазвитии и самосовершенствовании, его интерес и направленность на профессию; умение эффективно выстраивать межличностную коммуникацию, педагогическое взаимодействие и другое .

Определенную информацию о состоянии компетентности студентов-логопедов нам позволяет получить применение социометрических методик, опросников, компетентностно-ориентированных тестовых заданий, фиксация наблюдений за выполнением практико-ориентированных заданий, оценивание активности и творческой инициативы студентов, балльно-рейтинговая система оценивания образовательных достижений и др. [1].

С целью выяснения особенностей состояния коммуникативных способностей будущих учителей-логопедов студентам второго и четвертого курсов специальности «Логопедия» УО МГПУ имени И.П. Шамякина был предложен тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (авторы В. В. Синявский, В.А. Федорошин). Нами оценены результаты ответов студентов, которые продемонстрировали разную степень сформированности необходимых для эффективного общения таких качеств как направленность на общение, интерес к людям, эффективное выстраивание межличностной коммуникации, педагогическое взаимодействие, социальная перцепция, рефлексия, эмпатия. Предметом оценки были также организаторские склонности, необходимые при планировании и реализации профилактической, коррекционной, образовательной, информационно-просветительской, консультативной, исследовательской, социально-педагогической деятельности как будущих, так и практикующих педагогов.

При проверке результатов обучения важно учитывать единство уровней теоретической (совокупность знаний и умений) и практической (результативность действий, направленных на решение практических задач) подготовки специалиста к осуществлению профессиональной деятельности; сравнивать степень сформированности компетенций с планируемым результатом, с требованиями действующих нормативных документов в сфере образования. В оценке способностей эффективного общения целесообразно отразить также наличие и особенности умений эффективно осуществлять педагогическое взаимодействие с лицами с речевыми нарушениями и их социальным окружением, о которых можно судить по наблюдениям за выполнением практико-ориентированных заданий на учебных занятиях, по анализу образовательных достижений студентов на разных этапах освоения учебных дисциплин (модулей) специальности «Логопедия».

Комплексная и динамическая оценка коммуникативных компетенций будущих учителей-логопедов позволяет преподавателю вуза получить представления о сформированности у студентов отдельных компетенций, способностей применять знания, умения, относящиеся к различным направлениям профессиональной деятельности логопеда, а также своевременно и эффективно выстроить студенческую подготовку, дифференцированно

направить деятельность преподавателей и самих студентов на совершенствование у них коммуникативных умений и способностей. Без свободного владения специалистом коммуникативными умениями весьма затруднительным оказывается их развитие у лиц с нарушениями речи, а, значит, одна из ключевых коррекционно-педагогических задач в работе логопеда по формированию навыков коммуникативного поведения становится трудно реализуемой.

Перед преподавателями педагогического вуза встают задачи определения максимально эффективных условий для систематичного и последовательного формирования, совершенствования необходимых профессиональных коммуникативных компетенций у студентов на протяжении всего периода их обучения: в процессе взаимодействия студентов в аудитории на учебных занятиях и вне их, во время педагогической практики, при вовлечении в волонтерскую деятельность. Студенты специальности «Логопедия» имеют возможность взаимодействовать с детьми с ОПФР, помогать сотрудникам учреждений образования в проведении режимных процессов, в организации игровой и учебной деятельности обучающихся, и главное – активно приобретать необходимые знания, навыки и умения профессиональной коммуникации с учетом особых образовательных потребностей детей, умения сотрудничать в системах «студент-студент», «студент-педагог», «студент-ребенок (лицо с нарушением речи)».

Таким образом, оценочно-аналитическая деятельность по исследованию сформированности профессиональных, в частности, коммуникативных компетенций, позволяет повлиять на качество подготовки студентов педагогических специальностей, чья предстоящая профессиональная деятельность выстраивается на оптимальном владении коммуникативными умениями, способностями.

Список используемых источников и литературы

1. Михайленко, Т. С. Компетентностный подход в оценивании качества результатов обучения студентов / Т. С. Михайленко // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 22. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14775.htm>. – Дата доступа: 21.10.2022.

©Е.Н. Михайлова, 2023-05

Е. Л. Мицан,

Д. А. Тылле

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»
Магнитогорск, Россия

ОБЗОР МЕТОДИК КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХСЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Аннотация. В статье предлагается обзор наиболее распространенных методик коррекции дислексии за рубежом. Авторами описываются методики Ортона-Гиллингем, Дэйвиса, Стивенсона, а также проводится оценка их эффективности в коррекции дислексии у детей, опирающийся на обширные мета-данные зарубежных исследователей.

Ключевые слова: дислексия, методика Ортон-Гиллингем, методика Стивенсона, методика Дэйвиса.

E.L. Mitsan,

D. A. Tylle

REVIEW OF DYSLEXIA CORRECTION METHODS USED IN FOREIGN COUNTRIES

Abstract. The article offers an overview of the most common methods of dyslexia correction abroad. The authors describe the methods of Orton-Gillingham, Davis, Stevenson, and also evaluate their effectiveness in correcting dyslexia in children, based on extensive meta-analyses of foreign researchers.

Keywords: dyslexia, Orton-Gillingham technique, Stevenson technique, Davis technique.

Приобретение навыка качественного чтения – это залог успешного обучения ребенка и в школе, и после нее. К сожалению, не всем детям удастся освоить чтение полноценно, а непосредственно обучение чтению часто становится для них настоящим испытанием. Нейробиологической особенностью мозга, вызывающей проблему освоения чтения называют дислексией. Дислексия вызывается несформированностью психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме (зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, недоразвития лексико-грамматического строя речи) [3, с.448].

Компенсация или полное преодоление дислексии – методологическая проблема как для отечественных, так и для зарубежных ученых. Чтобы разрабатывать новые методы коррекции дислексии в том числе необходимо использовать и опыт зарубежных коллег, поэтому в данной статье мы хотим обобщить материал, касающийся методик коррекции дислексии за рубежом.

Если говорить о коррекции дислексии в англоязычных странах (в первую очередь – США и Великобритания), то главенствующую роль западные ученые и педагоги отдают подходу Ортона-Гиллингем (Orton-Gillingham approach). Американский нейрофизиолог Сэмюэл Ортон – один из первопроходцев в изучении проблем обучения детей, в том числе и чтению. Именно он в 1920-х годах при исследовании нарушений чтения и письма заметил сходство симптомов у детей с дислексией с людьми, умевшими читать, но утратившими этот навык в связи с нарушением работы левого полушария. Ученый сделал вывод, что нарушения чтения у детей возникают из-за неспособности левого полушария стать доминирующим над правым, что вызывает в том числе и нарушение разных видов восприятия. При создании своей методики коррекции дислексии Ортон ссылаясь на опыт педагога-психолога Грейс Фернальд, которая в практической работе с детьми с нарушениями чтения использовала сочетание визуального, слухового, кинестетического и тактильного восприятия. Видя положительные результаты учеников Фернальд, Ортон утверждался в мысли о том, что именно мультисенсорное обучение и способствует появлению стойких ассоциаций между графическим обозначением буквы (графемой) и звуком, обозначенным ей (фонемой), что и является основой овладения чтением [5, с.16].

После Ортон продолжал свои исследования совместно с Анной Гиллингем, которая соединила свои методы обучения американскому английскому языку с методами обучения чтению Ортона и позже издала книгу, которая стала руководством по методике Ортона-Гиллингем.

Сразу стоит отметить, что популярность подхода Ортона-Гиллингем не является мнимой, а доказывает это тот факт, что за последнее десятилетие во многих штатах США законодательно обязали использовать именно эту методику в обучении детей чтению и письму.

Если говорить непосредственно о сути методики Ортона-Гиллингем, то нужно обозначить ряд принципов, на которых она строится. Во-первых, это принцип параллельного мультисенсорного обучения. Дети с предрасположенностью к нарушениям чтения и дети с дислексией гораздо лучше могут оперировать данными и анализировать их, если получают информацию от разных каналов восприятия. Например, видя определенную букву, согласно методике Ортона-Гиллингем, ребенок одновременно с этим должен также проговаривать ее вслух и описывать пальцем в воздухе.

Следующий принцип – принцип систематичности и последовательности. Все компоненты языковой системы в рамках этого подхода вводятся постепенно, от простого к сложному. На каждом занятии изучается новый материал, но при этом обязательно повторяется старый. Ортон и Гиллингем убеждены, что при обучении чтению детей необходимо научить не только соединять буквы в слова, но и уметь разбивать эти слова на части их составляющие.

Основой обучения чтению в данном подходе является развитие фонематического восприятия и слуховой памяти. Первостепенно – обучение ребенка определению фонем на слух, умение различать их, сливать и заменять. Тренируется навык выделения начального звука в отдельных словах с аналогичной начальной фонемой, затем изучаемый звук закрепляется через

большое количество повторений. Далее происходит знакомство с буквами и установление стойких ассоциаций между буквой и звуком. Детей учат какими буквами и комбинациями букв представлены звуки и как сливать несколько букв в целое слово [1, с.9].

Методика Ортона-Гиллингем достаточно универсальна и применяется к разным группам детей. Для старших дошкольников она может использоваться как метод обучения чтению и письму, для младших и средних школьников – как метод коррекции нарушений чтения. Однако, несмотря на мировую популярность данной методики, большую распространенность среди педагогов и родителей, поддержку её продвижения на государственном уровне в США, с эффективностью данного подхода всё достаточно неоднозначно. Так, в исследовании 2021 года, авторами Элизабет А. Стивенс, К. Остин, К. Мур и др. проводился мета-анализ научных публикаций, доказывающих эффективность методики Ортона-Гиллингем. Согласно выводу, сделанному авторами после двухлетнего мониторинга большого количества научных публикаций – нет окончательных доказательств того, что применение этой методики значительно улучшает результаты чтения у детей с предрасположенностью к дислексии или уже установленной дислексией. Ученые выражают большую надежду на то, что их исследование замотивирует других ученых на проведение более качественных исследований эффективности методики Ортона-Гиллингем в коррекции дислексии у детей [5, с.409].

Говоря про зарубежные подходы к коррекции дислексии, невозможно не упомянуть и о методике Дэйвиса. Р. Д. Дейвис – американский инженер, архитектор, исследователь, непосредственно сам имеющий дислексию и скомпенсировавший ее благодаря собственно разработанному методу. Теория Дэйвиса заключается в том, что, в то время как большинство людей мыслят символами, люди с дислексией мыслят ментальными и сенсорными образами, поэтому, когда они видят вербальные знаки (буквы и цифры), у них происходит перцепционная дезориентация (дезориентация, связанная с сенсорными органами).

Программа коррекции дислексии Дэйвиса разработана для детей старше восьми лет и взрослых. Самая главная цель в методике Дэйвиса – избавиться от свойственной дислектикам перцепционной дезориентации двумя методами: контролем над ней и непосредственным устранением ее причин.

Для контроля дезориентации необходимо научить дислектика, во-первых, опознавать, что он в данный момент находится в состоянии дезориентации, а во-вторых – научиться смещать фокус своего внимания на что-то конкретное, то есть стать, по словам Дэйвиса, «ориентированным». Применяя методы из главы «Рекомендации по контролю за ориентацией по системе Дейвиса», описанных в его книге «The gift of Dyslexia», человек с нарушениями чтения учится подсознательно сменять свой фокус внимания пока не будет найдена оптимальная для него точка ориентации. Но только контроля дезориентации недостаточно, требуется устранение ее причин. По мнению Дэйвиса, перцептивная дезориентация — это ответ на стресс, который возник у человека с дислексией во время чтения из-за искажения и замены букв и слов.

Одним из нестандартных методов коррекции дислексии Дэйвиса является метод «пластилинового алфавита». Часто дислектики путают одни и те же буквы из-за сходства их написания. Чтобы устранить эту проблему Дэйвис предлагает вылепливать буквы алфавита из пластилина, таким образом алфавит становится для человека с дислексией не чем-то условным, а реальным объемным объектом, который они создали сами, проявляя свою творческую активность. Из пластилина обучающийся создает два полноценных алфавита – из заглавных и из прописных букв, параллельно изучая специфику изображения каждой буквы и ее место в алфавите.

Технику чтения и улучшение понимания смысла прочитанного в методе Дэйвиса предлагается достигать через метод глобального чтения. Так как дислектики, по мнению Дэйвиса, «думают образами», им тяжело воспринимать отдельные буквы, а тем более сливать их в одно слово, им легче увидеть слово сразу целиком, как образ, картинку.

Несмотря на слова Дэйвиса на официальном сайте, посвященном его методу, о том, что 97% людей с нарушениями чтения смогли скомпенсировать дислексию благодаря этой методике, никаких действительно объективных доказательств этому нет. Существует ряд исследований, в которых доказывалась эффективность программы Дэйвиса, однако англоязычное научное сообщество посчитало, что в них не хватает ни теоретических, ни высококачественных эмпирических данных в её поддержку. Не удалось найти ни независимых исследований эффективности программы Дэйвиса, ни рандомизированных клинических испытаний. Кроме того, нет исследований заявленного воздействия программы Дэвиса на другие проблемы с обучением, такие как дисграфия, дискалькулия, синдром дефицита внимания, нарушения слухового восприятия или трудности с координацией движений [2, с.39].

Таким образом, нет надежных научных данных, подтверждающих эффективность программы Дэвиса. На брифинге Центра специального образования Университета Маккуори (MUSEC) в 2015 году в связи с вышеперечисленными фактами было вынесено решение не рекомендовать данную программу для коррекции дислексии [6, с.1].

Альтернативным подходом к обучению дислектиков чтению, правописанию и другим базовым учебным навыкам является программа Стивенсона. Данная программа объединяет различные методы для улучшения навыков декодирования, кодирования информации и понимания прочитанного учащимися. В программе используются мультисенсорные методы и метод структурирования для обучения детей звуко-буквенному соответствию, а также мнемонические стратегии для эффективного запоминания изученного.

Основной метод, используемый в методике Стивенсона – метод «бутерброда» или «слоеного пирога». Он помогает обучающимся соединять буквы в слова используя модель бутерброда или пирога, где каждый их слой обозначает гласный или согласный звук, а добавление или извлечение одного из слоев помогает изучать и осваивать морфологическую структуру слова. Бутерброд или слоеный пирог – это мнемонические образы, визуальные подсказки для дислектика, которые помогают ему в усвоении многих правил

языка. Обосновывается выбор данного метода на большом мета-анализе 18 различных стратегий обучения авторами С.Р. Форнесс, К.А. Кавале, И.М. Блум и др. в научном журнале «Teaching exceptional children» и пришедшими к выводу, что мнемоническая стратегия обучения является наиболее эффективной для детей с проблемами обучения. Качественных исследований, касающихся эффективности непосредственно программы Стивенсона, нами обнаружено не было, однако это не отменяет большой популярности данной программы среди родителей детей с дислексией, активно ищущих способы ее компенсации.

Таким образом, нами были даны описания наиболее распространенных методик коррекции дислексии за рубежом, однако, после изучения большого количества проведенных мета-анализов эффективности этих методик можно сделать вывод, что они не являются однозначно эффективными, а некоторые и вовсе не рекомендуются научным сообществом, но при этом остаются достаточно популярными среди родителей детей с дислексией и педагогов.

Список используемых источников и литературы

1. Белоусова К. В. Основные параметры адаптации методики Ортон-Гиллингем для русского языка // Мир педагогики и психологии: №9 (38). 2019. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osnovnye-parametry-adaptatsii-metodiki-orton-gillingem-dlya-russkogo-yazyka.html> (дата обращения: 4.05.2023).
2. Доусон Д., Д'Суза С. Поведенческие вмешательства для устранения расстройств обучения: технический отчет // Окленд: Центр исследований мозга и школа психологии Оклендского университета. 2015. URL: <https://nzla.org.nz/wp-content/uploads/2018/06/Report.pdf> (дата обращения: 3.05.2023).
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
4. Ортон С.Т. Проблемы с чтением, письмом и речью у детей // Нью-Йорк: Нортон и компания. 1937. 215 с.
5. Стивенс Э.А., Остин С., Мур С., Скаммакка Н., Буше А.Н., Вон С. Текущее состояние доказательств: изучение эффектов вмешательств Ортона-Гиллингема в чтение для учащихся с нарушениями чтения на уровне слов или с риском их возникновения // Исключая ребенка № 87 (4). 2021. С. 397-417. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34629488/> (дата обращения: 3.05.2023).
6. Хоппер Т. Программа Дэйвиса по дислексии // Сидней: Центр специального образования Университета Маккуори, МУЗЕК-бриффинг. 2015. URL: <https://cdn.spelfabet.com.au/wp-content/uploads/2018/12/MUSEC-Briefing-41-Davis-Program-5-.pdf> (дата обращения: 4.05.2023).

© Е. Л. Мицан, Д. А. Тылле, 2023-05

**Е.Л. Мицан,
Д.А. Рыбаков,
А.М. Игнатова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

КОРРЕКЦИЯ НЕВРОТИЧЕСКОГО ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В данной статье авторы раскрыли причины невротического заикания у дошкольников, последствия данного заболевания. Представлены терапевтические подходы лечения невротического заикания у детей дошкольного возраста и методы его коррекции.*

***Ключевые слова:** невротическое заикание, методы коррекции, дети дошкольного возраста, коррекция заикания у дошкольников.*

**E.L. Mitsan,
D.A. Rybakov,
A.M. Ignatova**

CORRECTION OF NEUROTIC STUTTERS IN CHILDREN OF PRIORITY

***Abstract.** In this article the authors revealed the causes of neurotic stuttering in preschool children, the consequences of this disease. The therapeutic approaches to treatment of neurotic stuttering in preschool children and methods of its correction are presented.*

***Keywords:** neurotic stuttering, methods of correction, preschool children, correction of stuttering in preschool children.*

Заикание является расстройством речи, которое проявляется в повторении звуков, слов и фраз, задержке в произношении слов и блокировках, когда речь не выходит вовсе. Это расстройство может создавать множество проблем в повседневной жизни человека, включая социальную изоляцию, снижение самооценки и уменьшение возможностей для профессионального и личностного роста [1].

Согласно статистике, заикание является довольно распространенным расстройством речи, которое затрагивает около 5% населения. Это означает, что около 350 миллионов человек по всему миру страдают от этого нарушения. Дефект развивается чаще у мальчиков, чем у девочек. Согласно исследованиям мужчин с заиканием в 4 раза больше, чем женщин. Кроме того, заикание часто начинается в детском возрасте, и может продолжаться во взрослой жизни. Также многие эксперты считают, что есть различные причины заикания: генетическая, неврологическая и невротическая. В данной статье мы разберём только невротическую причину заболевания и приведём некоторые методики коррекции.

Невротические причины заикания могут быть связаны с различными факторами, которые влияют на эмоциональное и психологическое состояние человека. Некоторые из таких причин включают:

- Тревожность и стресс: высокий уровень тревожности и стресса может увеличивать напряжение в голосовых мускулах, что может приводить к заиканию.

- Травмы или эмоциональные потрясения: люди, которые пережили травматические события или эмоциональные потрясения, могут страдать от заикания в результате психологических последствий этих событий.

- Плохая адаптация к новой среде: при смене обстановки и переходе в новое окружение люди могут испытывать стресс и напряжение, что может приводить к заиканию.

Заикание может вызвать ряд проблем у человека: Люди, страдающие заиканием, могут чувствовать себя изолированными из-за своих речевых проблем. Избегание общения с другими людьми может привести к социальной изоляции, которая в свою очередь может усугубить заикание. Человек может начать избегать ситуаций, где нужно говорить, чтобы не сталкиваться с потенциальными ситуациями, которые могут вызвать страх и тревогу. Это может привести к упущению возможностей, как личных, так и профессиональных. Заикание может негативно повлиять на самооценку человека. Человек может начать чувствовать себя неполноценным и недостаточно уверенным в себе. Низкая самооценка может привести к тому, что человек начнет избегать социальных ситуаций, где нужно говорить, что, в свою очередь, может усугубить проблему заикания. Заикающиеся дети могут испытывать трудности в обучении, особенно если у них есть проблемы с артикуляцией и произношением слов. Это может привести к задержке в развитии речи и понимании языка, что может привести к трудностям в обучении в школе. Заикающиеся люди могут столкнуться с трудностями при поиске работы, особенно в профессиях, где требуется общение с людьми. Например, работа в сфере продаж, обслуживания клиентов или публичных выступлений может стать проблемой для человека с заиканием. Это может привести к трудностям в поиске работы, а также ограничить карьерный рост. Заикание может вызывать у человека стресс и тревогу, особенно если они сталкиваются с негативными реакциями окружающих на свою речь. Это может привести к социальному фобизму, а также к более серьезным психологическим проблемам, таким как депрессия и тревожные расстройства. Человек может начать испытывать страх перед общением с другими людьми, избегать социальных ситуаций и отказываться от возможностей, что может привести к ухудшению качества жизни.

В целом, заикание может негативно повлиять на различные аспекты жизни человека, как социальные, профессиональные, так и психологические. Важно помнить, что заикание — это не приговор, и что существует множество методов лечения и поддержки для людей с этой проблемой, которые могут помочь им преодолеть свои трудности и достичь своих целей.

Чтобы помочь людям, страдающим от этой особенности, могут использоваться различные терапевтические подходы. Например, терапия, направленная на снижение уровня тревожности, может помочь уменьшить симптомы заикания. Кроме того, психотерапия может помочь улучшить самооценку и повысить уверенность в себе. Мы подобрали ряд эффективных практических методов для коррекции невротического заикания для детей дошкольного возраста.

1. Игротерапия может быть эффективным методом коррекции невротического заикания у детей дошкольного возраста. Игровые упражнения позволяют ребенку расслабиться, уменьшить тревожность и стресс, а также развивать речевые и социальные навыки.

Игра в "Сказку". Ребенок может попробовать рассказать свою собственную сказку. Это позволяет ребенку развивать свою фантазию и улучшать уверенность в себе. Он может использовать различных персонажей, которые помогут ему развивать речь, в том числе правильное произношение слов и уменьшать заикание.

2. Дыхательные упражнения — это важный компонент терапии заикания у детей дошкольного возраста. Они помогают ребенку расслабиться и контролировать дыхание, что может уменьшить заикание. Ниже приведены некоторые примеры дыхательных упражнений для детей дошкольного возраста:

"Дыши как львенок". Ребенок может вдохнуть через нос, затем задержать дыхание на несколько секунд, и выдохнуть через рот, при этом делая звук, похожий на рычание льва. Это упражнение помогает ребенку контролировать дыхание и расслабляться.

"Дыши с помощью живота". Ребенок может лечь на спину и положить руки на живот, затем вдохнуть через нос, расширяя живот, и выдохнуть через рот, сжимая живот. Это упражнение помогает ребенку контролировать дыхание и расслабляться.

3. Моделирование желаемого поведения. Родители и учителя могут моделировать желаемое поведение, произнося слова и фразы медленно и четко, увеличивая паузы между словами и фразами, и избегая перебивания ребенка во время разговора. Это помогает детям учиться правильному произношению и техникам контроля за дыханием.

4. Использование позитивного подкрепления. Поощрение и похвала за улучшения в произношении слов и фраз могут помочь укрепить уверенность ребенка в себе. Родители и учителя могут использовать положительное подкрепление, чтобы подчеркнуть усилия и прогресс, достигнутый ребенком.

5. Артикуляционные упражнения — это упражнения, которые направлены на улучшение работы речевого аппарата, что может помочь детям с заиканием. Эти упражнения могут помочь улучшить произношение звуков и укрепить мышцы губ, языка и гортани, что в свою очередь может помочь уменьшить заикание [2]. Вот несколько примеров артикуляционных упражнений для детей дошкольного возраста с заиканием:

"Жаба". Ребенок сначала делает дыхательную паузу, затем говорит "ж-ж-ж" и далее выдыхает воздух, делая звук "аааа". Это упражнение помогает расслабить мышцы гортани и губ.

"Взрывы". Ребенок говорит звук "п" или "б" несколько раз сделав паузу между звуками, а затем говорит слово, начинающееся с этого звука. Например: "п-п-п-паук", "б-б-б-банан". Это упражнение помогает укрепить мышцы губ и языка.

Методы коррекции невротического заикания у детей дошкольного возраста, которые мы рассмотрели в данной статье показали положительную динамику на практике, чем и доказали свою эффективность. Однако важно помнить, что артикуляционные упражнения должны быть проводимыми регулярно и сопровождаться похвалой и поддержкой со стороны родителей или специалистов, чтобы дети получили мотивацию продолжать работу над своей речью. Любую методику для детей дошкольного возраста можно превратить в игру. Также всё взаимодействие с ребёнком с заиканием должно быть индивидуальным и только тогда будет результат в положительную сторону. Не менее важно показать родителям, что нужно работать вместе со специалистом. Создание для ребёнка спокойной атмосферы дома играет чуть ли не самую главную роль в коррекции данного заболевания, поэтому важно работать над просвещением родителей и дать понять, что с заиканием необходимо работать.

Список используемой литературы

1. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Заикание как одна из актуальных проблем в коррекции нарушений развития речи ребенка // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф./ Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. В.Г. Барабаш. – Шадринск : ЩГПУ. 2019. – С.113-117.

2. Третьякова А.Д., Сунагатуллина И.И. Методика логопедического воздействия при работе с детьми с заиканием в сборнике: Логопедия в образовании, здравоохранении и социальной сфере: региональный аспект. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Под редакцией Н. А. Степановой, С. Г. Лещенко. 2020. С. 59-61.

© *Е.Л. Мицан, Д.А. Рыбаков, А.М. Игнатова, 2023-04*

Е.А. Рахманова
Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлено описание критериальной базы и диагностического инструментария для выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей шести лет с нарушениями речи, а также анализ данных, полученных в результате обследования дошкольников.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, нарушения речи, дошкольный возраст.

E.A.Rakhmanova

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF FIGURATIVE THINKING IN 5-YEAR-OLD CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. In the article the description of criteria base and diagnostic toolkit for revealing the level of development of visuo-imaginative thinking of 5-year-old children with speech disorders as well as the analysis of the data received as a result of examination of preschool children are presented.

Keywords: visual-imaginative thinking, speech disorders, preschool age.

Одним из важных аспектов развития дошкольника Р.С. Немов считает формирование наглядно-образного мышления как способа решения задач, включающий наблюдения за ситуацией и оперирование образами, составляющих ее предметов без действий с ними. Это процессы, в ходе которых ребенок формирует свои первоначальные представления о мире, используя различные виды наглядности и образности для восприятия и обработки информации [6].

Л.С. Выготский говорил, что формирование наглядно-образного мышления возможно благодаря развитию памяти, с формированием которой появляются возможности отрыва от конкретной ситуации [2].

Научные труды Г.И. Минской дают основание сделать вывод о том, что опыт, который дети приобретают при решении наглядно-действенных задач, оказывает большое влияние на переход к наглядно-образному мышлению [5].

Исследования наглядно-образного мышления в трудах отечественных и зарубежных исследователей дают основание говорить о том, что большое внимание уделяется закономерностям формирования мышления, в то время как механизмы и факторы успешного развития наглядно-образного мышления требуют более тщательного изучения.

Актуальность исследования состоит в том, что диагностика развития мышления у детей с нарушением речи и ее результаты могут оказать влияние на выбор методов обучения. Нарушение речи очень осложняет формирование

познавательных процессов, что определяет успешность в дальнейшей учебной деятельности.

Целью исследования является определение критериальной базы и разработка диагностической программы, которая поможет определить уровень развития наглядно-образного мышления у детей 5 лет с общим недоразвитием речи.

По результатам анализа психолого-педагогической литературы были выделены критерии и показатели наглядно-образного мышления у детей шести лет с общим недоразвитием речи, представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Критерии развития наглядно-образного мышления

Критерии	Показатели	Методики
Быстрота дифференциации предметов по форме, цвету и величине	1) Умение дифференцировать предметы по цвету, форме, величине 2) Умения ориентироваться на цвет, форму; способность подбирать картинки по образцу, переключаться с одного принципа группировки на другой, объяснять принцип группировки.	1) «Раздели на группы» (Р.С. Немов) 2) «Сгруппируй картинки» (Е.А. Стребелева)
Стойкость и динамичность образных представлений	Умение находить сходства и различия рисунков, решать задачи в образном плане с опорой на наглядность	«Угадай, чего нет» (Е.А. Стребелева)
Сложность/ простота структуры образных представлений	Умение соотносить часть и целое, т.е. исследовать способность синтеза на предметном уровне.	«Складывание разрезных картинок» (С.Д. Забрамная)
Способность к соотнесению схемы и реальной ситуации	Умение понимать Нелепость изображенного; наличие чувства юмора на основе наглядно-образного мышления	«Понимание картин с изображением нелепых ситуаций» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

При составлении программы, которая направлена на исследование развития наглядно-образного мышления у детей шести лет с общим недоразвитием речи, были проанализированы разные методики и отобраны следующие.

1. Методика «Раздели на группы» (Р.С. Немов).

Данная методика позволяет выявить способность дифференциации предметов по цвету, форме, величине.

После проведения методики было отмечено, что большинству детей с трудом удастся дифференцировать фигуры по цвету, форме и величине. Менее, чем за 2 минуты сумели определить и отнести к нужной группе все предметы только 50% дошкольников.

Таким образом, одинаковое количество дошкольников продемонстрировали средний и низкий уровень развития наглядно-образного мышления.

2. Методика «Угадай, чего нет» (Е.А. Стребелева).

Диагностическая методика, позволяющая выявить способность анализировать, проводить сравнение изображений, находить сходства и различия рисунков, решать задачи в образном плане с опорой на наглядность.

Результаты обследования показали, что 20% детей смогли принять и понять задание, самостоятельно решили задачу.

50% дошкольников смогли выполнить задание после объяснения воспитателя.

На низком уровне оказались 30% детей, которые не смогли понять суть задания, не смогли его выполнить самостоятельно.

3. Методика «Складывание разрезанных картинок» (С.Д. Забрамная).

Методика, нацелена на исследование способности дошкольника к перцептивному моделированию, к смысловому и пространственному соотнесению частей и целого, то есть исследовать способность синтеза на предметном уровне.

Анализ результатов диагностики по этой методике свидетельствует о том, что большинство детей принимали задание, но не понимали его условий и действий.

Только 20% детей сразу поняли смысл задания и приступили к самостоятельному выполнению.

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе обследования по данной методике, показал, что высокий уровень развития наглядно - образного мышления выявлен только у 20% детей, остальные имеют средний уровень развития.

4. Методика «Сгруппируй картинки» (Е. А. Стребелева).

Данная методика нацелена на определение уровня сформированности восприятия и наглядно-образного мышления, умения ориентироваться на цвет, форму; способности сгруппировывать картинки по образцу, переключаться с одного принципа группировки на другой, объяснять принцип группировки.

Результаты диагностики по данной методике показали, что большинство детей имеют средний уровень развития наглядно-образного мышления. Дошкольники приняли задание, но разложили карточки не по цвету и форме. Лишь 30% детей сразу приняли задание и выполнили его верно.

5. Методика «Понимание картин с изображением нелепых ситуаций» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик).

Диагностическая методика, позволяющая выявить понимание детьми нелепости изображенного; запас общих сведений об окружающем; характер эмоционального проявления; наличие чувства юмора на основе наглядно-образного мышления.

Анализ результатов, полученных в ходе диагностики, позволяет сделать вывод, что все дети воспринимали инструкцию, осознали цель задания. Все дети почти сразу выявляли нелепость изображенного, указывали на несоответствие, смеялись над нелепостью изображенного. 40% детей делали активные попытки понять устную инструкцию. Остальные дети сразу приступили к заданию, не дожидаясь инструкции. Все дети выполняли задание с интересом, были вовлечены в деятельность, активно задавали вопросы и при затруднении

обращались за помощью. Деятельность у 30% детей была целенаправленной, предложенная работа выполнялась последовательно. У остальных детей наблюдались элементы хаотичности, часто приходилось напоминать цель задания детям. Все дети адекватно оценивали результаты своей работы, радовались успехам.

Таким образом, по результатам диагностики можно сделать вывод о том, что на высоком уровне развития наглядно-образного мышления находятся 20% детей, на среднем – 50%, на низком – 30%.

Полученные результаты исследования показывают необходимость проведения развивающей работы по повышению уровня наглядно – образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список используемых источников и литературы

1. Алабина Л.В. Сборник упражнений и дидактических игр. М: Издательство ЦГЛ. 2013. 40 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. М.: Новая школа, 2004. 528с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2017. 432 с.
4. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». М.: Владос, 2003. 32 с.
5. Минская Г.И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста: Автореферат ... канд. психол. наук. М.: Академия педагогических наук РСФСР, Научно-исследовательский институт психологии, 1954. 22с.
6. Немов Р.С. Психология. М.: ВЛАДОС, 2004. 631 с.

© Е.А.Рахманова, 2023-05

УДК 316.37

Е.Л. Родионова

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»,
г. Тула, Россия*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация: В статье рассмотрена проблема развития творческого воображения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Охарактеризовано значение изобразительной деятельности для развития воображения у дошкольников. Приводятся обобщённые результаты диагностики творческого воображения старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: творческое воображение, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, изобразительная деятельность.

E.L. Rodionova

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

***Abstract:** The article considers the problem of developing creative imagination in older preschoolers with general speech underdevelopment. The importance of visual activity for the development of imagination in preschoolers is characterized. The generalized results of diagnostics of creative imagination of senior preschoolers with speech disorders are given.*

***Keywords:** creative imagination, general underdevelopment of speech, senior preschool age, visual activity.*

По мнению отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, В.С.Мухина, Д.Б. Эльконин), воображение занимает важное место в жизни и познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Воображение – это важный психический процесс, который позволяет детям по-разному выражать свои чувства и мысли о мире, творчески решать жизненные проблемы, распознавать многие первопричины различных ситуаций и прогнозировать последствия действий и решений.

Воображение помогает каждому ребенку развить независимость, нестандартное отношение к окружающей действительности и помогает раскрыть потенциал каждого отдельного ребенка. Низкий уровень воображения может помешать им играть в игры или в достаточной степени находить выходы из нестандартных проблемных ситуаций. В школе они могут испытывать трудности с пониманием абстрактных понятий и представлять себе положения вещей, которые не отражены в окружающем их материальном мире [1; 2].

Дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) представляют собой группу детей, которые нуждаются в особом подходе к развитию их способностей. Одной из важных составляющих этого развития является воображение. Однако в психолого-педагогической литературе этой проблеме уделяется недостаточно внимания.

Исследования показывают, что общее недоразвитие речи негативно сказывается на развитии воображения у дошкольников с ОНР. Контакт такого ребёнка с окружающей действительностью ограничен, что препятствует развитию его воображения [6].

Важно отметить, что развитие воображения у дошкольников с ОНР происходит по тем же общим закономерностям, что и у детей с нормальным речевым развитием. Оно может происходить медленнее и иметь специфические особенности, но с помощью правильных методов и подходов, есть возможность развивать у этих детей творческие способности и таланты [4].

Творческое воображение, которое тесно взаимосвязано с уровнем развития мышления и речи, является необходимым инструментом для обобщения практического опыта и знаний ребёнка, а также для создания понятий и представлений о конкретных предметах. От развития творческих способностей зависит не только умение ребёнка ясно выражать свои мысли, но и его способность самостоятельно решать проблемы и находить нестандартные решения.

Для того чтобы ребёнок проявлял творческую активность, нужно не только поощрять его оригинальные идеи, но и создавать условия, которые помогут их появлению и развитию. Изобразительная деятельность – это один из наиболее эффективных способов развития творческого воображения у детей [3].

Именно в процессе рисования, лепки или других видов изобразительной деятельности, дети могут проявить свою оригинальность и креативность. Важно понимать, что творческая активность не приходит сама по себе, ее нужно стимулировать и поддерживать.

Одним из способов стимулирования творческой активности является создание условий, которые будут способствовать появлению новых идей. Это может быть обеспечение доступа к различным материалам и инструментам, наличие свободного времени для творчества и поддержка со стороны родителей и учителей.

Важно помнить, что творческая активность – это не только способность придумывать что-то новое, но и умение преобразовывать существующее. Поэтому важно обучать детей анализировать и переосмысливать уже известные им вещи, находить новые способы использования материалов и инструментов. Как только ребёнок поймет, что он может создавать не только что-то новое, но и улучшать уже существующее, его творческий потенциал будет бесконечен.

Занятия рисованием – это не только красочные картины, но и возможность раскрыть внутренний мир ребёнка, понять его мышление, воображение и эмоционально-волевую сферу. Рисунок является отражением детской психики, и его изучение может принести большую пользу в развитии ребёнка.

Особенно важно занятие рисованием для детей с ОНР, поскольку оно способствует развитию коммуникативной стороны речи, пассивного и активного словарного запаса. В процессе организованной учебной деятельности по рисованию ребёнок учится различать и применять слова и словосочетания, характеризующие внешние признаки предметов и особенности действий [5].

Таким образом, занятия рисованием являются весьма полезным и эффективным методом развития ребёнка. Они не только улучшают его умственные возможности, но и помогают раскрыть его творческий потенциал и внутренний мир.

В ходе практических занятий с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи была проведена диагностика уровня развития творческого воображения с использованием методик «Скульптура» Р.С. Немова, «Где чье место» Е.Е. Кравцовой, «Солнце в комнате» В.Б. Синельникова, В.Т. Кудрявцева, «Изучение оригинальности решения задач на воображение» О.М. Дьяченко, «Сказочная птица» Н.В. Шайдурова.

Первой была проведена методика «Скульптура» (Р.С. Немов), по итогам которой были получены следующие результаты 43% обследуемых при выполнении задания используют знакомые стандарты и образы, испытывают трудности в самостоятельном подборе средств самой деятельности. Другие 29% обследуемых детей проявляют большую оригинальность при создании поделки, однако, всё ещё опираются на знакомые образы. А оставшиеся 28% дошкольников испытывают сложности при выполнении задания, у них наблюдается однообразность воспроизводимых образов.

Следующей проводилась методика «Где чьё место» (Е.Е. Кравцова). В процессе проведения данной методики удалось выявить уровень развития гибкости творческого воображения, так 33% детей испытывали трудности при выполнении задания, делали всё по знакомому стандарту, не проявляли самостоятельность и оригинальность, расставляли кружочки на их «законные» места, остальные 67% детей справились с заданием, расставили кружочки на «чужие» места, но испытывали трудности с объяснением расположений картинок.

Третья методика была «Солнце в комнате» (В.Б. Синельников, В.Т. Кудрявцев). По итогам анализа результатов можно сделать вывод, что большая часть, 62% обследуемых детей не могут мыслить оригинально и творчески в нестандартных ситуациях и только 38% стараются решить ситуацию известными и знакомыми способами, применяя знания из жизненного опыта.

Следующей с детьми проводилась методика «Изучение оригинальности решения задач на воображение» (О.М. Дьяченко). У большинства детей (57%) был выявлен средний уровень оригинальности в выполнении заданий на творческое воображение. А у остальных 43% наблюдается низкий уровень оригинальности, который необходимо развивать.

Последней была проведена методика «Сказочная птица» (Н.В. Шайдурова). После анализа результатов методики было выявлено, что все дети справились с заданием, но имеют разный уровень умений создания сказочных образов и творческого воображения. Только у 29% детей был выявлен средний уровень развития творческого воображения и чувства композиции. Большая часть детей, составляющая 71%, имеет низкий уровень творческого воображения, поскольку изображение было выполнено схематично и непоследовательно.

По итогам обобщения качественного и количественного анализа результата всех проведённых методик, на основе представленных в диагностической программе критериев, были выявлены следующие показатели: большая часть детей из обследуемой группы имеет низкий уровень развития творческого воображения, что составляет 71%, так же в группе присутствуют дети со средним уровнем развития творческого воображения и они составляют 29% от общего количества. Высокий уровень творческого воображения не был выявлен ни у одного ребёнка.

Таким образом, данные результаты свидетельствуют о том, что большинство детей в группе имеют низкий уровень творческого воображения и почти не проявляют самостоятельность, действуют под руководством педагога или повторяют действия, и работы других детей. Ребёнок не может отступить от

знакомых стандартов и предложить свой собственный вариант. Наблюдается однообразность и схематичность образов и малая детализация.

Результаты диагностики подтверждают необходимость проведения занятий по развитию творческого воображения у детей с общим недоразвитием речи.

Список используемых источников и литературы:

1. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. 2007. №1. С. 7–10.
2. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника / О.М. Дьяченко. М.: Просвещение, 2008. 79 с.
3. Казакова Р.Г. Занятия по рисованию с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты. М.: Сфера, 2009. 128 с.
4. Кокорева О.И., Волокитина Ю.Ю. Особенности развития творческого воображения у старших дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: ИД Среда», 2021. С. 244-247.
5. Преображенская Н.А. Развитие творческого потенциала старших дошкольников, имеющих речевые нарушения // Логопедия сегодня. – 2010. – № 4. – С. 58–64.
6. Симановский А.Э., Ершова Н.Г. Развитие творческого воображения у дошкольников с общим недоразвитием речи // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №4. – С. 135–142.

© Е.Л.Родионова, 2023-05

УДК 740

Е.А. Ложенская
Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия.

**ЛЕКСИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Аннотация: В данной статье содержится описание диагностического комплекса по выявлению уровня лексического развития детей среднего дошкольного возраста с нарушениями речи, а также анализ данных, полученных в результате обследования детей указанной категории.

Ключевые слова: речь, развитие, коррекция, нарушения речи.

LEXICAL DEVELOPMENT OF MIDDLE PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. This article contains a description of a diagnostic complex for identifying the level of lexical development of children of middle preschool age with speech disorders, as well as an analysis of the data obtained as a result of examining children of this category.

Keywords: speech, development, correction, speech disorders.

Овладение лексической стороной речи является одной из главных задач речевого развития дошкольников. Данная проблема всегда привлекала к себе внимание психологов, педагогов. Не потеряла она свою значимость и сегодня, продолжая создавать новые вопросы, оптимальные пути развития и формирования.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для обогащения активного словаря; развития связной, грамматически правильной монологической и диалогической речи; развития речевого творчества; развития звуковой и интонационной культуры речи; фонематического слуха. Именно поэтому следует уделять большое внимание лексическому развитию речи детей.

Изучением различных аспектов лексического развития детей с нарушениями речи занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Л. П. Ефименкова, Н. С. Жукова, И. А. Зимняя, Н. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Е. И. Тихеева, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева.

Актуальность проблемы определяется тем, что проблема формирования словарного запаса детей занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии словаря при различных речевых нарушениях и о методике его развития является одним из центральных вопросов.

Для эффективного лексического развития требуется соблюдать конкретные условия диагностики. Важным условием является установить эмоциональный контакт с ребенком. Диагностику следует проводить в знакомой обстановке. Рекомендуются начинать работу с ребёнком с какой-либо игры и постепенно переходить к обследованию. Проводить его нужно в хорошо освещенном кабинете, без посторонних людей. Следует убрать все отвлекающие ребёнка предметы. Обследование должно проходить в положительной обстановке. Ещё одним важным условием является хорошо подготовленный материал, необходимый для проведения диагностической работы.

Только при условии правильно проведенного диагностического обследования будет возможно составление адекватной коррекционно-развивающей программы и организация на ее основе эффективной педагогической работы.

Поэтому целью нашего исследования было определение критериальной базы, разработка на ее основе диагностической программы, выявление в ходе ее

реализации особенностей лексического развития детей среднего дошкольного возраста с нарушениями речи.

На основе анализа психолого-педагогической литературы в качестве критериев и показателей лексического развития были приняты: подбор ассоциаций, подбор глаголов, уровень количественного запаса существительных, прилагательных, глаголов, уровень активного словаря, умение объяснять значение слов.

На их основе были охарактеризованы уровни лексического развития у детей среднего возраста.

Высокий уровень. Ребенок самостоятельно, без помощи взрослого подбирает ассоциации к словам (к 4 словам 3-4 слова ассоциации), глаголы по смыслу (к 6 предложениям). Может объяснить значения слов (10-8 слов). Соблюдает заданный темп, укладывается в отведенное для выполнения задания время.

Средний уровень. Ребенок подбирает ассоциации к двум или трем словам. Глаголы подобраны по смыслу к 4 предложениям. Может объяснить значение 5-7 слов. Допускаются ошибки при подборе слов. Темп выполнения заданий, как правило, выше или ниже заданного, превышает отведенное для выполнения задания время.

Низкий уровень. Ребенок подобрал к одному слову 3-4 по ассоциативному признаку или не назвал совсем. Глаголы подобраны по смыслу к 2 предложениям. Объяснение значения 3-4 слов. Задание выполняет в медленном темпе, ниже заданного, ребенок не укладывается в отведенное для задания время.

Для составления диагностической программы, направленной на выявление уровня лексического развития у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями речи, были проанализированы различные методики.

В ходе исследования применялись следующие методики: «Свободные словесные ассоциации по определенному слову» (Ф. Г. Даскалова. Комплексный тестовый метод речевой диагностики); «Подбор и активное употребление глаголов» (Ф. Г. Даскалова. Комплексный тестовый метод речевой диагностики); «Количественный запас существительных, прилагательных, глаголов» (Т.Б.

Филичева, Н.А. Чавелева, Г.В. Чиркина. Методика обследования активного словаря); «Обследование активного словаря» (Т.Б. Филичева, Н.А. Чавелева, Г.В. Чиркина. Методика обследования активного словаря); «Умение объяснять значение слов» (Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха. Модифицированная методика обследования речи детей нарушениями речи). Диагностическая программа была апробирована на базе детского сада. В эксперименте приняли участие 5 детей 4 лет с нарушениями речи ЗПР.

Задание 1. «Свободные словесные ассоциации по определенному слову» (Ф. Г. Даскалова. Комплексный тестовый метод речевой диагностики) [3, с. 239]

Цель: выявить уровень развития умения подбирать словесные ассоциации по определенному слову.

Ход работы: Воспитатель называет слово, например, слово «тяжелый» и бросает мяч ребенку. Ребенок должен поймать мяч и назвать предмет, о котором

можно сказать, что он тяжелый, затем мяч возвращает воспитателю. Например, тяжелый... - грузовик, колючий... - еж, холодный... - снег.

После того, как взрослый называет слово, ребенок должен по ассоциативному признаку подобрать 3-4 слова.

«Давай поиграем в игру со словами. Я буду кидать тебе мяч и называть слово, а ты будешь называть слово, о котором можно, так сказать.».

Анализ результатов показал, что 2 ребёнка (40%) смогли подобрать 2-3 слова по ассоциативному признаку. Допускали ошибки, при подборе говорили ошибочные слова. 3 ребёнка (60%) подобрали только к одному слову ассоциацию. Они долго думали, затруднялись при ответе, произносили слова, не относящиеся к исходному. Это говорит о том, что дети не могут подбирать словесные ассоциации по определённому слову. Задание выполняли в медленном темпе.

Задание 2. «Подбор и активное употребление глаголов» (Ф. Г. Даскалова. Комплексный тестовый метод речевой диагностики) [3, с. 239]

Цель: выявить уровень развития умения подбирать и активно употреблять глаголы.

Ход работы: Взрослый задает ребёнку вопросы, ответом являются глаголы. Ребенок должен по смыслу подобрать слова-действия к предметам.

«Давай поиграем с тобой в игру. Я буду спрашивать у тебя, что делают персонажи. А ты должен ответить мне, при ответе можешь изображать эти действия.».

«Что делает мама?».

«Что делает кошка?».

«Что делает собака?».

«Что делает птичка?».

«Что делает папа?».

«Что делает рыбка?».

Анализ результатов показал, что с заданием справились все дети. Дети со средним уровнем подобрали глаголы по смыслу к 3-4 предложениям. Дети с низким уровнем, подобрали глаголы по смыслу к двум предложениям. Задание выполняли в медленном темпе.

Задание 3. «Количественный запас существительных, прилагательных, глаголов» (Т.Б. Филичева, Н.А. Чавелева, Г.В. Чиркина. Методика обследования активного словаря) [5]

Цель: выявить уровень количественного запаса существительных, прилагательных, глаголов.

Ход работы: Взрослый предлагает ребенку закончить предложение.

«Давай поиграем с тобой в игру. Я буду читать предложение, а ты его будешь заканчивать.».

У собаки хвост длинный, а у зайца...

Рыба в воде плавает, а змея по земле ...

Кошка мяукает, а собака ...

Воробей чирикает, а ворона...

Ручкой пишем, а карандашом...

На самолете летаем, а на машине ...
Жаба прыгает, а комар ...
Днем светит солнце, а ночью...
По льду катаются на коньках, а по снегу ...
Мультфильмы смотрим, а сказку...

Анализ результатов показал, что дети со средним уровнем, это 2 ребёнка. Эти дети смогли закончить 6 предложений. Подбирая слова, они допускали ошибки. Дети с низким уровнем, это 3 ребёнка. Смогли закончить 4 предложения. Эти дети отказывались от ответа, говорили слова, не подходящие по смыслу. Задание выполняли в медленном темпе.

Задание 4. «Обследование активного словаря» (Т.Б. Филичева, Н.А. Чавелева, Г.В. Чиркина. Методика обследования активного словаря) [5]

Цель: определить запас слов, хранящийся в активной памяти ребёнка.

Ход работы: «Давай поиграем в игру. На столе лежит много картинок. Я буду называть тебе картинку, а ты будешь ее показывать.»

Анализ результатов показал, что дети со средним уровнем- 3 ребёнка (60%). При выборе картинки, дети допустили 5-6 ошибок. С низким уровнем- 2 ребёнка (40%). При выборе картинок многие путали их между собой, при показе ошибались. Допустили 8 ошибок. Задание выполняли в медленном темпе.

Задание 5. «Умение объяснять значение слов» (Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха. Модифицированная методика обследования речи детей нарушениями речи) [1, с. 64]

Цель: выявить уровень развития умения объяснять значение слов.

Ход работы: «Давай поиграем с тобой в игру. Я буду называть тебе слова, а ты мне будешь объяснять их.»

Если взрослый говорит о существительных, то задает вопрос: «Что это такое?», глагол - «Что значит?», прилагательный – «Это какой?».

Слова:

Дом;
Машина;
Дверь;
Бежать;
Собака;
Юбка;
Рисовать;
Маленький;
Ботинки;
Автобус.

Анализ результатов показал, что все дети получили низкий уровень. Дети смогли объяснить значение 3-4 слов. Один смог объяснить только два слова. Задание выполнялось в медленном темпе.

По результатам диагностики у детей среднего дошкольного возраста преобладает низкий уровень лексического развития (60%). Средний уровень был выявлен у 40% детей. Результатов, соответствующих высокому уровню, зафиксировано не было.

Анализируя эмпирическое исследование эксперимента, получили, что большая часть всех детей показали низкий уровень лексического развития; у 2 из них - эти дети испытывают небольшие трудности в употреблении и объяснении значения слов. Активный и пассивный словарь находится на среднем уровне. Объединяют предметы в группы, пользуются обобщающими словами-понятиями, но ошибаются в определении существенных признаков родового понятия. Трое детей часто совершают ошибки в употреблении частей речи. Объясняя значения слов не могут подобрать словесные конструкции. Ребята эмоционально зажаты, малоактивны и малоразговорчивы, не хотят входить в контакт со сверстниками и взрослыми. Затрудняются в точном соотнесении слова с предметом, в определении признаков предметов. Допускают ошибки в группировке предметов, затрудняются в использовании слов, обозначающих родовые понятия, не выделяют существенных признаков.

Следовательно, данной диагностической программой можно в полной мере выявить недостатки лексического развития у детей среднего дошкольного возраста с ЗПР.

Таким образом, опираясь на результаты, полученные в процессе диагностики, был сделан вывод, что детям необходимо целенаправленное лексическое развитие. Для развития словаря нужно формировать у детей представление о слове, его значение, осмыслению слов, которые относятся к нему по ассоциативному признаку, определению видовых отношений, подбору существительных, прилагательных, глаголов к этому слову.

Список используемых источников и литературы:

1. Баранова О. В., Богданова Л. Г., Соломаха Л. С. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста /под. ред. Серебряковой Н. В. Москва: Каро, 2021. 64 с.
2. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. Под ред. С.С. Ляпидевского и канд. пед. наук В. И. Селиверстова. – Москва: Просвещение, 2013. 247 с.
3. Даскалова Ф.Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду. Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 1989. 239 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : Союз, 2014. 160 с.
5. Методика обследования активного словаря старшего дошкольного возраста. [Электронный ресурс] Филичева Т. Б., Чавелева Н. А., Чиркина Г. В. URL: <https://kazedu.com/referat/179302/4>

© Е.А. Ложенская, 2023-05

**М. А. Назина,
Л. Н. Санникова**
*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье выделены психолого-педагогические условия использования театрализованных игр в коррекционно-педагогической деятельности с дошкольниками с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: театрализованные игры, психолого-педагогические условия, коррекционно-педагогическая деятельность, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, инклюзивное образование.

**M. A. Nazina,
L. N. Sannikova**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF
THEATRICAL GAMES IN CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL
ACTIVITIES WITH PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATION**

Abstract. The article highlights the psychological and pedagogical conditions for the use of theatrical games in correctional and pedagogical activities with preschoolers with general speech underdevelopment in inclusive education.

Keywords: theatrical games, psychological and pedagogical conditions, correctional and pedagogical activity, preschool children, general underdevelopment of speech, inclusive education.

В ходе коррекционной деятельности с дошкольниками с общим недоразвитием речи педагоги стремятся использовать различные методы и приёмы, способствующие максимальной коррекции, компенсации нарушений развития речи, а также сопутствующих нарушений (эмоциональных, двигательных). Одним из эффективных методов служат театрализованные игры. Но их внедрение в инклюзивное образование будет осуществляться наиболее плодотворно, если использовать комплекс психолого-педагогических условий, позволяющих повысить эффективность коррекционно-педагогических мероприятий [2].

В качестве первого условия выступает организация предметно-пространственной среды оборудованием и материалами для проведения театрализованных игр в группе детского сада с дошкольниками с общим недоразвитием речи, которые позволят привлечь детей к данной деятельности посредством различных атрибутов, масок, элементов одежды, декораций, облегченных нестандартных париков, театрального детского грима и др. Предметами для театрализованных игр могут выступать, например, специальные наборы для кукольного театра, куклы-марионетки [4].

Большой интерес к театрализованным играм у дошкольников вызывает организация группового пространства для проведения игры – использование ширм, подиума, передвижных рамочных конструкций; использование различной цветовой, звуковой, пространственной среды, позволяющей быстро переформатировать пространство к решению новой педагогической задачи.

Для развития интереса детей к театрализованным играм может служить совместная деятельность дошкольников. Для детей старшей группы можно организовать занятия по изготовлению декораций к театрализованной игре или афиши, которая будет изображать главных героев или сцену из спектакля. Также вместе с детьми можно выполнить пригласительные билеты. Совместное изготовление атрибутов к проведению театрализованной игры способствует развитию диалогической речи, расширению словаря, использованию грамматических конструкций слов и выражений в речи, приобщению детей к совместному творчеству, объединению детей. Выполнение совместного продукта дошкольниками позволяет приобщить к театрализованной деятельности не только активных детей, но и стеснительных дошкольников, которые не хотят участвовать в театрализованных играх

В качестве второго условия выступает опора на педагогические принципы: систематичность и последовательность, доступность, сознательность, индивидуальный подход.

Систематичность и последовательность (включать театрализованные игры в процесс обучения постоянно, чтобы полученный навык закреплялся на протяжении последующего времени и не носил характер спонтанного использования театрализованных игр в процессе образовательной деятельности). Также нужно использовать игры, которые будут вызывать интерес у детей. Здесь можно использовать театрализованные игры с интересным названием, например: «Хорошо спрятанная котлета» (Г. Остер), «Два жадных медвежонка», стихотворения «Как у нашей Любы» Сергея Михалкова, Е. Стеквашовой «Друзья». **Включая в коррекционно-педагогическую деятельность с дошкольниками с общим недоразвитием речи театрализованные игры, необходимо следить за вариативностью и содержательностью тематики, сюжеты должны быть доступны детям и отвечать возрастным и речевым особенностям дошкольников с общим недоразвитием речи.**

Индивидуальный подход предполагает учет быстроты и глубины понимания, индивидуального темпа выполнения, воображения, активности.

В качестве третьего условия выступает поэтапное использование театрализованных игр в процессе речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи.

Е. В. Овчинникова выделяет четыре этапа работы использования театрализованных игр в коррекционной работе. На первом этапе используются игровые упражнения, которые направлены на выработку мимики и пантомимики, что способствует решению двигательной задачи в процессе постановки. Детям предлагаются такие игровые упражнения, как «Съешьте кисленький лимон» (дети морщатся); рассердитесь на хулигана (дети хмурят брови).

На следующем этапе используются игры и упражнения на развитие дыхания (игра «Задуй свечу»); игра «Лесенка», когда каждая фраза произносится с повышением тона голоса [1].

Для развития правильной артикуляции, четкой дикции, разной интонации используют следующие театрализованные игры: «Волшебные леденцы», когда дети все вместе кладут леденцы в рот и ждут, что произойдет. Сначала все дружно причмокивают и издают приятное «м-м-м». Затем леденцы перехватывают инициативу и побуждают педагога издавать новые звуки, а она делает вид, что сама удивилась появлению подобных звуков. Такие звуки подхватываются актерами, например, при звуке «ф-ф-ф» пропускают воздух через губы, «буль-буль-буль» – сворачивают губы трубочкой, или «у», «о», «а», «ля-ля-ля», «лу-лу-лу», «му-му-му». При этом можно изменять темп и ритм. Данные упражнения укрепляют и тренируют детский речевой и голосовой аппарат.

В ходе третьего этапа необходимо переходить к драматизации стихов, прибауток, потешек, что способствует обучению произнесению трудных звуков, совершенствованию связной диалогической речи, помогает осваивать разные интонации-просьбы, вопросы, восклицания и т.п.

Следующий шаг - реализация театрализованных игр более сложного характера. Для этого подойдут рассказы: «Как Маша стала большой» (по Е. Пермяку), «Почему кот моется после еды», «Как собака себе друга искала» и т.п. Дети принимают роль актёров, при этом используют маски, костюмы и другую атрибутику. На данном этапе следует «оживлять» картинный материал, сказки, рассказы («Спор животных», «Это я виноват» и др.). Дети с радостью играют в игры «Угадай, из какой сказки данный герой?» (Из какой я сказки? Что ты можешь рассказать обо мне?).

Одним из условий успешного освоения детьми театрализованной деятельности, развития речи является эффективное взаимодействие педагога и родителей. Именно в семье необходимо уделять ребенку достаточное внимание в зависимости от особенностей его развития и потребностей, склонностей и т.д. С мамой или папой можно почитать сказку, изучить картинный материал к литературному произведению, обсудить сказочного героя.

Применяя элементы игры-драматизации, можно помочь ребенку запомнить сказку, что благоприятно сказывается на развитии памяти у детей старшего дошкольного возраста.

Итак, комплексное внедрение психолого-педагогических условий в коррекционно-педагогическую деятельность с дошкольниками с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования позволит повысить качество и эффективность образовательного процесса.

Список использованных источников и литературы

1. Овчинникова, Е.В. Использование театрализованных игр в преодолении общего недоразвития речи у дошкольников [Электронный ресурс] / Е.В. Овчинникова. – Режим доступа: <http://logoped-sfera.ru/ispolzovanie-teatralizovannih-igr-v-preodolenii-obshego-nedorazvitiia-rechi-u-doshkolnikov>. – Загл. с экрана.
2. Санникова, Л.Н. Использование театрализованных игр с дошкольниками с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования / Л.Н. Санникова, М.А. Назина // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию высшего педагогического образования Магнитогорска, Магнитогорск, 30–31 марта 2022 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – С. 256-260.
3. Томчикова, С.Н. Театральный мини-фестиваль в дошкольном учреждении / С.Н. Томчикова // Справочник старшего воспитателя. – 2009. – № 12. – С. 38-43.
4. Труфанова, Т.Я. Организация предметно-развивающей среды ДО по развитию речи в связи с введением ФГОС / Т.Я. Труфанова, А.Ю. Михеева // Вестник научных конференций. – 2015. – № 1-5 (1). – С. 158-159.

© Л. Н. Санникова, М. А. Назина, 2023-05

УДК 376

**Е.А. Шулнина,
Т.Н. Галимзянова**
*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны вопросы комплексного сопровождения ребенка на этапе начального школьного образования в соответствии с личностными особенностями, представлена модель коррекционно-педагогического сопровождения детей 6-7 лет с нарушениями речи, представлены основные направления коррекционной работы.

Ключевые слова: речевые нарушения, общее образование, начальное образование, сопровождение

**E.A. Shunina,
T.N. Galimzyanova**

ACCOMPANYING CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AT THE STAGE OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

***Abstract.** The article describes the issues of comprehensive support of a child at the stage of primary school education in accordance with personal characteristics, presents a model of correctional and pedagogical support for children 6-7 years old with speech disorders, and presents the main directions of correctional work.*

***Keywords:** speech disorders, general education, primary education, support*

Наиболее важные ступени в овладении речью приходятся именно на возраст 6–7 лет – дошкольный и школьный периоды. Каждый возрастной этап вносит что-то новое в речевое развитие ребёнка. Своевременное преодоление речевых нарушений имеет большое значение для общего психического развития ребёнка, что и объясняет повышенный исследовательский интерес к вопросам их профилактики и коррекции. Коррекция нарушений речи является одним из важнейших условий наиболее адекватного и эффективного вхождения ребенка в социум.

Нарушения речи рассматриваются в дефектологии как патология психофизического развития ребёнка. К нарушениям речи относят отклонения от нормального формирования языковых средств общения при нормальном биологическом слухе, зрении и предпосылках развития интеллекта. Преодоление речевых нарушений возможно только в условиях специально организованного обучения и воспитания [5].

На протяжении нескольких десятилетий изучение проблемы речевых нарушений остается актуальным. Ведущие ученые в области логопедии: Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Г. И. Жаренкова, Л. Н. Ефименкова, С. Ф. Спирина, Н. С. Жукова, С. Ф. Иваненко, С. А. Миронова, Т. Б. Филичева и другие исследователи большое внимание уделяют речевым нарушениям у детей.

Речевые нарушения затрудняют адаптацию ребёнка в детском саду и в школе. Нарушения речи отражается на психическом развитии ребенка, формировании его личности и поведения. Системное речевое нарушение очень часто сочетается с минимальными признаками недоразвития функциональных систем, на которые часто не обращают внимание ни медики, ни родители.

Диагностическая служба специальной педагогики владеет обширным арсеналом средств для определения отклонений в интеллектуальном и речевом развитии. Воспитательно-образовательные программы коррекционного направления для разных категорий детей содержат многочисленные способы и приемы выявления недостатков познавательных способностей.

Только при системном подходе по преодолению речевых нарушений можно успешно осуществлять коррекционно-развивающую и образовательную

работу с ребенком. Такое взаимопонимание и взаимодействие позволяет ребенку с нарушениями речевого развития комфортно себя чувствовать и активно принимать участие в социальной жизни образовательного учреждения.

Мы представляем модель коррекционно-педагогического сопровождения детей 6-7 лет с нарушениями речи (рис.1).

Усилия всех участников коррекционно-педагогического сопровождения направлены не только на преодоление речевых нарушений и развитие речевой системы, но и на организацию качественного сотрудничества всех компонентов образовательной деятельности. Сегодня ребенку необходим действительно индивидуальный подход в образовательной и коррекционной деятельности. Он осуществляется в проектировании индивидуального образовательного маршрута, в котором участвуют и специалисты-педагоги, и дети с родителями [8].

Важным условием для успешного обучения детей с особенностями психофизического развития и состояния здоровья является организация коррекционно-педагогического сопровождения, включающая в себя «социально-педагогическую и психологическую помощь, психолого-медико-педагогическую коррекцию». В роли организатора такой помощи выступает социально-психологическая служба образовательного учреждения, включающая педагогов, психологов, дефектологов, логопедов, социальных педагогов.



Рисунок 1 - Модель коррекционно-педагогического сопровождения детей 6-7 лет с нарушениями речи

Сопровождение ребенка на этапе начального школьного образования в соответствии с личностными особенностями объединяет деятельность участников образовательного процесса, в которой близко соединяются интересы логопедов и психологов дошкольной и школьной структуры, нейропсихологов, педагогов и семьи [7].

Дети с нарушениями речи дошкольного возраста на этапе перехода в начальную школу (даже после устранения недостатков устно-речевого развития в

дошкольном возрасте) сталкиваются со специфическими трудностями в освоении основной образовательной программы по письму, чтению и русскому языку. Что приводит к появлению специфических ошибок на письме, при чтении и затрудняет освоение основной образовательной программы по различным предметам, так как навык письменной речи является базовым и универсальным.

По запросу администрации, родителей, педагогов школы проводится обследование состояния устной речи, письма и письменной речи учащихся.

В ходе обследования выявляется какой из компонентов языковой системы нарушен. Для диагностики, уточнения структуры речевого дефекта и оценки степени выраженности нарушений разных сторон речи (получения речевого профиля), построения системы индивидуальной коррекционной работы, комплектования подгрупп, отслеживания динамики речевого развития ребёнка с нарушением зрения используется тестовая методика диагностики устной и письменной речи Фотековой Т.А., в том числе её сокращенный вариант. Для обследования состояния письма используется стандартизированная методика Иншаковой О.Б., для обследования навыка чтения используется СМИНЧ (стандартизированная методика исследования навыка чтения) Корнева А.Н. и Ишимовой О.Б. [3,4].

Коррекционная работа направлена на предупреждение и коррекцию нарушений устной, письменной речи и письма у обучающихся с недостатками развития всех компонентов речи (дефекты произношения, трудности различения оппозиционных фонем, трудности формирования графических навыков, количественная и качественная неполнота словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, трудности в построении связного высказывания).

Коррекционная работа ведется в трех основных направлениях:

- 1) на фонетическом уровне;
- 2) на лексико - грамматическом уровне;
- 3) на синтаксическом уровне.

1. Коррекционная работа на фонетическом уровне:

- коррекция дефектов произношения;
- формирование полноценных фонетических представлений на базе развития фонематического восприятия, совершенствование звуковых обобщений в процессе упражнений в звуковом анализе и синтезе.

2. Коррекционная работа на лексико-грамматическом уровне:

Уточнение значений имеющихся в словарном запасе детей слов; дальнейшее обогащение словарного запаса путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, формирования представлений о морфологических элементах слова, навыков морфемного анализа и синтеза слов.

3. Коррекционная работа на синтаксическом уровне:

Уточнение, развитие, совершенствование грамматического оформления речи путем овладения моделями различных синтаксических конструкций. Развитие навыков самостоятельного высказывания, путем установления последовательности высказывания, отбора языковых средств, совершенствования навыка строить и перестраивать предложения по заданным образцам.

Психолого-педагогическая работа направлена на содействие ребенку в решении учебных трудностей, нарушений эмоционально-волевой сферы, проблем во взаимоотношениях со сверстниками, учителями, родителями.

Реализация психолого-педагогического сопровождения достигается основными функциями: информационной, направляющей и развивающей.

Информационная функция сопровождения состоит в широком оповещении всех заинтересованных лиц о формах и методах сопровождения. В первую очередь это касается учителей, администрацию школы и родителей учащихся, принимающих участие в программе психологического сопровождения. Информационная функция обеспечивает открытость процесса сопровождения, что согласуется с принципами открытого образования, а также, в свою очередь делает всех заинтересованных лиц активными участниками (сотрудниками).

Направляющая функция сопровождения обеспечивает согласование всех заинтересованных в сопровождении субъектов учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения координации их действий в интересах ребенка. Вместе с тем, направляющая функция предусматривает, что ведущей (направляющей) фигурой в этих действиях в силу его профессиональной компетенции становится педагог-психолог школы [9].

Развивающая функция сопровождения задает основной вектор действиям всех участвующих в системе сопровождения службам, которые становятся службами развития личности ребенка. Развивающая функция обеспечивается деятельностью учителей, педагога-психолога, другие педагогических работников школы, при этом учителя и педагогические работники используют в практике работы развивающие технологии обучения и воспитания, а педагоги-психологи – развивающие дополнительные занятия с учащимися, проходящие, как правило, после уроков.

Функции психолого-педагогического сопровождения обеспечиваются компонентами сопровождения, среди которых выделяются профессионально-психологический и организационно-просветительский.

Профессионально-психологический компонент сопровождения – представлен системной деятельностью педагога-психолога, использующего принцип взаимосвязи диагностической и коррекционно-развивающей деятельности. В практической деятельности педагога-психолога личность ребенка изучается только с целью оказания психологической помощи. В этом положении реализуется важнейший императив гуманистической психологии: Ребенок не может быть средством – он всегда цель психологического сопровождения.

Организационно-просветительский компонент обеспечивает единое информационное поле для всех участников психологического сопровождения, а также ее анализ и актуальную оценку. Данный компонент реализуется в деятельности педагога-психолога, через осуществление просветительской работы с родителями, педагогами и администрацией школы, при этом используются разнообразные формы активного полисубъектного взаимодействия всех участников. Анализ и оценка существующей системы сопровождения делает

возможным развитие и совершенствование системы, обеспечивая ее важнейшие характеристики – открытость и развивающийся характер (синергетичность).

Таким образом, мы можем сделать вывод о важности коррекционно-педагогического сопровождения детей 6-7 лет с нарушениями речи на этапе начального школьного образования и необходимости полного включения всех компонентов сопровождения в образовательный процесс.

Список используемых источников и литературы

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Иншакова О. Б. Назаров А. А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. - М.: В. Секачев, 2013. - 72 с. ISBN 978-5-88923-366-4
3. Ишимова О. А., Шаховская С. Н., Алмазова А. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. ISBN: 978-5-09-072520-0
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. -- СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
5. Кувшинова И.А. Бровина С.С. Педагогические условия развития связной речи у старших дошкольников с ОНР // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 1. – С 241-243. 366 с.
6. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
7. Мицан, Е. Л. Проблема развития фонетической стороны речи у дошкольников с дизартрией / Е. Л. Мицан, Е. А. Шунина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : Тезисы 80-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 18–22 апреля 2022 года. Том 2. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – С. 415. – EDN НВКНRY.
8. Неретина, Т. Г. Программа коррекционной работы школы / Т. Г. Неретина. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный университет, 2014. – 28 с.
9. Шунина, Е. А. Сопровождение младших школьников с речевыми нарушениями в работе учителя-логопеда / Е. А. Шунина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 06 апреля 2023 года / Науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 124-126. – EDN PINDIG.

© Е.А.Шунина, Т.Н.Галимзянова, 2023-05

О.В. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л. Н. Толстого»
г. Тула, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ВАРИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В статье излагается необходимость развития мелкой моторики в младшем дошкольном возрасте. Доказывается, что в дошкольном возрасте развитие мелкой моторики и координации рук должно быть важной частью развития речи, формирования навыков самообслуживания, а затем подготовки руки к письму.*

***Ключевые слова:** мелкая моторика, технологии развития, пальчиковые игры и упражнения.*

O.V. Sherbakova

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN YOUNG CHILDREN IN VARIABLE ACTIVITY

***Abstract.** The article outlines the need for the development of fine motor skills in early preschool age. It is proved that at preschool age, the development of fine motor skills and hand coordination should be an important part of speech development, the formation of self-service skills, and then the preparation of the hand for writing.*

***Keywords:** fine motor skills, development technologies, finger games and exercises.*

Ребенок уже с раннего возраста постоянно изучает окружающий мир с помощью тактильной чувствительности или прикосновения. Ему нужно все хватать, трогать, гладить, пробовать на вкус. Взрослый будь то родитель или педагог ищет стимулы для его развития. Важным элементом развития ребенка раннего возраста является тренировку пальцев рук ребенка уже с восьмимесячного возраста. Именно в этот период пальцы рук начинают развиваться, и ребенок взаимодействует с предметами разных фактур, форм и размеров, а также со специальными игрушками. [3]

Как говорил В. А. Сухомлинский: «Истоки способностей и дарований детей – в кончиках их пальцев. От них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движении детской руки с орудием труда, тем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума. Чем больше мастерства в детской душе, тем ребенок умнее». [6]

Под термином мелкая моторика О.И. Крупенчук понимает скоординированные движения пальцев и кистей рук. Мелкая моторика рук тесно связана с такими свойствами, как внимание, мышление, пространственное восприятие, нервная система, воображение, наблюдательность, зрительная и

двигательная память и речь. Автор отмечает, что в мозге человека есть центры, ответственные за речь и движения пальцев, и они очень близки. Поэтому, развивая мелкую моторику, мы активируем эти области, отвечающие за формирование речи, и повышаем успеваемость ребенка в школе, внимание, умственную активность, интеллектуальную и творческую активность. [3]

Упражнения в повседневной жизни очень важны для маленьких детей. Тренировка пальцев - сильное тонизирующее средство для коры головного мозга. Правильное развитие мелкой моторики также определяет формирование у ребенка сенсомоторной координации - скоординированных действий рук и глаз. Глаз как бы «обучает» руку, и с помощью движений рук в предметах, которыми манипулирует ребенок, обнаруживается все больше и больше новой информации. Ребенок изучает всевозможные предметы, прикасается и касается их руками, чтобы понять причинно-следственные связи. [1]

Важной частью развития мелкой моторики рук является использование точных, скоординированных движений рук и пальцев, необходимых для одевания, рисования и письма, а также для выполнения различных домашних и в дальнейшем учебных действий. Кроме того, мелкая моторика напрямую влияет на ловкость рук, которая сформируется в будущем, на скорость реакции ребенка, уровень логического мышления, память, навыки мышления, концентрацию внимания. [4]

Мелкая моторика развивается постепенно, она зависит от возрастных особенностей детей, это индивидуальный процесс, который каждый ребенок проходит в своем собственном темпе. Изначально движения ребенка неуклюжие, неуверенные и негармоничные. Чтобы помочь ребенку улучшить мелкую моторику рук, нужно играть с ребенком в развивающие игры. Дошкольный возраст — это время, когда у ребенка появляются новые мотивы, связанные с интересом к миру взрослых, возникают различные потребности, которые ребенок хочет решить сам. Благодаря игровой деятельности дети учатся применять свои знания, получают большой сенсорный опыт, развивают все психические процессы, игра требует партнеров, поэтому вам нужно играть с ребенком, вести игру, чтобы игра была более концентрированной и развивающейся. [2]

У большинства детей младшего дошкольного возраста мелкая моторика развита слабо. В первую очередь, они испытывают трудности в самообслуживании: раздевании и одевании, приеме пищи. Дошкольники не умеют застегивать пуговицы и кнопки, шнуровать ботинки, завязывать банты, неправильно держат вилку и ложку. Страдает точность, быстрота, координация действий. Также отмечается несформированность продуктивной деятельности. Практически всегда дети с неразвитой мелкой моторикой испытывают речевые проблемы.

Для того чтобы развивать мелкую моторику у детей в младшем дошкольном возрасте мы как правило предлагаем выполнять простые упражнения, которые сопровождаются стихотворным текстом. Они называются пальчиковые игры и упражнения – это уникальное средство для развития мелкой моторики и речи в их единстве и взаимосвязи. Выполнение упражнений и ритмических движений пальцами индуктивно приводит к возбуждению в

речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что, в конечном итоге, стимулирует развитие речи. Игры с пальчиками создают благоприятный эмоциональный фон, развивают умение подражать взрослому, учат вслушиваться и понимать смысл речи, повышают речевую активность ребенка. Предлагаем выполнять упражнения, сопровождая их короткими стихотворными строками, для более четкой, ритмичной, яркой, картинной исполнения действий и усиления контроля за выполняемыми движениями. Овладев всеми упражнениями, он может «рассказывать пальцами» целые истории. В результате пальчиковых упражнений и игр кисти рук и пальцы приобретут силу, хорошую подвижность и гибкость, а это в дальнейшем облегчит овладение навыком письма.

Активно в своем образовательном процессе мы используем игры с кубиками, пирамидками, матрешками, пазлы, специальные лабиринты, фигурки-вкладыши, многообразие их видов, форм, конфигураций, усложняющих элементов, позволяет буквально каждый раз давать новое задание. В процессе взросления и развития детей начинаем использовать конструкторы, например, «Лего», где ребенку приходится собирать и разбирать мелкие детали, складывать целое из отдельных частей, а для этого очень важно, чтобы пальчики слушались и хорошо работали, тем самым стимулировали речевое развитие малыша. Игры-шнуровки, развивающие сенсомоторную координацию, мелкую моторику рук, пространственное ориентирование, способствуют усвоению понятий вверху, внизу, справа, слева; способствуют развитию речи; развивают творческие способности; развивают усидчивость не потеряли своей актуальности в нашей работе.

Ориентируясь на рекомендации Е. В. Соколовой применяем «Игры с пуговицами» на развитие мелкой моторики, пространственного воображения, интеллекта, мышления, а также формирования речи. Ребенок украшает пуговицами разнообразные шаблоны. Игры с прищепками развивают щипковый хват, способность перераспределять мышечный тонус с помощью щепотки захвата. Другой из используемых приемов — это игра с мелкими предметами (бусинами, каштанами и т. д.). Например, сортировка предметов, нанесение бусин с отверстиями разного диаметра на нить, определение предмета на ощупь, подсчет предметов на ощупь. В этой детской игре формируются не только ручные навыки, но и сенсорные стандарты (цвет, форма, размер). Игры с контурами. Ребенок выкладывает контуры предметов различными материалами: ракушками, галькой, бусинами, пуговицами, пластилином, камушками. [5]

Наибольший интерес у наших воспитанников проявляется играми с крупами - рисование на манной крупе, что способствует не только развитию мелкой моторики, но и свободы творчества. Когда картина нарисована, достаточно встряхнуть нашу емкость, и перед нами снова будет чистый лист, мы сможем приступить к созданию нового шедевра.

Еще один вид игры, используемый нами в работе с крупами — это сухой бассейн. Погружаясь, как можно глубже, ручки ребенка массируются, пальцы становятся более чувствительными, а их движения — координированными. Нужно, чтобы руки были в крупе по запястье, таким образом снимается

мышечный спазм ручек, напряженность и усталость. Особенно полезна гречка, эта крупа имеет острые грани, которые необходимы для активизации нервных окончаний пальчиков. Гречка особенно полезна, у этой крупы острые края, необходимые для активации нервных окончаний пальцев.

Упражнение «Пальчиковые шаги» направлена на развитие координации движений кистей и пальцев рук, «Пальчиковый театр» предоставляет детям уникальную возможность одновременно стать сценаристом, режиссером и актером. Театральное представление способствует развитию не только творческого потенциала, но и речи, так как они активно задействованы пальцами.

Неизменно для развития мелкой моторики используются куклы, соответствующие способностям ребенка и развивающие их. Куклы бывают разные: петрушечные куклы, вязаные пальчиковые куклы, подвижные куклы-рукавички, комбинированные куклы, я-куклы, куклы-марионетки.

Одним из эффективных методов, обеспечивающих развитие мелкой моторики ребенка, а также эмоциональной и волевой сфер, является игра-Суджоки. Кольцо надевается на палец и массирует область пальца до тех пор, пока она не станет красной и не создаст ощущение тепла. Эта процедура должна сочетаться с речевым сопровождением и массажем ладони и кончиков пальцев, пока они не станут теплыми.

Интересным и полезным занятием является используемая нами игра с бумагой. Оно завораживает и увлекает детей, способствует развитию воображения, любознательности. Разрывание бумаги на очень мелкие кусочки, разминание, разглаживание - хорошее упражнение для развития силы пальцев и навыков точного контроля движения. Изготовление бумажных поделок, резка ножницами, скручивание, разрывание и разрывание, скручивание и другие виды бумажного пластика способствуют формированию координации движений рук и пальцев. По результатам этой работы можно судить о том, насколько хорошо развита мелкая моторика рук и движений пальцев у детей.

Лепка из глины, соленого теста или пластилина очень полезна и прекрасно влияет на развитие мелкой моторики пальцев. При лепке хорошо развивается сила рук и пальцев, обеспечивается сила мышечного тонуса рук. Можно лепить на улице зимой во дворе - что может быть лучше, чем снеговик или снежный замок. А летом вы можете построить замок из песка или мелких камней, или шишек.

Можно делать поделки из натуральных материалов, таких как шишки, желуди, солома, семена и другие доступные материалы, эти занятия также развивают воображение и воображение ребенка.

Конструирование может состоять из таких материалов как: бумага, картон, дерево, специальные конструкторы и конструкторы, различных игровых ремесел (игрушки, здания). В констатировании развиваются координация рук, логическое мышление и пространственное воображение.

Рисование или раскрашивание картинок – любимое занятие детей и хорошее упражнение на развитие мелкой моторики рук. Важной ролью педагога или родителя является разнообразие рисунков и используемых техник: пальчиками, оттиск печатками из картофеля, рисование ладошками, тычок жесткой полусухой

кистью, печать поролоном, печать пробками, восковые мелки, рисование ватными палочками.

Совместная и индивидуальная работа включает в себя тренировку пальцев. Это делается в виде массажа, поглаживания рук от кончиков пальцев до запястья и упражнений, сгибания и растяжения каждого пальца вместе по отдельности. Массаж оказывает тонизирующее действие на мышечную систему, повышая мышечный тонус, эластичность и способность мышц сокращаться. Можно развивать у детей гибкость пальцев и чувствительность к осязанию, организовав развивающие игры для детей с обычными предметами домашнего пользования.

Для разностороннего гармоничного развития двигательных функций руки и быстрого развития мелкая моторика руки соблюдаем порядок - от простого к сложному. Все игры и упражнения проводятся только по желанию ребенка на положительном эмоциональном фоне, для достижения положительного результата. Каждое достижение ребенка по-нашему мнению должно быть оцененным, если ребенку постоянно требуется продолжение игры, необходимо попытаться привлечь его внимание к другим играм. Недопустимо переутомление ребенка в игре, что также может привести к негативу.

Таким образом различные действия руками,используемые в нашей работе, способствуют стимуляции процесса речевого и умственного развития ребенка, так как развитие руки тесно связано с развитием речи и мышления. Развитие мелкой моторики также важно, потому что будущая жизнь ребенка требует точных, скоординированных движений рук и пальцев, необходимых для одевания, раздевания, рисования и лепки, а также для выполнения различных домашних и в дальнейшем учебных действий.

Список используемых источников и литературы

1. Большакова С. Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
2. Ермакова И. А. Развиваем мелкую моторику у малышей. – СПб: Изд. дом «Литера», 2006.
3. Крупенчук О.И. Развиваем мелкую моторику. – СПб., 2002.
4. Павлова, Л. Значение развития действий рук. [Текст]/ Л. Павлова // Дошкольное воспитание. – 2004. - №1. – С. 27–29.
5. Соколова, Е. В. Тренируем пальчики. – Ярославль: Академия развития, 2010.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974 г. - 288 с.

© О. В. Щербакова, 2023–05

ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные причины нарушения речи детей и предложены традиционные и инновационные способы преодоления речевой патологии

Ключевые слова: логопедические центры, Педагогические инновации, дети с речевыми нарушениями.

E.A. Shchelokova

TRADITION AND INNOVATION IN THE THEORY AND PRACTICE OF OVERCOMING SPEECH PATHOLOGY

Abstract. The article discusses the main causes of speech disorders in children and suggests traditional and innovative ways to overcome speech pathology.

Keywords: speech therapy centers, Pedagogical innovations, children with speech disorders.

Речь является важной психической функцией, присущей только человеку. Она же - основная коммуникативная функция, которая осуществляется посредством того или иного языка. На основе речи и слова—ее смысловой единицы - формируются и развиваются такие психические процессы как восприятие, воображение и память. Если у ребенка сохранен слух, не нарушен интеллект и имеются значительные речевые нарушения, которые не могут не сказаться на формировании всей его психики, можно предположить особую категорию аномальных детей – детей с речевыми нарушениями. Нарушения речи в любом случае отрицательно влияют на психическое развитие ребенка в целом, отражаются на его игровой деятельности Грубые нарушения речи могут оказывать влияние на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных, в частности речевых, контактов, в процессе которых осуществляется познание ребенком окружающей действительности. Как речевые нарушения, так и ограниченность общения отрицательно сказываются на формировании личности ребенка, вызывают психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствуют развитию таких качеств характера, как застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, чувство неполноценности.

В наше время логопеды работают не только в муниципальных образовательных учреждениях, но и в различных частных логопедических центрах, ведут индивидуальную практику, консультируют онлайн, и везде вопрос

выявления проблем недостатков речи и их устранения является актуальным. Эффективная коррекционная работа по устранению речевых расстройств у детей является важным направлением работы всех современных специалистов.[1, с.28] Условно нормально развивающихся детей можно разделить на два типа: дети-говоруны и дети-молчуны. Дети первого типа являются очень активными, живо интересующимися окружающей действительностью. Эти дети любознательны, задают множество вопросов, постоянно сами рассказывают и быстро адаптируются к новой обстановке. Второй тип- дети-молчуны - более замкнуты, адаптация проходит дольше и тяжелее, могут начать говорить поздно, но в большинстве случаев практически сразу без дефектов. На коррекционных занятиях встречаются оба типа, подобрать подходящий методический материал, чтобы вызвать интерес и мотивацию у таких разных детей бывает непросто, поэтому весьма эффективно сочетать традиционные техники коррекции с инновационными методиками, чтобы каждый маленький ученик чувствовал себя полноправным участником образовательного процесса. У любого специалиста в методической копилке уже есть педагогические инновации, хорошо зарекомендовавшие себя в работе с детьми, имеющими речевые нарушения:

1) Арт-терапия как метод коррекции осуществляется посредством творческой деятельности детей и является актуальным, потому что в нем не используется вербальное общение. Зачастую дети воздерживаются от вербализации своих переживаний, поэтому выражение своих мыслей в творчестве является более естественным и доступным даже для молчунов. Стоит учитывать тот факт, что дети с речевыми нарушениями более спонтанны и менее способны вербализировать свои действия и поступки, что при использовании арт-педагогических технологий несколько не влияет на конечный результат коррекционной работы.

2) Песочная терапия. Не секрет, что песок имеет свойство просачиваться сквозь пальцы и уносить вместе с собой негативные эмоции. Поэтому данный вид деятельности хорошо подходит для детей не только с речевыми нарушениями, но и с психологическими нарушениями и переживаниями. Освобождение от них происходит на подсознательном уровне и способствует освобождению и более быстрому исправлению речевых ошибок детей.

3) Телесно-ориентированные техники, включающие в себя расслабление и напряжение разных частей тела способствуют нормализации гипертонуса и гипотонуса мышц. Использование упражнений для релаксации хорошо расслабляет и успокаивает ребёнка. Помимо мануальных техник, еще активно используются дыхательные упражнения, которые улучшают ритмику организма и речедвигательного аппарата обучающегося, особенно это актуально для детей с темпоритмическими нарушениями речи и заиканием, однако в качестве профилактической меры подходит для всех детей, имеющих нарушения речи.

4) Мнемотехника подразумевает активное детальное запоминание информации. Всё услышанное дети схематично зарисовывают или работают с готовыми мнемотаблицами те, кому это доступно по уровню речевого развития.

5) Компьютерные технологии являются одним из эффективных методов обучения, применяемых в логопедии, поскольку кроме исправления дефектов

речи ребенок обучается пользованию компьютером, работе с разными (не только логопедическими) программами, автоматизирует и закрепляет правильное произношение, тренируя фонематический слух, внимание и память. Игра является своеобразным мотиватором, потому как представляет собой занятое времяпрепровождение в совокупности с приобретением новых полезных умений и навыков.

б) Музыкаотерапия положительно действует на детей в процессе занятий. Релаксационные мелодии способны успокаивать нервную систему и приводить в равновесие процессы возбуждения и торможения. Музыкальное сопровождение логоритмических занятий благотворно влияет на узнавание мелодии и текста, совершенствование звукового и речевого внимания, звукопроизношения, координацию темпоритмических процессов в сочетании движения и речи, постановку правильного речевого дыхания у детей с нарушением темпа и ритма речи. [2, с.38-41]

Таким образом, использование не только классических методов и приемов коррекции, но и инновационных, творческих подходов дает возможность вовлечь ребенка в игру, направленную на корректировку речевых нарушений, по итогам которой цели и задачи будут выполнены, а с нетерпением ждущий продолжения ребенок не утомлен, впечатлен и увлечен.

Кроме вышеописанных методик получила большое распространение Нейротерапия речи — такой инновационный подход в диагностике, коррекции и реабилитации речевых нарушений у детей с ОВЗ, при использовании которого подготавливается основа для логопедической работы **Совокупность нейропсихологических методов диагностики, коррекции и реабилитации речи — это речевая нейротерапия.** Исключением нее являются нейропсихологические патологии сенсомоторного уровня при различных пограничных состояниях. С ее помощью специалист не только работает над развитием артикуляционных способностей и органов речи, но и способствует устранению проблем, приведших к нарушению этих функций, косвенно влияя на процессы, происходящие в ЦНС. Занятие речевой нейротерапией имеет несколько иные задачи и инструменты, чем классическая методика логопедии, но от этого не становится менее эффективным. Во время проведения занятия используются специально подобранные упражнения для активизации областей мозга, необходимых здоровой речи, включающие в себя упражнения мелкой и крупной моторики для **развития координации, согласованности движений,** межполушарного взаимодействия, повышения скорости передачи сигналов и качества работы мозга в целом, в это время происходит стимуляция областей мозга, ответственных за речь, память, концентрацию внимания. Обязательны задания по развитию **фонематического восприятия,** где ребенок знакомится со звуком, его графическим символом, а также учится различать звуки по твердости и мягкости в соответствии с общепринятой цветовой категорией.

Разработка и апробация различных вариантов логопедической работы в новых условиях обучения дошкольных отделений образовательных организаций имеет большое значение. [3, с.55-57]

Четкая структурированность и грамотная организация любого логопедического сопровождения детей, имеющих нарушения речи, в какой-то момент непременно приведет к достижению главной цели – созданию благоприятной среды для обучения и социального адаптивования детей в образовательном учреждении и успешной их коррекции на всех уровнях образования. Согласованность действий таких участников педагогического процесса как логопед, воспитатель, психолог и других специалистов коррекционно-образовательного процесса позволит эффективно выявить и устранить языковые нарушения у детей с различными видами патологий. Необходимо отметить, что логопедическое сопровождение обязательно происходит в близких отношениях с родителями (законными представителями) ребенка, при ознакомлении их с задачами и особенностями коррекционного процесса, направленного на преодоление неуспеваемости, возникшей вследствие проблем с речью. Разнообразные педагогические подходы могут этому способствовать, в использовании будут хороши любые доступные приемы и методы работы. Организация развивающей помощи с применением инновационных (в том числе компьютерных) технологий для детей, имеющих различные речевые нарушения, может оказываться отдельно в образовательном учреждении и являться альтернативой традиционному алгоритму логопедической работы.

Список используемых источников и литературы

1. Попова А.С., Булганина С.В. Роль и значение логопедических центров в развитии детей // В сборнике: Инновационные технологии управления Сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 28
2. Курмаева В.Ш., Сулова Н.М., Польшина М.А. Логопедическая работа в системе обучения детей с речевыми нарушениями // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2014. № 1 (1). С. 38-41.
3. Булганина С.В., Тюмина Н.С., Погодина Т.В. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся // Наука, техника и образование. 2015. № 9 (15). С. 75-77.

© Е.А. Щёлокова, 2023-04

СЕКЦИЯ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ПЕД. НАУК Е.А. ОВСЯННИКОВА

УДК 316.37

В.Ю. Андреева

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования развития когнитивного и эмотивного компонентов эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, а также рекомендации для родителей по развитию эмоциональной отзывчивости у детей с недоразвитием речи в домашних условиях.*

***Ключевые слова:** эмоциональная отзывчивость, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.*

V.Y. Andreeva

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN
FAMILY CONDITIONS

***Annotation.** The article presents the results of an experimental study of the development of cognitive and emotive components of emotional responsiveness in older preschoolers with general speech underdevelopment, as well as recommendations for parents on the development of emotional responsiveness in children with speech underdevelopment at home.*

***Keywords:** emotional responsiveness, senior preschool age, general underdevelopment of speech.*

Научно доказано, что нравственные и эстетические ценности усваиваются в дошкольном возрасте на основе опыта переживаний и углубления эмоциональной отзывчивости на них [2]. Поэтому необходимо более углубленно работать с эмоциональной сферой ребенка, активизируя соответствующую эмоциональную отзывчивость, а также формировать знания о нравственных и моральных

ценностях и ориентирах. Эмоциональная отзывчивость играет важнейшую роль в становлении как нравственных, так и эстетических качеств личности [1].

В нашей экспериментальной работе оценка развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), III уровень речевого развития давалась по когнитивному (усвоение нравственных представлений) и эмотивному (проявление эмпатии и эмоционального отклика) критериям [3].

Для исследования нравственных представлений дошкольников в первой серии нами была использована методика «Незаконченный рассказ» (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина), выявлялись особенности эмоциональных реакций детей на различные ситуации. Ребёнку предлагалось послушать славянские легенды. После чтения отрывка из легенды ребёнок должен был закончить ее и обосновать свое решение.

Во второй серии детям предлагалось рассмотреть картинки и разложить их по двум конвертам: в синий конверт – картинки, на которых изображены хорошие поступки, а в желтый – картинки с плохими поступками. Детям нужно было мотивировать свой выбор.

В качественном отношении высокий уровень характеризовался знаниями детей о нормах отношений к другому человеку, способностью вербально их формулировать и раскрывать смысл. Оценочные высказывания детей носят адекватный и мотивированный характер.

К данному уровню мы отнесли 17% от общего числа обследуемых. Они хорошо знают нормы, выражающие отношения к другим людям, их суждения носят объективный и развернутый характер, в ответах четко прослеживалась готовность к организации и установлению позитивных отношений с окружающими. Ребёнок точно определяет необходимые или приемлемые способы поведения в ситуациях нравственного выбора, дает адекватную оценку поведению детей на картинках и поясняют суть происходящего.

Средний уровень характеризовался знанием норм и возможностью их вербальной формулировки, однако дети не всегда понимали их смысл и необходимость. На данном уровне суждения детей носили менее развернутый характер и не всегда были точными. Оценочные высказывания также были не всегда объективны.

Данный уровень мы отмечали у 40% детей. В оценочных суждениях дети использовали однозначные понятия, они были менее развернуты и не всегда поясняли смысл позитивного поступка. При в целом верной вербальной формулировке нравственной нормы дети затруднялись в объяснении, почему необходимо делать хорошие дела. Дети верно разложили картинки, но обосновать свои действия могли не всегда. Наблюдались неадекватные эмоциональные реакции, хотя при наводящих вопросах дети все же верно раскладывали картинки.

Низкий уровень характеризовался поверхностным знанием моральных норм, и зачастую дети не понимали их необходимость и смысл. Нравственные суждения либо отсутствовали, либо не всегда носили адекватный характер, дети затруднялись предложить социально приемлемые способы поведения в

различных ситуациях нравственного выбора. На объяснение поступков дети зачастую отвечали «Не знаю, так надо».

К данному уровню мы отнесли 43% от общего числа обследуемых. В оценочных суждениях эти дети зачастую использовали штампы, например, злой соотносился с понятием «плохой», иные вербальные характеристики дети затруднялись давать. У детей было затруднено понимание необходимости выполнения тех или иных норм, хотя они и имели представление о том, как необходимо поступать. Оценочные суждения у них носили недифференцированный характер, а у некоторых в ответах присутствовали неадекватные суждения. Дети неверно разложили картинки. Эмоциональные реакции детей были не адекватны или отсутствовали.

Для исследования эмпатии и эмоционального отклика ребёнка изучалось эмоциональное отношение детей к нравственным нормам.

В ходе проведения экспериментального исследования детям предлагалось послушать стихотворение Р. Саути, в переводе А. Шмульяна «Лодорский водопад» и выполнить задания: определить настроение произведения; выразить эмоциональный отклик на стихотворение с помощью выразительного слова и цвета.

При подведении итогов обследования мы получили следующие результаты: к высокому уровню нами были отнесены 23% детей, к среднему уровню – 36% и к низкому – 41 % от общего количества обследуемых.

Обобщая результаты эксперимента, мы выделили качественные характеристики уровней развития эстетической эмпатии и эмоционального отклика детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Высокий уровень проявления характеризуется наличием у дошкольников способности к эмоциональной децентрации и соотносению внешнего выражения эмоций с художественным их воплощением; наблюдается ярко выраженный адекватный эмоциональный отклик; эмоциональные реакции на поступки нравственного содержания и нравственные понятия носят адекватный, ярко выраженный характер.

Средний уровень характеризуется неустойчивым проявлением эмоциональных реакций на поступки нравственного содержания, у детей проявляется эмоциональное отношение только к некоторым понятиям и поступкам, в отдельных случаях отмечается способность к эмоциональной децентрации; эмоциональный отклик носит неустойчивый характер.

Низкий уровень характеризуется отсутствием адекватного эмоционального отношения к нравственным понятиям и поступкам нравственного содержания, способность к эмоциональной децентрации не сформирована; эмоциональный отклик не наблюдается.

Таким образом, эксперимент позволил выявить особенности проявления эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Данные исследования показывают, что у детей недостаточный уровень сформированности представлений о нормах и правилах взаимоотношений, в проявлениях эмоций дети не всегда способны к эмоциональной децентрации и эмоциональному отклику.

Рекомендации для родителей по развитию эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи:

В развитии эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи родителям стоит уделить большое внимание. Однако, большинство родителей не осознают важность этой функции для общего развития ребенка, его личностного становления и формирования жизненного опыта. Для того, чтобы ребенок мог правильно проявлять свои эмоции и понимать окружающих, ему нужна помощь и поддержка со стороны взрослых.

Важно помнить, что маленький ребенок еще не обладает навыками контроля своих эмоций и открыто выражает их в окружающей среде. Родители часто совершают ошибку, забывая, что никто из нас не рождается с уже сформированными навыками поведения в обществе. Вместо того, чтобы спокойно объяснить ребенку, что такое поведение является неприемлемым, родители могут допускать ошибки и делать выговоры, кричать и наказывать, что негативно сказывается на эмоциональной стабильности ребенка.

Чтобы развивать эмоциональную отзывчивость у ребенка, существует несколько рекомендаций, которые стоит учитывать. Во-первых, необходимо уделить времени общению с ребенком и проявлять интерес к его переживаниям. Во-вторых, показывать ребенку примеры правильного поведения в различных ситуациях, где эмоциональная отзывчивость является ключевым фактором. В-третьих, важно научить ребенка понимать эмоции других людей и реагировать на них адекватно. В-четвертых, следует применять положительное укрепление вместо наказания, что будет способствовать положительному эмоциональному влиянию на ребенка.

Необходимо подчеркнуть, что развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи является важной задачей для родителей. Обратив внимание на последовательность реализации данных рекомендаций, родители могут оптимизировать процесс формирования социально-психологической сферы личности ребенка, что, в свою очередь, благоприятно скажется на его будущем взаимодействии в обществе.

Развитие эмоциональной отзывчивости — процесс постепенный, и вместо того, чтобы наказывать ребенка, нужно научить его выражать негативные эмоции приемлемыми способами, регулировать свое эмоциональное состояние, снимать эмоциональное напряжение. Причем лучше всего делать это с помощью игры, ведь игра — это не только веселое времяпрепровождение, но и мощный воспитательный инструмент.

Какую помощь может оказать родитель в развитии эмоций своего ребенка?

Для этого родитель должен помогать вызывать внутренний эмоциональный отклик при прослушивании музыкальных сказок, учить сопереживать героям; развивать словарный запас ребенка: обращать внимание на собственные чувства и называть их, наблюдать эмоциональную жизнь малыша и обозначать переживания, вводить в его лексикон слова, обозначающие оттенки чувства (рад, зол, сердит, раздосадован, расстроен, огорчен и т.п.).

Отдавая себе отчет в том, что чувства являются естественным проявлением личности, взрослые должны научиться правильно реагировать на эмоциональные

проявления детей. Кроме того, стоит создавать условия для общения о чувствах, таких как обсуждение ситуаций, произошедших с другими людьми. Цель такого общения состоит в познании проявлений различных эмоций, действий и их последствий. Во время таких бесед следует избегать осуждения и приспособливать общение к уровню развития ребенка, например, задавать вопросы, например: "Какие чувства возникли у Саши, когда пришло время уходить? Как он реагировал на ощущения грусти и какие действия предпринял после этого?" Получение ответа на эти вопросы поможет понять характер чувств других людей и разработать собственные приемы поведения в различных ситуациях.

Список используемых источников и литературы

1. Андреев Т. А, Алекинова О. В. Развитие эмоциональной отзывчивости старших дошкольников. – СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 100 с.

2. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие: в 2 ч. / Н. С. Ежкова. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – Ч. 1. – 127 с.

3. Кокорева О.И., Язина М.И. Развитие эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на музыкальных занятиях// Школа будущего. - 2020. - № 5. – С. 76-83.

© В.Ю. Андреева, 2023-05

УДК 159.972

Е. А. Бежанова

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»
г. Тула, Россия*

Тьюторское сопровождение образовательного процесса детей с аутизмом

Аннотация: в статье рассмотрены проблемы инклюзивного образования в российских школах, понятие расстройство аутистического спектра, понятие тьюторское сопровождение, а также подробно описана работа тьютора ресурсного класса в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), тьютор, карточки PECS, тьюторское сопровождение, дефектология, визуальное расписание.

TUTOR SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN WITH AUTISM

Abstract: *the article discusses the problems of inclusive education in Russian schools, the concept of autism spectrum disorder, the concept of tutor support, and describes in detail the work of a resource class tutor in a comprehensive school.*

Keywords: *autism spectrum disorder (ASD), tutor, PECS cards, tutor support, defectology, visual schedule.*

Детский аутизм представляется особым типом нарушения психического развития, при котором отмечаются нарушения развития средств коммуникации и социальных навыков, тем не менее значимым нарушением являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения, у детей ограничены когнитивные возможности, наблюдаются трудности переключения с одного действия на другое, за которыми стоит инертность нервных процессов, нестабильность может проявляться в двигательной, речевой, интеллектуальной сферах, значительно затруднен процесс адаптации ребенка с расстройствами аутистического спектра к социуму, значимость приобретает продолжительность контактов: с педагогом, тьютором, с этими детьми с которыми ребенок с расстройством аутистического спектра (РАС) находится максимально длительное время. Вследствие особенностей восприятия у аутичного ребенка часто наблюдается отставание в развитии речи, низкая социальная мотивация, а также гипер- или гипо-чувствительность к отдельным раздражителям; ему сложно установить контакт со сверстниками без помощи взрослого. Увеличением количества таких детей в массовых и специальных образовательных организациях, однако расширение опыта дифференциальной диагностики и опыта коррекционной работы, создают предпосылки для надлежащего физического, умственного и социального развития, реабилитации и интеграции в общество [1].

Проблему развития таких детей предлагается решать в рамках инклюзивного образования в российских школах с активным привлечением тьюторов. Данный вопрос широко обсуждается, поскольку современная система образования постоянно модернизируется, в результате чего идея о том, что образование должно превратиться из метода воспитания личности в механизм развития его индивидуальных способностей, все больше подтверждается в обществе. Образовательный процесс постоянно обращается к ценностям личности, что делает деятельность тьютора необходимой, особенно для интегрированного образования. Недостаточное развитие принципа индивидуализации в педагогической науке обусловлено прежде всего тем, что фундаментальная задача понимания и описания средств индивидуализации образования еще не определена. Поэтому можно сказать, что выявление и описание такого педагогического явления, как тьюторство в обучении, позволит понять и

описать важнейшее средство индивидуализации – тьюторство как профессиональную педагогическую деятельность [3].

Сегодня в России понятие тьютор означает систему индивидуального сопровождения учащихся, выявление их возможностей и организация образовательной деятельности в соответствии с особенностями развития. Тьютор должен нести ответственность за целостность образовательного компонента, а также решать дидактические и организационные задачи [2].

Тьюторское сопровождение – это сложная профессиональная деятельность, требующая специального образования: базовое педагогическое, специальное (дефектологическое) образование и дополнительное профессиональное образование по программе тьюторского сопровождения [3].

Тьюторское сопровождение ребёнка с интеллектуальными нарушениями – взаимодействие, в ходе которого обучающийся выполняет действие, а тьютор создает условия для осуществления и осмысления этого действия. Основные итоги сопровождения – не только знания, способы работы, самостоятельная образовательная деятельность, но и осознание самим обучающимся смысла и значения результатов взаимодействия [2].

Основная цель тьюторского сопровождения — персональное сопровождение обучающегося с РАС, способного самостоятельно, в меру своих возможностей, решать жизненно важные проблемы. В задачи сопровождения входят: охрана жизни и здоровья ребенка, коррекция физического развития; формирование коммуникативных умений, установление и поддержание социальных контактов с окружающими людьми, адекватное поведение в социальной среде; формирование социально-бытовых, трудовых умений и навыков, обеспечивающих жизнедеятельность; формирование элементарных практических знаний об окружающем мире, способствующих социальной абилитации и адаптации; обучение доступным творческим видам деятельности [2].

В связи с вышеизложенным, особое внимание уделяется этической составляющей при работе тьютора с детьми, имеющими РАС. Вследствие того, что расстройства аутистического спектра очень разнообразны, в работе педагогов требуются предельная осторожность и внимание, а также хорошее знание особенностей поведения каждого ребенка, что ведет к усилению эмоциональной нагрузки на педагогов. Все коммуникации тьютор производит только на позитивном эмоциональном фоне.

В нашей образовательной организации МБОУ ЦО № 8 имени Героя Советского Союза Леонида Павловича Тихмянова за каждым ребёнком в ресурсном классе закреплён тьютор. Во время всех уроков он сопровождает образовательный процесс, направляет внимание ребёнка на деятельность. Также некоторые ребята ходят на второстепенные уроки в регулярный класс (изо, музыка, технология, физкультура). Данные уроки проходят также с сопровождением тьютора. Во избежание резких неадекватных реакций и нежелательного поведения, у детей есть свои «книжечки». «Книжечки» представляют собой тетрадь, в которой показаны картинки с действиями и описанием, что хорошо, а что плохо. Когда ребёнок начинает бурно реагировать на уроке, кричать, отказываться выполнять задания, тьютор должен открыть тетрадь и сказать: «Ваня, посмотри в свою книжечку, что там

написано?»), ребёнок читает, что нельзя кричать, нельзя драться, нужно слушать учителя. В большинстве случаев это очень хорошая мотивация. Ребёнок успокаивается, пытается вести себя спокойнее и выполнять все инструкции педагогов.

В ресурсном классе для детей с аутизмом в общеобразовательной школе обучается 9 детей в возрасте 8–9 лет с диагнозом расстройство аутистического спектра. У каждого ребёнка на парте прикреплена лента с визуальным расписанием занятий. Данное расписание рассказывает детям о планировании на день, что будет сначала и далее на целый день. Также на ленте присутствуют визуальные подсказки. Например: «слушай учителя»; «соблюдай тишину»; «нельзя драться»; «нельзя кричать» и так далее. Такие подсказки нужны для того, чтобы напомнить ребёнку о чем-то, привлечь его внимание. У некоторых детей есть свои мотивационные карточки в папке. Сначала на ленту крепится занятие и рядом мотивационная карточка, в случае нежелательного поведения тьютор проговаривает ребёнку: «сначала ты занимаешься, слушаешь учителя, соблюдаешь тишину, а потом получаешь шарики». Все эти карточки, подсказки называются карточками PECS.

Помимо индивидуального расписания на ленте, на доске висит ещё общее расписание, с днём недели, числом, месяцем и временем года, которые каждый день проговариваются. Работа тьютора ресурсного начинается со встречи детей, они заходят в школу, переодеваются и идут с тьютором вешать свои вещи в раздевалку, затем заходят в класс, проходят к своей парте и тьютор обязательно должен напомнить детям о том, что нужно подготовиться к урокам, а также напомнить последовательность действий. Например: «ставь рюкзак, доставай папку, пенал, дневник. Закрывай рюкзак. Вешай. Садись, жди».

После звонка учитель-дефектолог говорит: «Прозвенел звонок, сели все ровно, смотрим на доску и слушаем учителя. Сегодня 26 марта, день недели понедельник, время года весна. На уроке сижу прямо, смотрю на доску и слушаю учителя». Дети проговаривают за учителем время года, и правила поведения.

Далее переходим к «перекличке» присутствующих детей и педагогов, которые в течение дня будут работать с детьми. На доске, помимо расписания, висят фотографии детей и педагогов. Учитель дефектолог спрашивает: «Ваня Иванов, ты здесь?», ребёнок, услышав своё имя, должен ответить: «да, я здесь». Так про каждого ребёнка. Затем переходим к педагогам. «С нами работают педагоги» на доске показывается фото, и дети должны сказать, как зовут педагога.

После всех уроков дети смотрят на свои ленты расписаний, видят карточку «домой». Тьютор проговаривает «бери рюкзак, ставь на стул, убирай все вещи, закрывай рюкзак», после всех выполненных действий ведёт детей в раздевалку, дети сами берут свои вещи, сами одеваются и ждут прихода родителей. Тьютор может уйти только тогда, когда родители заберут ребёнка.

Также на каждого ребёнка в ресурсном классе прописана адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП). Данная программа адаптирована для обучающихся с учетом их психофизического развития, индивидуальных возможностей. 3 раза в год нами заполняется бальная оценка учебных достижений обучающихся, в сентябре, декабре и мае. Это делается для того, чтобы анализировать прогрессы и регрессы в течение всего учебного года. В завершении можно сказать,

что результатом работы тьютора должен стать постепенный переход ребенка с расстройствами аутистического спектра от постоянного сопровождения до минимальной помощи тьютора, а в некоторых случаях до максимальной самостоятельности в учебном процессе.

Таким образом, в успешном осуществлении обучения, социализации и адаптации ребенка с расстройствами аутистического спектра тьюторскому сопровождению отводится ключевая роль. Тьютор содействует осуществлению данных процессов совместно с другими субъектами образовательного процесса: и родителями, и педагогами, и одноклассниками ребенка. Совместная деятельность и выбранные стратегии позволяют успешно социализироваться и адаптироваться ребенку с РАС, а также усваивать учебный материал и формировать социальные навыки.

Список используемых источников и литературы

1. Абрамова, И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения / И. В. Абрамова // Педагогическое образование и наука. — 2012. — № 11. — С. 98—102.

2. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику : методические рекомендации / сост. Е. В. Кузьмина. — М. : МГППУ, 2012. — 57 с.

3. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. — М. : СФК-офис, 2012. — 246 с.

© Е. А. Бежанова, 2023–05

УДК 159.922

**Т.С. Верхотурцева,
Е.А. Никифорова,
Е.Л.Мицан**

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

***Аннотация:** В статье рассмотрены особенности процесса психического развития детей с ОВЗ в дошкольном возрасте. Согласно психологическим и нейропсихологическим исследованиям, дошкольный возраст – это возраст значительных изменений и трансформаций. Показано, что психическая деятельность этой категории детей имеет специфические особенности и осложнения, обусловленные нейропсихологической спецификой их развития, и поэтому требует системного, профессионального нейропсихологического сопровождения.*

Ключевые слова: *нейропсихологическое сопровождение, нейропсихологическая коррекция, высшие психические функции, дети дошкольного возраста.*

**T.S. Verkhoturtseva,
E.A. Nikiforova,
E.L. Mitzan**

NEUROPSYCHOLOGICAL METHODS AND TECHNIQUES IN CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: *The article discusses the features of the process of mental development of children with disabilities in preschool age. According to psychological and neuropsychological studies, preschool age is the age of significant changes and transformations. It is shown that the mental activity of this category of children has specific features and complications due to the neuropsychological specifics of their development, and therefore requires systematic, professional neuropsychological support.*

Keywords: *neuropsychological support, neuropsychological correction, higher mental functions, preschool age.*

С начала XXI века в мире значительно усилилась тенденция к росту детей с ОВЗ. Так, случаи ОВЗ выросли в течение последних двадцати лет в несколько раз. Нейропсихологическая организация психической деятельности детей с ОВЗ в дошкольном возрасте имеет специфические особенности и поэтому требует системного, профессионального нейропсихологического сопровождения. Необходимо внедрение специально разработанной эффективной программы нейропсихологической коррекции психической деятельности детей с ОВЗ, которая может значительно увеличить эффективность нейропсихологической коррекции высших психических функций и оптимизировать психическое развитие детей с ОВЗ.

Цель статьи заключается в анализе особенностей нейропсихологического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Результаты исследования. Обобщая исследования ведущих нейропсихологов, специальных психологов, коррекционных педагогов Т.В. Ахутиной, О. Н. Гвоздева, Ж.М. Глозман, Р.И. Лалаевой, Л.В. Савиновой, Г.В. Семенович, О.М. Шахнарович и др., среди специфических признаков психической деятельности дошкольников с ОВЗ прежде всего выделим:

- 1) несформированность мотивационной сферы и особенно познавательной мотивации со стремлением избегать любых интеллектуальных усилий и преодоления трудностей, низкий уровень притязаний и безразличие к результату;
- 2) отсутствие навыков планирования, анализа и учета условий выполнения умственных задач, и саморегуляции познавательных процессов;
- 3) низкая умственная активность, поспешность, неорганизованность и отсутствие целенаправленного поиска в решении задач;

4) стереотипность, шаблонность мышления, нарушение важнейших мыслительных операций, а именно анализа и обобщения, что обуславливает значительное отставание логического мышления и затрудняет возможности сравнения, классификации, выделения главного.

Зачастую у детей с ОВЗ присутствует нарушение речевой функции [4]. Основу этого системного расстройства составляет недостаточная сформированность и лингвистического, и коммуникативного компонентов речевой деятельности. Извне это проявляется в частности в неправильном использовании языковых элементов в процессе словообразования, слабом понимании сложных грамматических категорий, неправильном построении различных грамматических конструкций во время высказывания [3, с. 148]. Вторичными последствиями, таким образом, становятся осложнения коммуникативного, социального и личностного развития ребенка.

В соответствии с концепцией функциональной организации мозга О.Р. Лурии, предложенная программа нейропсихологической коррекции опирается на типы базальных нейропсихологических факторов (психофизиологических принципов работы пораженных структур мозга), которые необходимы для развития нормального онтогенеза и в дальнейшем присутствуют в качестве составляющих познавательной деятельности ребенка. В случае дефицитарности или несформированности этого фактора в онтогенезе ребенка именно этот фрагмент в общем конструкте психики должен стать «мишенью» нейропсихологического и педагогического коррекционного воздействия. Кроме того, перед проведением коррекционного процесса, на основе оценки уровня сформированности основных факторов, необходимо определить соответствие уровня развития психических функций возрасту ребенка, что позволит выявить базисные составляющие психики, которые будут учитываться в прогнозе ближайшего развития ребенка.

Итак, цель нейропсихологического сопровождения ребенка с ОВЗ заключается в систематической непрерывной немедикаментозной активации подкорковых и стволовых структур головного мозга, стабилизации межполушарного взаимодействия и формировании оптимального функционального состояния работы коры больших полушарий головного мозга.

Основными принципами нейропсихологической коррекции в рамках историко-культурного подхода и теории деятельности являются:

1. Постепенное формирование слабых мозговых механизмов на основе сильных механизмов;
2. Включение слабого механизма в целенаправленные действия с целью и мотивом;
3. Учет психологического возраста вместо хронологического;
4. Постепенная интериоризация действий, начиная с внешнего уровня;
5. Постоянная ориентация и взаимное диалогическое сотрудничество в процессе коррекции [4, с. 9].

Слабые мозговые механизмы должны быть включены в психологические действия, направленные на достижение цели и основанные на внутренней мотивации деятельности ребенка. Общеизвестно, что основной деятельностью

дошкольного возраста является игровая деятельность. Игры с социальными ролями являются наиболее значимой частью такого рода деятельности. Прежде чем приступить к созданию интервенционной программы для детей с ОВЗ, необходимо рассмотреть не только типы игр, но и уровень овладения игровой деятельностью. Культурно-исторический подход, основанный на периодизации психологического развития, обычно рассматривает уровень манипулятивных игр, игр с игрушками и предметами, простых символических игр, сложных символических игр и сложных игр с социальными ролями. Предварительный качественный анализ уровня развития игровой деятельности может помочь начать с соответствующего уровня и гарантировать позитивное сотрудничество в зоне ближайшего развития.

В ходе нейропсихологической коррекционной работы могут быть применены такие игры как:

- Игры с конкретными действиями и игрушками;
- Игры с символическими действиями (замена конкретных предметов символами; «накорми собаку», используя карандаш в качестве косточки; «угадай, что делать» и «угадай, что это такое», наблюдение за действиями с предметами и игрушками и представление всех действий взрослым;
- Игры с инструкциями по пространственной ориентации («поставь машину позади/перед домом; где сейчас машина?»);
- Игры с правилами, вводимыми инструкциями или представлением песен и моделей («скажи слово и передай мне мяч; в этой игре правило таково, что мы можем называть только красные предметы»).

Постепенное внедрение ролевых игр могут проводиться путем демонстрации действий, словесных выражений и объектов для представления ролей.

Другим видом деятельности нейропсихологической коррекции является графическая деятельность (рисование объектов с помощью внешней ориентации). Такая ориентация заключается в использовании внешней глобальной формы объекта для того, чтобы направлять процесс графического исполнения. После работы с формой вместе с ребенком проводится детальный анализ всех характеристик объекта. Такой постепенный процесс позволяет установить ориентированное восприятие и репрезентацию конкретных объектов и поддерживать аналитические и синтетические стратегии восприятия.

Рассмотренная и проанализированная схема программы нейропсихологической коррекции психических функций ребенка с ОВЗ содержит:

- основной блок, включающий разминку, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения; растяжки, ползания; дополнительный блок с использованием различных видов массажа, пальчиковой гимнастики; упражнений на развитие мелкой моторики, упражнения на равновесие, задания на развитие высших психических функций (внимания, памяти, восприятия, мышления) и другие игры и упражнения;

– когнитивные упражнения (задания и игры, направленные на развитие высших психических функций ребенка) и двигательные упражнения (сенсомоторную коррекцию), а также элементы телесно ориентированной терапии и дыхательной гимнастики, которые постепенно усложняясь, приводят к активации подкорковых структур головного мозга, снятию локальных мышечных зажимов, способствуют регуляции тонуса, развитию равновесия и восприятия целостности тела [2, с. 215].

Родителям данной программы рекомендовано:

- проводить занятия эмоционально, в хорошем настроении, ведь от этого зависит настроение ребенка и желание заниматься;
- соблюдать режим дня (просыпаться не позднее 8 часов, не пропускать дневной сон, ложиться спать не позднее 22 часов);
- минимизировать просмотр мультфильмов до 15 минут два-три раза в сутки и изъять гаджеты из поля зрения ребенка вообще.

Преимущество программы нейропсихологической коррекции для работы дома заключается в том, что занятия можно проводить в течение всего дня и комбинировать упражнения из основного блока нейропсихологической коррекции с упражнениями из дополнительного блока, физические упражнения с упражнениями и играми за столом.

Начиная коррекционно-развивающие занятия, родителям рекомендовано соблюдать последовательность и постепенность в поощрении ребенка к занятиям. Так, первые несколько дней занятия должны длиться не более 10 минут, постепенно увеличивая продолжительность до 20-30 минут. При этом в течение дня желательно заниматься несколько раз, поощряя ребенка похвалой за любые, даже малейшие достижения, стимулировать его к дальнейшей работе, подчеркивать успехи, учить преодолевать трудности. Начинать занятия надо с игры, которая точно интересна и полезна для ребенка с ОВЗ.

Разработка и использование эффективных методов нейропсихологической коррекции является одним из важных аспектов детской нейропсихологии. Подход в детской нейропсихологии основан на концепции исторического и культурного развития Л.С. Выготского. Согласно этой концепции, оценка и коррекция представляют собой неотделимые части одного общего процесса. В этом процессе рассматриваются трудности развития ребенка и конкретные пути их преодоления в соответствии с психологическими задачами дошкольного возраста [2, с. 179].

У детей в ходе нейропсихологической коррекционной работы наблюдается активизация проявления творческих способностей (дети начинают рисовать, конструировать, фантазировать в процессе игры и др). Такая работа положительно влияет на работоспособность и качество усвоения учебного материала. Благодаря повышению уровня саморегуляции и самоконтроля дети приобретают необходимые социально-поведенческие навыки взаимодействия с окружающими людьми.

Конечно, необходима предварительная диагностика индивидуальных особенностей ребенка и уровня развития психических функций для подготовки

индивидуальной психокоррекционной программы и рекомендаций родителям для ее реализации.

Итак, для обеспечения стойкого эффекта психокоррекционных воздействий и преодоления проявлений дезадаптации, предотвращения временного характера оптимизации функционального состояния высших психических функций необходимо проводить систематическую (не менее 6-7 месяцев) работу в тесном сотрудничестве педагогов, психологов, психоневрологов и родителей, постоянно повышая уровень их знаний и практических навыков проведения занятий с детьми с ОВЗ.

Список используемых источников и литературы

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. – М.: В. Секачев, 2016. – 276 с
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Национальное образование, – 2015. 368 с.
3. Колганова В.С., Пивоварова Е.В., Колганов С.Н. Нейропсихологические занятия с детьми: Ч. 1. – М.: Айрис-пресс, 2015. – 416 с.
4. Макарова Л.Н., Перышкова С.А. Теоретические аспекты организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья с использованием нейропсихологических технологий // Гаудеамус. – 2022. – №1. – С.9-16.
5. Мицан Е.Л. Использование логопедом инновационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ/ Мицан Е.Л., Скрипник Я.А.// Научная мысль: традиции и инновации. Сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции. 2020. С. 89-93.

© Т.С. Верхотурцева, Е.А. Никифорова, Е.Л.Мицан, 2023-05

УДК 159.953.4

К.В. Волкова

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия*

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты развития памяти у старших дошкольников средствами интерактивных игр, обозначено значение изучения памяти в дошкольном возрасте, раскрываются особенности развития памяти средствами интерактивных игр.

Ключевые слова: память, компьютерные технологии, информационные технологии, компьютер, образная память, зрительная память, слуховая память.

MEMORY DEVELOPMENT IN THE SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF INTERACTIVE GAMES

Annotation. The article discusses the theoretical and practical aspects of memory development in older preschoolers by means of interactive games, the importance of studying memory in preschool age is indicated, the features of memory development by means of interactive games are revealed.

Keywords: memory, computer technology, information technology, computer, image memory, visual memory, auditory memory.

Современность диктует новые требования к развивающему и образовательному процессу. Уже в дошкольном возрасте ребенок начинает осваивать простейшие гаджеты и девайсы. Информационные технологии значительно расширяют воспитательные и развивающие возможности родителей, педагогов и специалистов в области просвещения дошкольников. Возможности использования компьютера, интерактивных игр позволяют наиболее успешно реализовать все стороны психического развития ребенка, его способностей, внимания, мышления памяти и др. С помощью информационных технологий процесс обучения детей даже в дошкольном возрасте становится более эффективным.

Сегодня компьютерные технологии можно считать тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития ребенка. Этот способ позволяет ребенку с интересом учиться, находить источники информации, воспитывает самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивает дисциплину и интеллектуальную деятельность [4].

Вопрос использования информационных технологий достаточно успешно рассматривается Н.А. Виноградовой, Г. М. Коджаспировой, В. В. Красильниковой и т.д. Авторы считают, что для эффективного использования информационных технологий важно соблюдение таких условий как: отбор подходящего содержания, применение методики, позволяющей ребенку активно взаимодействовать с компьютером, включение ребенка в деятельность активного участника работы, который определяет и управляет выполнением задания компьютером [5].

Применение интерактивной техники и технологий в старшем дошкольном возрасте необходимо, оно способствует повышению интереса к обучению, его эффективности, развивает ребенка всесторонне. Компьютерные технологии можно считать новым способом передачи знаний, который соответствует новому содержанию обучения и развития ребенка. Этот способ помогает ребенку с интересом учиться, воспитывает самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивает дисциплину интеллектуальной деятельности. Компьютер – новое сильное средство для развития детей, нужно помнить заповедь «не навреди!». Использование компьютера в дошкольном

возрасте возможно и необходимо, оно оказывает повышению интереса к обучению, его эффективности, развивает ребенка всесторонне. Компьютерные программы вовлекают детей в развивающую деятельность, формируют культурно значимые знания и умения. Развивающий эффект зависит от дизайна программы, доступности ее для ребенка, соответствия его уровню развития познавательного интереса [1]. Процесс внедрения информационно коммуникационных технологий в дошкольных учреждениях требует организации как самих занятий, так и всего режима в целом в соответствии с возрастом детей и требованиями СанПин, согласно данным требованиям занятия с применением интерактивных игр со старшими дошкольниками проводятся один раз в неделю, используя в своей работе комплексы упражнений для глаз, для снятия зрительной нагрузки и зрительного утомления [3].

Память - это основа психической жизни, основа нашего сознания. Это волшебная шкатулка, которая сохраняет наше прошлое для нашего будущего. Человек без памяти не был бы человеком. Любая простая или сложная деятельность (чтение, письмо или осмысливание собственного поведения) основана на том, что образ воспринятого сохраняется в памяти, по крайней мере, несколько секунд [2]. Если бы не было памяти, мы не могли бы понять ни одного предложения, так как, не успев дочитать до конца, забыли бы его начало

В старшем дошкольном возрасте у ребёнка возникают моторная, эмоциональная, образная и словесная память, именно в данной последовательности. Память представляет собой систему организации предшествовавшего опыта, описываемая процессами запоминания, сохранения, узнавания, забывания и воспроизведения, обладающая комплексом познавательных способностей и высших психических функций по накоплению, сохранению а затем воспроизведению знаний и навыков в самом развитом виде присущ для человека, в разных видах – для животных. Образная память у дошкольников является преобладающим видом памяти. Развитие памяти в дошкольном возрасте определяется поэтапным переходом от произвольного и непосредственного к произвольному запоминанию и припоминанию. Улучшение образной памяти у дошкольников близко связано с постановкой перед ними специальных мнемических задач на запоминание, сохранение и воспроизведение материала и применением в процессах запоминания и воспроизведения материала мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления смысловых связей. Улучшение памяти ребёнка происходит одновременно с совершенствованием его умственной деятельности.

Нами было осуществлено исследование особенности проявления свойств памяти и возможности их развития средствами интерактивных игр, которое проводилось на базе «Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения № 1 п. Дубна, Тульской области». В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста.

Первоначально нами была разработана диагностическая карта куда были включены следующие методики: «Запомни фигуры». (Р.С. Немов.), с целью определения зрительной памяти; «Узнавание фигур» (Т. Е. Рыбаков), с целью выявления уровня развития произвольной образной памяти. При обработке

результатов мы получили: 10% детей показали относительно высокий уровень развития памяти, дети по памяти могут воспроизвести геометрических фигур, в рекомендуемой по заданию последовательности; у них хорошо развита произвольная образная память, отдельные дети смогли назвать до 9 фигур; 35% - дети со средним уровнем развития памяти. Эти дети по памяти рисуют до 4 геометрических фигур вразнобой; можно сказать, что у них в целом развита произвольная образная память; 55% дошкольников, принявших участие в нашем исследовании, показали низкий уровень развития памяти. Эти дети по памяти рисуют до трех геометрических фигур вразнобой; произвольная образная память развита недостаточно, показать могут только до 4 фигур.

Развивающая предметная среда нашей дошкольной образовательной организации обеспечена сенсорными панелями, на которых установлено программное обеспечение «Алма» г. Санкт-Петербург, наполненное играми на развитие как зрительной, так и слуховой памяти, а также включающее приложения для рисования, раскраски, комплекты для игры шахматы и шашки. Прохождение всех игр способствует расширению у ребенка знаний об окружающем его мире. На основе данного программного обеспечения и приложения нами была разработана программа по развитию зрительной и слуховой памяти у дошкольников с использованием дидактических интерактивных игр. Занятия на интерактивной сенсорной панели помогают детям лучше понимать сложный материал. Все, что появляется на экране панели, можно сохранить и распечатать.

На развитие зрительной памяти мы активно используем интерактивную игру «Запомни картинки», где на экране в течении 15-20 секунд появляются картинки, ребенку предлагают рассмотреть и запомнить на каком месте они стояли и далее поочередно ребенок открывает пары картинок; «Лабиринт», для этой игры используется программное обеспечение «Алма», детям дается задание «Проведи красную шапочку к бабушке, чтобы ее не съел волк».

Для развитие слуховой памяти мы предлагаем детям например интерактивную игру «Магазин», где ребенку перечисляю набор продуктов для покупки, а он на слайде должен найти их; «Снеговик» ребенку озвучивается действие, а он расставляет картинки в логической последовательности; «Услышь и покажи какую цифру я назвала», для этой интерактивной игры также используется программное обеспечение «Алма», ребенку компьютер озвучивает числа от 1 до 10, а он должен найти названную цифру на экране и ее назвать.

Таким образом компьютерные технологии позволяют ставить перед ребенком и помогать ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность (опосредованность) и ведущую для этого возраста деятельность – игру.

Список используемых источников и литературы

1. Виштынецкий, Е.И., Кривошеев, А.О. Вопросы информационных технологий в сфере образования и обучения/ Е.И. Виштынецкий, А. О. Кривошеев// Информационные технологии. - 1998. - № 2. С.32-37.

2. Зинченко В.П. Психология восприятия. М.: Рассвет, 2013.
3. Ищенко В. И. Игровые технологии в образовательном процессе // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11–6. – С. 866–868;
4. Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений - М : Издательский центр «Академия», 2001–256 с.
5. Красильникова Л. В. Информационно-коммуникационные технологии в математическом образовании детей дошкольного возраста / Л. В. Красильникова, А.Ю. Старикова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52–7. – С. 196–205.
6. Ходакова, Н.П., Бревнова, Ю.А. От точки до пейзажа: методическое издание / Н. Ходакова учебно-методическое пособие предназначено для педагогов Конспекты занятий с детьми 5–7 лет. — Волгоград: Учитель, 2012, 112с.
7. Шеховцова Д. Н. Использование компьютерных технологий для визуализации математического знания. Научная рубрика ГРНТИ. 2011. - №10. 99–103 с.

© К.В. Волкова , 2023-05

УДК 376.112.4

**Л.С. Волкова,
Л.Н. Санникова**
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** В статье раскрывается вопрос прохождения родителями стадий принятия особенностей развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Описаны такие стадии как отрицание, гнев, торг, депрессия, принятие. Представлен авторский взгляд психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье.*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение семьи, коррекционно-педагогическая деятельность*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A FAMILY RAISING A CHILD WITH DISABILITIES

***Abstract.** The article reveals the issue of parents passing the stages of acceptance of the features of the development of a child with disabilities. Such stages as denial, anger, bargaining, depression, acceptance are described. The author's view of psychological and pedagogical support of families raising children with health problems is presented.*

***Keywords:** children with disabilities, psychological and pedagogical support of the family, correctional and pedagogical activities*

В соответствии с данными Министерства Просвещения, на данный момент в Российской Федерации количество детей с ограниченными возможностями здоровья уже превысило 1,15 миллиона обучающихся, причем 680 тысяч из них являются детьми-инвалидами. За последние 35 лет можно наблюдать резкий скачок количества детей с ограниченными возможностями здоровья – эта цифра увеличилась в 14 раз [5]. Соответственно, и число семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья также резко возросло.

В соответствии с Федеральным законом №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» любой ребенок имеет право на образование. Но при этом родители имеют преимущественное право перед всеми другими лицами на обучение и воспитание детей, и именно они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития [4].

Многие авторы, такие, как М.Н. Гуслова, Т.К. Струве, О.В. Гаврилова, Н.Г. Иванова, отмечают, что появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья может стать причиной искажения внутрисемейных отношений, а также нарушения взаимодействия с социумом. Члены семьи сталкиваются с длительным стрессом [1, 2].

Анализ планов работы со специалистами в дошкольных образовательных учреждениях, реализующих коррекционно-педагогическую деятельность, свидетельствует о том, что специалисты не учитывают состояние родителей, которые находятся в длительной психотравмирующей ситуации. Одна и та же программа сопровождения семей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющими идентичные особенности развития, часто имеют прямо противоположный результат. Одна семья становится полноценным партнером педагогов, разрабатывается и реализуется маршрут для ребенка, разработанный как педагогами, так и родителями. Результативность такой работы становится намного выше. И ребенок может посещать в дальнейшем школу коррекционного типа, но при этом чувствовать себя успешным. А другая семья занимает позицию абсолютно противоположную, и либо игнорирует рекомендации педагогов, либо обвиняет педагогов и дошкольное образовательное учреждение в целом в некорректной и неправильной работе с их ребенком.

Стадии принятия особенностей развития ребенка схожи со стадиями проживания горя. Как указывает Элизабет Кюблер-Росс [3], к этим стадиям относятся: отрицание, гнев, торг, депрессия и принятие.

Иногда и сами родители замечают некоторые особенности поведения и развития ребенка, которые их настораживают, и обращаются к врачам. Но в большинстве случаев специалисты не ставят никаких диагнозов, предлагая родителям подождать, предполагая, что это лишь особенности характера, свой путь развития ребенка, ребенок это все преодолеет самостоятельно, и такая ситуация является вариантом нормы. И успокоенные родители больше не обращаются за медицинской помощью. Поэтому, когда педагоги говорят родителям, что у ребенка зафиксирована достаточно серьезная задержка развития, такая информация может являться для семьи большой неожиданностью. И не только от родителей, но и от педагогов будет зависеть, насколько успешным и быстрым будет процесс принятия диагноза ребенка.

Понимая всю значимость заявленной проблемы, мы обратились к рассмотрению этих этапов восприятия диагноза ребенка. После первой стадии шока наступает стадия отрицания: родители не верят словам педагогов. Они предпочитают или игнорировать эти факты (в связи с чем стадия затягивается), или найти других специалистов, которые опровергнут или хотя бы смягчат слова педагогов; либо считая, что проблема отсутствует в принципе, отвергают помощь специалистов и врачей. Для родителей прохождение этой стадии необходимо для сохранения их психического здоровья, однако при этом теряется драгоценное время, которое можно было бы использовать для коррекционно-педагогической деятельности в отношении ребенка. Во время прохождения этой стадии педагогам следует быть очень терпеливыми и корректными в работе с семьей, ни в коем случае не форсировать события, чтобы родители окончательно не заняли позицию противостояния. В этот период в коррекционно-педагогическую деятельность следует включить консультации для семьи таких специалистов, как учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, старший воспитатель. Например, на консультацию по теме «Что должен уметь ребенок с ОВЗ», пригласить родителей и предложить им понаблюдать за детьми в группе и сравнить развитие своего ребенка с другими детьми, но при этом позволить родителям самим сделать выводы.

В основе следующей стадии – сделки или торга – лежит убеждение родителей, что при выполнении определенных действий все проблемы ребенка будут быстро и легко решены. Родители начинают обращаться к врачам в поисках «волшебной таблетки», записывают ребенка в разнообразные секции и к разным педагогам, начинают посещать различные центры реабилитации и интенсивы, а также могут обращаться к нетрадиционной медицине, религии, экстрасенсам. На данном этапе педагоги могут посоветовать родителям квалифицированных специалистов и реабилитационные центры, но при этом быть очень осторожными в своих предложениях. А также следует очень внимательно прислушиваться к родителям, чтобы, с одной стороны, такие процедуры не навредили ребенку и вовремя предостеречь родителей от небезопасных манипуляций. С другой стороны, чтобы самим быть в курсе последних тенденций в области специальной

медицины и педагогики, что позволит налаживать контакт с родителями в процессе коррекции и помощи ребенку с ОВЗ.

Если посещение различных коррекционных, реабилитационных мероприятий не приносит желаемого результата, то в семье в принятии диагноза ребенка наступает стадия гнева. Этот этап характеризуется такими психологическими состояниями: родители могут начать обвинять друг друга, родственников, педагогов, образовательное учреждение, судьбу. Такое состояние родителей можно объяснить чувством разочарования, усталостью, нетерпением людей к особенностям ребенка с ОВЗ. На этой стадии отсутствие необходимой помощи родителям, может усугубить их состояние. В такой момент педагогам и специалистам необходимо не вступать в конфронтацию с родителями, а поддержать их и скорректировать программу сопровождения семьи так, чтобы они не погрузились в горе и отчаяние.

На следующей стадии принятия диагноза ребенка с ОВЗ наступает депрессия. У родителей появляется чувство апатии и бессмысленности. Из-за возрастающего психологического напряжения в семье возможен ее распад или отказ от ребенка, его неприятие. В этот период специалистам, педагогу не стоит делать акцент на недостатках и неудачах ребенка, а наоборот, рассказывать об успехах. В этот момент родители очень нуждаются в надежде на стабилизацию ситуации.

Как в стадии гнева, так и стадии депрессии можно предложить родителям посещать родительские группы, которые могут быть созданы в дошкольном учреждении и курироваться и педагогом, и психологом, и специалистами в области дефектологии. На таких группах родители окажутся в компании таких же «друзей по несчастью», которые смогут их понять, выслушать, и все вместе под контролем специалистов смогут создать благоприятную обстановку и увидеть пути выхода из тупикового состояния.

После осмысления состояния ребенка с ОВЗ и его возможностей в семье наступает стадия непосредственного принятия. Родители к этому моменту готовы обсуждать проблемы семьи и находить пути их решения, они становятся полноценными партнерами образовательного учреждения и могут адекватно оценить будущее ребенка. На первый план выходит вопрос педагогического просвещения и повышения компетенции родителей. На данном этапе в работе с семьей также может оказать содействие действующий в учреждении родительский клуб, где кроме поддержки и понимания, родители смогут повысить свою компетенцию и получить бесценные знания, необходимые для развития ребенка.

Следует отметить, что скорость преодоления пути принятия особенностей развития ребенка с проблемами в здоровье связана с тем, насколько легко поддается коррекции особенность ребенка. Так, практически все родители детей с тяжелыми нарушениями речи уже через 3-4 месяца после их поступления в коррекционную группу дошкольного образовательного учреждения готовы работать в партнерстве с педагогами, специалистами. Родители осознают, что при регулярных занятиях с учителем-логопедом, психологом, педагогом и закреплении результатов коррекции в семье дети преодолеют нарушения речи, и

будут посещать в дальнейшем общеобразовательную школу. Что касается родителей детей с задержкой психического развития, то можно наблюдать картину, что к моменту выпуска из дошкольного образовательного учреждения родители записывают ребенка в общеобразовательную школу, хотя ребенку необходима иная программа, которую он мог бы освоить и чувствовать себя успешным. Данные примеры требуют дальнейшего изучения и осмысления.

Также следует отметить, что стадии переживания горя могут проходить как одновременно, так и последовательно, они длятся разное время. Можно наблюдать, что родители часто задерживаются на какой-либо стадии, и поэтому часто нуждаются в поддержке и понимании со стороны всех специалистов в процессе коррекционно-педагогической деятельности.

Таким образом, в процессе психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в ходе коррекционно-педагогической деятельности необходимо учитывать те стадии принятия диагноза, на которых в текущее время находится семья, что позволит выработать адекватные меры поддержки и помощи.

Список используемых источников и литературы

1. Гаврилова О.В., Иванова Н.Г. Теоретический анализ проблемы принятия детей с ограниченными возможностями здоровья / О.В. Гаврилова, Н.Г. Иванова. – Текст : электронный // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2021. №XVII. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-problemy-prinyatiya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 02.12.2022).

2. Гуслова М.Н., Стуре Т.К. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов / М.Н. Гуслова, Т.К. Стуре. – Текст - непосредственный// Дефектология. – 2003. - №6. – С.28-31

3. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс. – Москва: Корвет, 2016. – 294с. : ил. – ISBN5-220-00379-8. – Текст : непосредственный

4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации – Федеральный закон № 273-ФЗ. – URL : <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 17.12.2022). - Макрообъект– Текст : электронный

5. Чемерилова И.А., Иванова Е.К. Современная практика сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ / И.А. Чемерилова, Е.К. Иванова. – Текст : электронный // МНКО. 2020. №4 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-praktika-soprovozhdeniya-semey-vospityvayuschih-detey-s-ovz> (дата обращения: 02.12.2022).

© Л.С. Волкова, Л.Н. Санникова, 2023-05

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕРИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В этой статье говорится о том, что материнский фольклор – уникальная область устного народного поэтического творчества. Она соседствует с миром взрослых, и детям необходимо с рождения погружать в этот мир материнской поэзии, что в дальнейшем обязательно положительно откликнется в вопросах познавательного развития ребёнка. Приведены конкретные примеры использования различных форм материнского фольклора для применения их в семейном воспитании.

Ключевые слова: материнский фольклор, поэзия, ребёнок, потешки, сказки, познание

Grevtseva Yu.P.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MATERIAL FOLKLORE IN COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AGE

Abstract. *This article says that maternal folklore is a unique area of oral folk poetry. It is adjacent to the world of adults, children must be immersed in this world of maternal poetry from birth, which in the future will definitely respond positively in matters of cognitive development of the child. Specific examples of the use of various forms of maternal folklore for their application in family education are given.*

Keywords: *maternal folklore, poetry, child, nursery rhymes, fairy tales, cognition*

Под материнским фольклором мы понимаем те жанры детского фольклора, которые используются в процессе пестования, взращивания ребенка. Это – колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, сопровождающие телесный контакт матери и ребенка в процессе ухода [2].

Материнский фольклор – это важный инструмент развития ребенка от рождения до трех лет. Большой педагогический потенциал, заложенный в этих простых по форме произведениях, необходим и востребован в современном дошкольном образовании. Под педагогическим потенциалом мы понимаем воспитательные возможности, заложенные в средствах народной педагогики-материнском и детском фольклоре, – те ценности и смыслы, которые они способны передать ребенку, а также те формы осмысленной педагогической деятельности, которые они иницируют [5].

Современные родители обычно не знают и потому не используют педагогический потенциал материнского фольклора. Сегодня необходимо осмысление его возможностей как практики воспитания всей полноты телесно – душевно – духовных измерений человека, которое позволит современному

педагогу успешно его использовать. Необходимо познакомить родителей с народной педагогикой и вместе раскрыть педагогический потенциал материнского фольклора как стартового механизма развития ребенка в отечественной культуре [7].

Г.С.Виноградов, известный отечественный этнограф, говорил, что народная педагогика требует вдумчивого исследования для перевода совокупности «навыков и приемов, применяемых в целях формирования личности в определенном направлении» из «суммы знаний и умений» в систему собственного педагогического знания [1, с.10].

Анализ педагогического опыта, среди специалистов в разных областях знания, показывает, что наряду со становлением психических процессов ребенка, через материнский фольклор ребенку даются первые представления о мире, происходит становление образного и знакового символического мышления [13].

Каким образом я выстраиваю свою работу в этом направлении в своей группе раннего возраста? Во-первых, это подбор таких народных форм фольклора, через которые ребенок начинает познавать окружающий мир, и каждое явление этого мира обретает свой живой образ, который закрепится в его картине мира [4].

Например, ребенок узнает, что у улитки есть маленькие рожки, которые она может прятать.

Улитка, улитка,

Высунь рога,

Дам тебе пирога.

Солнышко может заглядывать к нам в окошко.

Солнышко, нарядись!

Солнышко, покажись!

Дай нам ведрышко.

Что после дождика бывает радуга, которая похожа на дугу. А если радуга вышла, то нас ждет хорошая погода.

Ах ты, радуга – дуга,

Ты высока и туга!

Не дай дождика,

Дай нам ведрышко.

В потешках ребенку открывается мир обычной трудовой жизни, в которой ведра тяжелые, лед тонкий, а печка горячая.

Посылали молодицу

Под горушку по водицу.

А водица далеко,

А ведро велико.

Наша Катя подрастет.

Чтобы деткам погулять,

Чтоб теляткам поскакать,

Нужно солнышко,

Колоколнышко!(4,с.216)

Катя силы наберет,

Станет по воду ходить.

Ведро красные носить. (

4,с.239)

Также использую прибаутки, перевертыши, небылицы, нелепицы, которые появляются в мире детства от взрослых, в которых «ухват цыпят выводил, а слепой подсматривал, глухой подслушивал» очень быстро присваиваются детской субкультурой [6]. В них взрослыми задается ребенку способ познания

мира, через испытание его на прочность, устойчивость понятий, способность к трансформации.

А где ж это	Бычка родила,
Видно было,	Поросеночек
А где ж это	Яичко снес,
Слышно было,	На великое
Чтобы курочка	Поличкоснес.(4,с.70)

Многие небылицы и перевертыши непонятны современным детям, так как используют непривычные образы крестьянского быта:

По синю морю
Да жернова плывут
Да все корабль бежит.(4,с20)

Но небылица может пробовать на прочность и те базовые нравственные понятия, которые могут быть понятны и современному ребенку.

Ишша сын на матери	Как стара матери
Снопы возил.	Да в кореню бежит,
Как снопы возил	Молода жена
Да все конопляны.	Да в пристяжи.(4,с.18)

Очень интересна и эффективна как средство материнского фольклора смеховая культура. Смех в прибаутках раскрывает свою связь с мировоззрением.

Была репа важная.
Дивилась старуха каждая:
Одним днем
Не обойдешь кругом.
Всей деревней ели
Целую неделю.
Одну корку наложили.
Так телегу обломили!(4,с.16)
Стучит,
бренчит по улице:
Фома едет на курице,
Тимошка на кошке
По кривой дорожке.
- Куда, Фома, едешь?
- Еду сено косить.
- коровок кормить.
- На что тебе коровы?
- Молоко доить.
- А зачем молоко?
- Ребяток кормить .(2,с.356)

Смех в прибаутках используется и для своеобразной эмоциональной разрядки, снятия напряжения. Например, известная игровая потешка «Сорока», в этой кажущейся предельно простой потешке есть и пальчиковая гимнастика, и важнейший нравственный императив отношения к труду, и освоение границ и свойств своего тела, завершающееся либо щекотанием под мышкой либо поглаживанием по головке. В данном случае достаточно «драматичная» ситуация лишения еды в наказание за лень облегчается, снимается «очищающим смехом» [4].

Другой тип словесных игр с ребенком вводит понятие причинно – следственных взаимосвязей. Это и кумулятивные сказки, и прибаутки в форме вопросов-ответов, каждый из которых ведет к возникновению следующего, пока эта цепочка не разрывается совершенно неожиданным, в результате ребенок знакомится с системой связей и отношений в мире [6].

А где вода-
Быки выпили,
А где быки-
На горы ушли,
А где эти горы_
Черви выточили,
А где эти черви-
Гуси выклевали,
А где эти гуси-
За леса улетели,
А где леса-
Люди вырубали.(3,с.3)

Первые сказки, с которыми знакомят ребенка взрослые, имеют простой сюжет и кумулятивную структуру. Принцип таких сказок заключается в многократном повторении единицы сюжета. Сказка сопровождает ребенка на протяжении всего детства, со временем постепенно усложняясь. Первая сказка рассказывает малышу о мире, которого он не может видеть в своей повседневной жизни, о диких животных, о явлениях, которых он не имеет возможности наблюдать. Позднее ребенок познакомится с более сложными и длинными сказками.

Итак, в материнском фольклоре, или поэзии пестования, закреплены многообразные приемы и методы воздействия на ребенка. Через беседы, консультации с родителями на темы использования народного фольклора в развитии у детей с раннего возраста познавательного интереса я стараюсь формировать у современных родителей понятие материнского фольклора, как формы материнской поэзии являются высокохудожественными произведениями и из века в век учат, совершенствуют разум, воспитывают физически и нравственно, доставляют детям истинно эстетическое наслаждение. С помощью материнского фольклора ребёнок видит связь природных и социальных объектов, знакомится с системой связей и отношений, а также развиваем у ребенка видение традиционной картины мира.

Список используемых источников и литературы

1. Виноградов, Г.С. Этнография детства и русская народная культура Сибири/ Г.С. Виноградов. Ин-т этнологии и антропологии им.Н.Н. Миклухо-МаклаяРАН.- М.: Вост.Лит., 2009.- 896с.: ил.- 688с.
2. Гендерное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольных образовательных учреждений : учебно-методическое пособие / И. А. Кувшинова ; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2016. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=3668.pdf&show=dcatalogues/1/1526361/3668.pdf&view=true> (дата обращения: 04.03.2023). - Макрообъект. - Текст : электронный.
3. Как у наших у ворот... Потешки, песенки, заклички, пестушки, приговоры, игры, загадки. Скороговорки: сборник.-М.: « Белый город», 2010.- 416с.
4. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Понырко Н.В. Смех в Древней Руси/ Д.С.Лихачев, А.М.Панченко., Н.В .Понырко. – Л.:Наука, 1984. -295с.
5. Познавательное-речевое развитие дошкольников с ОВЗ. Экспериментируй, рассуждай, в игры разные играй:учебно-методическое пособие / Карапетова О.А.,Репникова З.А., Кувшинова И.А.; под ред. Кувшиновой И. А.– Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 37 с.
6. Радуга- дуга. Русские народные песенки, потешки, прибаутки(ил. Васнецов, Ю.А.) М.:Октопус;СПб.:Детгиз,2011.
7. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов /автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 96 с.

© Ю.П.Гревцева, 2023-05

УДК 159.9.072

Е.П. Дыгун

*УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»,
г. Мозырь, Республика Беларусь*

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования соотношения различных типов мотивации профессиональной деятельности. Рассматриваются различия внешней и внутренней мотивации, анализируются полученные данные, обосновывается необходимость содействовать укреплению внутренней мотивации будущих педагогов благодаря раскрытию возможностей,*

которые дает профессиональная деятельность как для признания в обществе, так и для внутренней удовлетворенности и результативности.

Ключевые слова: мотивы, мотивация, мотивационная готовность к деятельности, внешняя мотивация, внутренняя мотивация.

E.P. Dygun

STUDY OF MOTIVATIONAL READINESS TO PEDAGOGICAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF A HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT

***Annotation.** The article presents the results of a study of the correlation of various types of motivation for professional activity. Differences in external and internal motivation are considered, the data obtained are analyzed, the need to help strengthen the internal motivation of future teachers is substantiated by revealing the opportunities that professional activity gives both for recognition in society and for internal satisfaction and performance.*

Keywords: motives, motivation, motivational readiness for activity, external motivation, internal motivation.

Качественная подготовка будущих педагогов в условиях гетерогенной образовательной среды требует особого внимания вопросам мотивационной готовности к педагогической деятельности. Мотивационную готовность мы определяем как совокупность устойчивых мотивов, вызывающих активность личности, регулирующих её поведение и определяющих содержание и результаты деятельности. Исследователями отмечается, что мотивационная готовность к любому виду деятельности характеризуется положительным отношением к её целям, формирует относительно устойчивое отношение к осуществлению необходимых действий (Х. Хекхаузен [8], Е.П. Ильин [3], Д.А. Леонтьев [7], В.К. Вилюнас [1]). Мотивация самым непосредственным образом влияет на выбор и смену профессии, сохранение и развитие профессионального интереса, на самоактуализацию и самореализацию человека в деятельности (Е.И. Климов, А. Маслоу [5], Л.А. Коростылева [4]).

В структуре мотивации педагогической деятельности выделяют внешние и внутренние мотивы. Внешние мотивы связаны с содержанием самой деятельности и обусловлены, в первую очередь, интересами и ценностями субъекта. Интерес – реальная причина действий, ощущаемая человеком как особо важная. Интерес можно определить как положительное оценочное отношение субъекта к процессу деятельности. Ценности определяют явление значимости и составляет необходимую основу актуализации и формирования всякого побуждения, проявляющегося в виде пассивного эмоционального переживания и в виде активного действия. Они также во многом влияют на согласование внутренних характеристик человека с внешними условиями и требованиями профессиональной деятельности.

Внешние мотивы ученые предлагают разделять на внешние положительные и внешние отрицательные (К. Замфир [2], А.А. Реан [6]). В основе внешней

положительной мотивации лежит удовлетворение потребностей социального престижа, карьеры, уважения коллег, получение признания, денежного вознаграждения, других внешних благ. Внешняя отрицательная мотивация связана со стремлением избегать критики, осуждений, наказания и других негативных следствий.

Многие исследователи утверждают, что внутренняя мотивация является наиболее ценной, ведущей как к наилучшим результатам, так и внутренне качественной жизнедеятельности. Она делает процесс деятельности более глубоким, содержательным, насыщенным, осмысленным и созидательным. У субъекта деятельности в этом случае часто возникает состояние «оптимального переживания», «потока», которое ввел в научный обиход М. Чиксентмихайи [9]. Оптимальное переживание — это такое внутреннее состояние человека, когда он испытывает счастье и получает удовольствие от того, чем он занимается. Его составляющими выступают: выполнимость деятельности, достижимость цели, решаемость задачи; возможность сконцентрироваться на том, что человек делает; ясные цели; четкая и оперативная обратная связь для корректировки движения к цели; полная поглощенность проблемой, освобождение сознания от забот и тревог повседневной жизни; ощущение полного контроля за происходящим; отсутствие у человека в потоке мыслей о себе самом (однако после того, как человек побывал в «потоке», его индивидуальность становится более сильной, более яркой); ощущение течения времени в процессе «потока» может варьировать в широких пределах: секунды тянутся как часы, часы пролетают как секунды [9].

Цель исследования: исследовать соотношение различных видов мотивации студентов педвуза.

Задачи исследования:

- 1) конкретизировать сущность понятий «мотивационная готовность», «внутренняя мотивация», «внешне-положительная мотивация» и «внешне-отрицательная мотивация»;
- 2) определить диагностическую методiku для изучения соотношения различных видов мотивации;
- 3) провести диагностику и обработать полученные данные;
- 4) обобщить полученные результаты и наметить перспективы для дальнейших исследований.

Для исследования мотивационной готовности к педагогической деятельности мы использовали методiku «Мотивация профессиональной деятельности», разработанную К. Замфир и модифицированную А.А. Реаном. Она позволяет выявить соотношение мотивов с учетом выделения внутренней и внешней мотивации. При этом о внутреннем типе мотивации в данном случае имеют ввиду, когда для личности имеет значение содержание деятельности само по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае говорят о внешней мотивации. Сами внешние мотивы делятся на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние

положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

В нашем исследовании приняли участие 52 студента 1 и 2 курса УО «Мозырский госпедуниверситет им. И.П. Шамякина». Основные данные о средних значениях всех видов мотивов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели средних значений различных мотивов профессиональной деятельности

Мотивы профессиональной деятельности	Тип мотивации	Среднее значение
1. Денежный заработок	ВПМ (внешне-положительная)	3,6
2. Стремление к продвижению по работе	ВПМ (внешне-положительная)	3,8
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	ВОМ (внешне-отрицательная)	2,9
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	ВОМ (внешне-отрицательная)	3,3
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	ВПМ (внешне-положительная)	3,5
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы	ВМ (внутренняя мотивация)	4,2
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	ВМ (внутренняя мотивация)	3,8

При обработке полученных данных мы получили данные сводные показатели о внутренней мотивации (ВМ), внешне-положительной мотивации (ВПМ) и внешне-отрицательной мотивации (таблица 2).

Таблица 2. Показатели средних значений различных типов мотивации

Тип мотивации	Среднее значение
ВМ (внутренняя мотивация)	4,0
ВПМ (внешне-положительная мотивация)	3,6
ВОМ (внешне-отрицательная мотивация)	3,1

Интерпретация результатов предполагает определение мотивационного комплекса личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам авторы методики предлагают относить следующие два типа сочетаний:

ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ.

Полученное соотношение между сочетанием различных видов мотивов приведено в нижеследующей таблице 3.

Таблица 3. Соотношение долей мотивационных комплексов

Мотивационный комплекс	Доля, в %
BM>BPM>BOM	57,1
BPM>BM>BOM	14,3
BM>BOM>BPM	2,9
BOM>BPM>BM	8,6
BOM>BM>BPM	5,7
незначительные различия	11,4

У большей половины исследованных студентов (57,1%) преобладает внутренняя мотивация и внешне-положительная мотивация. Это является наиболее оптимальным вариантом для удовлетворения будущей профессией и самореализации в ней. На втором месте также достаточно приемлимый результат – когда выражена внешне-положительная мотивация, а внутренняя мотивация находится на втором месте. Совокупно эти два комплекса дают 71,4%, или более 2/3 от всех студентов, принявших участие в исследовании. Только 14,3% опрошенных имеют выраженную внешне-отрицательную мотивацию.

Полученные результаты позволяют заключить, что у опрошенных студентов на период исследования имеются достаточно благоприятные показатели относительно их мотивационной готовности к профессиональной деятельности в педагогической сфере. При должном старании и развитии у них есть все основания, чтобы не только достигать высоких результатов в деятельности, но и получать удовольствие от процесса созидательного труда, а также иметь возможности самореализовываться в этой сфере.

Полученные результаты о выраженности и соотношении внутренней мотивации, внешне-положительной и внешне-отрицательной мотивации позволяет наметить следующие актуальные задачи исследования развития мотивационной готовности в структуре общей профессиональной готовности в условия гетерогенной образовательной среды. В качестве таковых видится необходимость содействовать укреплению внутренней мотивации будущих педагогов благодаря раскрытию возможностей, которые дает профессиональная деятельность как для признания в обществе, так и для внутренней удовлетворенности и результативности.

Список используемых источников и литературы

1. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
2. Замфир, К. Удовлетворённость трудом. Мнение социолога / Пер. с рум. / К. Замфир. - М: Политиздат, 1983. — 142 С.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 512 с.

4. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Гутман Т. и Мухина Н. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с.
6. Реан, А.А. Психология и педагогика: учебник для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум; под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
7. Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002 — 343 с.
8. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Х. Хекхаузен; Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.
9. Чиксентмихайи, М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2021 – 461 с.

© Е.П. Дыгун, 2023-05

УДК 376.42

А.С. Иванова
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им.Л.Н.Толстого»
г. Тула, Россия

ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены уровни адаптации, классификация детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, стадии адаптации.*

***Ключевые слова:** социальная адаптация, уровни адаптации, стадии адаптации, классификация детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.*

A.S. Ivanova

MANIFESTATIONS OF SOCIAL MALADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

***Annotation.** The article deals with the problem of adaptation of children with disabilities. The levels of adaptation, classification of primary school children with disabilities, stages of adaptation are considered.*

***Keywords:** social adaptation, levels of adaptation, stages of adaptation, classification of children with musculoskeletal disorders.*

Существует несколько концепций социальной адаптации в зависимости от профессиональной сферы, в которой используется этот термин. Рассмотрим термин «социальная адаптация» в контексте воспитания младших школьников.

Кулагина пишет, что социальная адаптация - это вхождение человека в социальные ролевые отношения и отношения родства, в ходе которых человек усваивает социальные нормы, правила, ценности, социальный опыт, социальные отношения, действия [18].

Школьная адаптация - это переход ребенка к систематическому обучению и его склонность к школьным условиям. Каждый первоклассник переживает этот период по-своему. До школы большинство детей посещали детский сад, где каждый день был наполнен играми, прогулками и распорядком дня, который не позволял ребенку уставать. В школе все по-другому: новые требования, интенсивный режим, каждый должен идти в ногу с этим. Чтобы приспособиться к этому, требуется время и энергия, а главное, родители понимают, что это необходимо.

По словам П. Эльконина, адаптация первоклассника длится от первых 10-15 дней до нескольких месяцев. На это влияют многие факторы, такие как специфика школы, уровень готовности первоклассника к школе, степень и сложность загруженности образовательного процесса и т.д. [25].

В период адаптации у ребенка совершенно другой контакт с окружающей средой, не такой, как в дошкольном детстве. Здесь не только окружающая среда влияет на человека, но и меняется сама социально-психологическая ситуация. Поэтому необходимо адаптироваться не только к первокласснику, классу, своему месту в школе, учителю, но и к самим учителям - к ученикам, которые снова пришли к ним. Начальный этап пребывания ребенка в школе - это как раз период социально-психологической адаптации ребенка к новым условиям.

Л. А. Венгер выделяет четыре стадии социальной адаптации [7].

Первый этап (начальный). Способный к адаптации человек усваивает правила поведения, но внутренне никак не признает систему ценностей нового окружения;

Вторая стадия (толерантность). И окружающая среда, и индивид признают эквивалентность норм поведения друг друга;

Третий этап (адаптация - «аккомодация»). Стадия взаимных уступок: индивид не только принимает и признает систему ценностей нового окружения, но и представители этого окружения также признают некоторые ценности индивида;

Четвертая стадия (полная адаптация - «ассимиляция»): индивид полностью принимает новые модели поведения и ценности.

Дети не одинаково успешно «привыкают» к новым условиям жизни. Исследование Н.В. Вострокнутова выявило три уровня адаптации детей к школе [8].

Высокий уровень адаптации. Характеризуется положительным отношением ученика к школе, правильно принимающим требования; легко усваивает учебный материал; глубоко и полно усваивает материал программы; решает сложные задания; прилежен, внимательно слушает инструкции, пояснения учителя;

выполняет задания без внешнего контроля; проявляет большой интерес при самостоятельной учебе готовится к каждому уроку; с удовольствием и добросовестностью выполняет общественные задания; занимает благоприятный статус в классе.

Средний уровень адаптации. Ученик положительно относится к школе, его посещение не вызывает негативных чувств и опасений; понимает учебный материал, если учитель объясняет его подробно и понятно; сосредоточен и внимателен при выполнении заданий взрослого, поручений, инструкций, но под его контролем; сосредотачивается только тогда, когда он занят чем-то увлекательным; добросовестно выполняет задания, заводит друзей со многими одноклассниками.

Низкий уровень адаптации. Ученик негативно или нейтрально относится к школе; нередко жалобы на недомогание; преобладает подавленное настроение; наблюдается нарушение дисциплины; материал, объясненный учителем, усваивается частично, самостоятельная работа затруднена, нуждается в постоянном наблюдении; не проявляет интереса при выполнении самостоятельных учебных заданий; не выполняет не систематически готовится к занятиям, нуждается в регулярных напоминаниях и поощрении со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание; у него нет близких друзей, и он знает только некоторых своих одноклассников по имени и фамилии.

Проблемы обучения, воспитания и реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата уже давно являются актуальными, что подтверждается многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных авторов.

В. Д. Левченкова дает следующую классификацию детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

1. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в результате органического поражения центральной нервной системы (ЦНС) (детский церебральный паралич (ДЦП), полиомиелит, расстройства ЦНС, нервно-дегенеративные заболевания и др.).

2. Дети с врожденными пороками развития и деформациями опорно-двигательного аппарата (сколиоз, деформации костей, вывих бедра и др.).

3. С приобретенными дефектами опорно-двигательного аппарата (травмы, опухоли костей, заболевания костей и т.д.) [19].

Для детей этой категории наиболее важными в клинической картине являются двигательные нарушения (задержка формирования или утрата двигательных функций), которые различаются по степени тяжести. При серьезных нарушениях отсутствуют навыки ходьбы или манипулятивной деятельности, ребенок не способен самостоятельно обслуживать себя. При средней (умеренно выраженной) степени двигательных нарушений ребенок может ходить, но при этом ходьба неустойчивая, с использованием специальных приспособлений (костылей, телескопических палок и др. Другими словами, самостоятельное передвижение затруднено. Т.Д. Молодцова описывает свои недостаточно развитые навыки самообслуживания из-за нарушения

манипулятивных функций рук. При легких двигательных нарушениях дети ходят уверенно, независимо. Манипулятивная активность достаточно развита, поэтому они способны обслуживать себя самостоятельно. Однако могут наблюдаться ненормальные положения, позы, нарушения походки; движения недостаточно аккуратные, медленные. Есть недостатки в мелкой моторике, сниженная мышечная сила [22].

Рассмотрим особенности формирования базовых учебных навыков у учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и умственной отсталостью, о которых пишет О. С. Павлова [24]. Часто наблюдается задержка психического развития церебрально-органического генеза, поскольку у подавляющего большинства учащихся диагностирован детский церебральный паралич. Для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и умственной отсталостью характерны недостатки запоминания как визуального, так и вербального материала всех типов. Соответственно, замедляется развитие когнитивных, коммуникативных и регулятивных навыков обучения. Учащиеся не в полной мере овладевают логическими операциями: синтезом, анализом, обобщением, сравнением. Трудности в процессе общения приводят к слабо выраженной мотивации к обучению. Учащиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и умственной отсталостью не обладают полной способностью самостоятельно координировать свою деятельность. Они испытывают трудности с планированием и выделением его этапов, а также с оценкой результатов. Учащиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и умственной отсталостью часто испытывают повышенную утомляемость, они могут быть раздражительными, склонными к аффективным вспышкам и конфликтам, часто не завершают начатую деятельность, это сказывается на формировании личностных универсальных учебных действий.

Таким образом, учащиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата часто испытывают трудности в адаптации к условиям образовательной организации, меняется окружение, привычные условия, сфера общения и ритм жизни, повышаются требования к независимости, интенсивный психический и физиологический стресс вызывает хроническое эмоциональное напряжение и тревогу, что провоцирует развитие так называемого синдром школьной дезадаптации. Меняется социальный статус ребенка - появляется новая социальная роль «ученик». Это можно считать рождением социального «я» ребенка. В этом случае то, что ранее было важным, становится второстепенным, а то, что имеет отношение к изучению, становится более ценным. Учащиеся с ограниченными возможностями часто испытывают трудности в адаптации к условиям образовательной организации, поскольку учащиеся с данной категорией инвалидности чаще всего сочетаются с недостатками в речевом и когнитивном развитии. Особенности процесса адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья на уровне начального образования определяют специфику построения психологом специальной коррекционной программы, направленной на устранение проблем школьной дезадаптации.

Список используемых источников и литературы

1. Александровский, Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация [Текст] / Ю. А. Александровский. - М.: Наука, 2017.
2. Аминова, З. М. Воспитательный потенциал семьи и социализация детей с ограниченными возможностями [Текст]: сб. науч. работ / З. М. Александровский; под ред. проф. З. Х. Саралиевой. - Н. Новгород: Издательство НИСОЦ. - 2018. - 279 с.
3. Артеменко, О. Н. Психолого-педагогические основы индивидуальной помощи детям [Текст]: учебное пособие. □ Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2019. - 140 с.
4. Байбородова Л.В. Методика изучения мотивов участия школьников в деятельности. URL: <http://gigabaza.ru/doc/15773.html>
5. Беззубова, Е. Б. Типология школьной дезадаптации: материалы всерос. науч.-практ. конф., 25, 27 октября 1995 г. - М.: НИИ психиатрии РФ, 2018. - 175 с.

© А.С.Иванова, 2023-05

УДК-373.2

Г. В.Ильина

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОТЕРАПИИ

***Аннотация:** В статье обозначены подходы к определению понятий «эмоциональный интеллект», «игротерапия». Выделены причины эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста. Рассмотрены оптимальные средства игротерапии, способствующие развитию эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Выявлено влияние разработанного комплекса игр и упражнений на формирование и развитие исследуемых компонентов эмоционального интеллекта старших дошкольников.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, игротерапия, старший дошкольный возраст, причины эмоционального неблагополучия*

G. V. Ilyina

FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OLDER PRESCHOOLCHILDREN BY MEANS OF GAME THERAPY

***Abstract:** The article outlines approaches to the definition of the concepts of "emotional intelligence", "game therapy". The causes of emotional distress of*

preschool children are highlighted. The optimal means of game therapy that contribute to the development of emotional intelligence of older preschool children are considered. The influence of the developed complex of games and exercises on the formation and development of the studied components of emotional intelligence of older preschoolers is revealed.

Keywords: *emotional intelligence, game therapy, senior preschool age, causes of emotional distress*

В современных условиях обучения и развития ребенка на разных ступенях образовательной системы поиск средств психоэмоциональной устойчивости, толерантного отношения, коммуникации, саморегуляции, эмоционального развития является актуальным.

Ряд исследований и практических программ посвящено изучению и развитию эмоциональных навыков и компетенций детей старшего дошкольного возраста при формировании их готовности к обучению в школе. Взаимосвязь между интеллектом и эмоциям отражена в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, эмоциональное воображение исследовал А.В. Запорожец, разумность чувств рассматривала В.С. Мухина. Это связано с пониманием того, что эмоциональный интеллект играет ключевую роль в формировании личности и определяет успешность социализации ребенка в новых условиях обучения.

Старшие дошкольники находятся на перекрестке детства и школьного возраста, и этот период характеризуется значительными изменениями в их эмоциональном развитии. Важно помочь им осознавать и понимать свои эмоции, развивать навыки саморегуляции, эмпатии и эффективного взаимодействия с другими людьми. Развитие эмоционального интеллекта современными средствами имеет значительные последствия личностного развития, взаимодействия в социуме.

Актуальность данного исследования связана с поиском оптимальных средств развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Одним из оптимальных средств, а наш взгляд, является игротерапия. Игротерапия как технология выравнивания психоэмоционального состояния представлена в исследованиях О.В. Таплиной, И.В. Юнгман, А.А. Понкратовой, Ю.В. Батеновой, О.О. Гониной, Р.С. Зинченко, Л.И. Лашмайкиной, Н.Е. Кулешовой, Н.А. Зыкиной, А.А. Шурухиной, И.В. Кольцовой, М.Н. Харабаджах, Е.В. Шевченко, и др.

В ходе исследования нами решены следующие задачи.

Во-первых, рассмотрены подходы к определению понятия «эмоциональный интеллект».

В ряде источников эмоциональный интеллект – это способность понимать и различать эмоции, способность управлять эмоциями.

П. Саловеем и Дж. Мейером эмоциональный интеллект рассматривается как «...совокупность когнитивных, личностных, эмоциональных и социальных компетенций и навыков, которые оказывают влияние на способность человека успешно справляться с требованиями и воздействием окружающей среды»

[4]. Внутриличные компоненты включают эмоциональное самосознание, уверенность, самоуважение, самоактуализацию и независимость. Межличностные компоненты включают эмпатию, межличностные взаимоотношения и социальную ответственность.

Кроме того, в структуре эмоционального интеллекта также учитываются компоненты регуляции стресса, адаптивности и общего настроения, как предложено Р. Бароном. Выделяют различные уровни эмоционального интеллекта. Уровень знаний отражает осведомленность об эмоциях и эмоциональные компетенции людей. Уровень способности относится к возможности применять эти знания в эмоциональных ситуациях. Уровень характерных черт отражает эмоционально обусловленные склонности [4].

Д.В. Люсин определяет данное понятие как «...способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, влиять на продолжительность, интенсивность и выражение своих эмоций. Автор выделяет основные аспекты эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, к ним относятся: эмоциональная осведомленность (осознание эмоций, их названия и распознавание); регуляция эмоций (способность управлять своими эмоциональными состояниями и использовать стратегии для изменения их силы и направленности)» [6].

В структуре эмоционального интеллекта ребенка дошкольного возраста А.П. Сухонос и Н.Д. Палазюк выделяют следующие составные части:

- направленность внимания на эмоции; эмоциональная нацеленность ребенка на другого; готовность принимать во внимание эмоциональное состояние другого человека в собственной деятельности [7].

Ю.А. Афонькина представила диагностическую модель эмоционального интеллекта дошкольников, которая состоит из следующих элементов: дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей, диапазон понимаемых и переживаемых эмоций, их интенсивность и степень, выразительность передачи эмоций, способность эффективно контролировать свои переживания в ситуации борьбы мотивов [2].

Д.В. Люсина, выдвигает предположение, что для развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте необходимо освоение его составляющих, а именно: распознавание базовых эмоций, освоение способов выражения эмоций в мимике, формирование у ребенка возможностей понимания содержательных сторон базовых эмоций и способностей к элементарной регуляции эмоциональных состояний [1].

Таким образом, эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного возраста мы понимаем, как готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем, от которых во многом зависит успешность игры, учебной деятельности.

Во-вторых, выделены причины эмоционального неблагополучия детей: завышенные требования к ребенку; догматическая система воспитания, не учитывающую способности, интересы и склонности детей; несогласованность требований со стороны взрослых; переизбыток информации, получаемой

ребенком (интеллектуальные перегрузки); конфликтные отношения между родителями; тревожность в отношениях с ребенком, избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками и т.д., отмеченные в исследованиях (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.И. Захаров, М.В. Киселева и др.). [3].

В-третьих, обозначили игротерапию как оптимальную технологию развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в здоровьесберегающей образовательной среде, где дети могут свободно выражать свои мысли, эмоции и фантазии через разные игры.

Игротерапия как технология психотерапевтического воздействия на детей с использованием всевозможных видов игр получила широкое распространение и признание среди педагогов, психологов, психотерапевтов. Игротерапия включает в себя разнообразные методы и направления [5].

Обозначим основные направления игротерапии: психоаналитическая игровая психотерапия; структурированная игровая терапия (игровая терапия отреагирования, высвобождающаяся игровая терапия); игровая терапия отношений; недирективная игровая терапия, центрированная на ребенке; поведенческое направление в игровой терапии (основывается на основных положениях теории игры Д.Б. Эльконина, развитие происходит в рамках ведущей деятельности»).

Таким образом, игротерапия как специально организованная игровая деятельность детей представляет собой наиболее действенный способ развития эмоционального интеллекта старших дошкольников, позволяя направленно совершенствовать все составные элементы эмоционального интеллекта.

В-четвертых, рассмотрели оптимальные средства игротерапии с учетом общепринятой классификации игровых технологий, способствующие развитию эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: сюжетно-ролевые игры и упражнения; театрализованные игры и упражнения; игры и упражнения с песком и снегом; дидактические игры и упражнения; подвижные, народные; музыкальные; игры-забавы; игры и упражнения для педагогической коррекции

В-пятых, в ходе экспериментального исследования Абдрахмановой Г.Г. выявлено влияние разработанного комплекса игр и упражнений на уровень эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребёнка - детский сад № 97» города Магнитогорска.

Данный комплекс направлен на формирование и развитие исследуемых компонентов эмоционального интеллекта старших дошкольников:

- развитие навыков понимания, различения собственных чувств и эмоций, эмоциональных ощущений и состояний;
- развитие понимания чувств других людей, их особенностей, поступков, совершенствование языка жестов, мимики и пантомимики;
- развитие способности адекватного проявления эмоций, на развитие готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать ему и заботиться о нем.

В содержательной характеристике комплекса 3 блока:

- «Самопознание» (на развитие навыков понимания, различения собственных чувств и эмоций, эмоциональных ощущений и состояний);
- «Идентификация и понимание эмоций других» (на развитие понимания чувств других людей, их особенностей, поступков, совершенствование языка жестов, мимики и пантомимики);
- «Регуляция эмоций» (на развитие способности адекватного проявления эмоций, на развитие готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать ему и заботиться о нем).

В содержании комплекса представлены: сюжетно-ролевые игры и упражнения; театрализованные игры и упражнения; игры и упражнения с песком и снегом; дидактические игры и упражнения; подвижные, народные; музыкальные; игры-забавы; игры и упражнения для педагогической коррекции.

Отметим, что игры и упражнения включались в основную образовательную деятельность и входят в режимные моменты, не требуя организации отдельных специальных занятий в индивидуальном или групповом формате. Это является особенной особенностью предлагаемого комплекса, поскольку он может быть использован в любой момент в течение всего времени пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении.

В-шестых, проведена проверка эффективности предложенного комплекса игр и упражнений с помощью 3 методик: изучение понимания эмоциональных состояний людей. (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина); методика диагностики понимания своих эмоциональных состояний (Афонькиной Ю.А.); Методика «Что – почему – как» (Нгуен Минь Ань). Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности применения представленного комплекса игротерапии.

Таким образом, проблема развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста средствами игротерапии изучена. Применение выделенных средств игротерапии способствуют формированию навыков понимания собственных и других людей чувств, жестов, мимики, повышению уровня эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Надеемся, что разработанный комплекс найдет широкое применение в практике работы педагогов и специалистов дошкольного, начального общего образования.

Список используемых источников и литературы

1. Азбукина, Е. Ю. Эмоциональный интеллект и его развитие в дошкольном возрасте [Текст] / Е. Ю. Азбукина // Сахалинское образование XXI век. Учредители: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Сахалинской области». – №. 2. – С. 78-83.

2. Афонькина, Ю. А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников [Текст] / Ю. А. Афонькина // Детский сад: теория и практика. – №4. – 2014. – С. 7-17.

3. Захаров, А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А. И. Захаров. - Санкт-Петербург : изд-во КАРО, 2006 (М. : Типография "Наука"). - 671, [1] с. : ил., схемы, табл.; 22 см.; ISBN 5-89815-704-2.

4 Карелина, И. О. Динамика развития у дошкольников эмоционального интеллекта как способности к пониманию и регуляции эмоций [Текст] / И. О. Карелина // Социосфера. – 2020. – №. 4. – С. 62-74.

5. Муратова, Н. В., Халус, М. Н. Игротерапия [Текст] / Н. В. Муратова, М. Н. Халус // Проблемы теории и практики современной психологии. – 2021. – С. 125-127.

6. Пьянова, Е. Н., Башарова, А. Ф. Восприятие и понимание эмоционального состояния другого человека как этап в развитии эмоционального интеллекта дошкольника [Текст] / Е. Н. Пьянова, А. Ф. Башарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №. 72-4. – С. 340-343.

7. Сухоносков, А. П. Формирование эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в условиях учебно-воспитательного процесса в ДОО [Текст] / А.П. Сухоносков, Н.Д. Палазюк // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конф. - СПб.: Изд-во: ООО «НИЦ АРТ», 2016 г. - С. 281-284.

© Г.В. Ильина, 2023-05

УДК 316.37

О.И. Кокорева,

А.А. Архипова

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ О ДРУЖБЕ И ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей представлений о дружбе и дружеских отношениях у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дается характеристика критериальной базы и диагностической программы, приводится количественный и качественный анализ полученных эмпирических данных.*

***Ключевые слова:** представления, дружба, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.*

PECULIARITIES OF IDEAS OF FRIENDSHIP AND FRIENDLY RELATIONSHIPS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT

Abstract. *The article presents the results of the experimental research of features of ideas of friendship and friendly relationships of senior preschool children with the general underdevelopment of speech. The characteristics of criterial base and diagnostic program are given; the quantitative and qualitative analysis of the received empirical data is given.*

Keywords: *representations, friendship, senior preschool age, general underdevelopment of speech.*

Проблема воспитания представлений о дружбе изучалась в отечественной дошкольной педагогике довольно глубоко и с разных позиций. Основная линия изучения состоит в попытке увидеть в историко-культурном плане условия и пути зарождения представлений о дружбе к другому человеку как ценности, а также и окружающему его миру, безусловно, значимому для него.

Вопросы формирования дружеского поведения и гуманных отношений рассматриваются в работах Р.С. Буре, Т.В. Марковой, В.Р. Нечаевой, В.В. Абраменковой. В психолого-педагогической литературе есть ряд исследований, посвящённых формированию у детей дошкольного возраста этических представлений (А.С. Виноградова, С.А. Козлова и др.). В этих исследованиях подчёркивается, что для формирования представлений о дружбе можно гораздо шире использовать возможности развития детей старшего дошкольного возраста. Практикой дошкольного воспитания эти возможности используются явно недостаточно. Дальнейшее развитие этических представлений необходимо для формирования нравственной самостоятельности ребёнка, ориентации в социальных отношениях, приобщения их к духовно-нравственным ценностям.

Дружба – это устойчивые, личные, бескорыстные взаимоотношения между людьми, в основе которых лежит общность интересов, симпатия, духовная близость, привязанность. И.С. Кон писал, что общение со сверстниками в дошкольный период служит основой для приобретения ребёнком основных навыков коллективной жизни.

В старшем дошкольном возрасте дружба зарождается спонтанно, дети начинают общаться в совместной деятельности, играх. Дети учатся делиться своими игрушками, выбирать роли, помогать друг другу.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР), в отличие от сверстников с нормальным речевым развитием, имеются сложности в социальной адаптации и взаимодействии с социальной средой, трудности установления социальных отношений, приобщения детей к духовно-нравственным ценностям.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о важности периода дошкольного детства для формирования у детей

представлений о дружбе как фактора приобщения детей к духовно-нравственным ценностям. Цель нашего исследования – выявить уровень сформированности представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста.

Для изучения представлений о дружбе и дружеских взаимоотношениях были отобраны методики: «Расскажи, с кем ты особенно дружишь и почему?» и игровая методика с конвертами (С.Я. Коломинский); «Картинки» (Е.О. Смирнова); «Секрет» (Т. А. Репина), «Не намочи ног» (Э.К. Суслова).

Критериями для изучения уровней сформированности представлений о дружбе служили: информированность о дружбе и способах ее проявления (полнота и содержательность); владение способами проявления дружбы (характер проявления помощи, поддержки, выражение сочувствия).

Результаты беседы на тему «Расскажи, с кем ты особенно дружишь и почему?», в которой задавались вопросы поискового характера «Назови ребят, с которыми ты дружишь и почему? Чем больше всего вы любите заниматься с друзьями? Каким должен быть хороший человек?» показали, что в качестве друзей дети называли чаще одного, реже двух-трех детей, добавляя, что они дружат «со всеми ребятами в группе», перечисляли нескольких детей, с кем особенно любят играть или что-нибудь делать.

Ни один ребенок не сказал, что он не хочет дружить, не высказал негативного отношения к дружбе в своей группе. 50% детей назвали отдельных сверстников, с которыми они не хотят дружить, отмечая их недружеские, эгоистические проявления: «Он всегда дерется», «Обижает маленьких», «Все ему, да ему» и т. п. 20% детей называли двух друзей, развернуто рассказывали о занятиях с ними и говорили, что хотят с ними дружить, 30% детей отвечали на вопросы кратко, называли по одному другу.

Мы не ставили целью специально сравнивать избирательную дружбу мальчиков и девочек, но отметили, что мальчики называли большей частью своими друзьями мальчиков, а девочки предпочитали дружить с девочками.

Результаты методики «Картинки» показали, что 40% детей адекватно воспринимают сюжеты картинок с изображением различных взаимоотношений детей, развернуто отвечают на вопросы и мотивируют свои ответы. 50% – при адекватном восприятии сюжета картинки, отвечают на вопросы кратко, не мотивируя свои ответы. 10% – не могут дать адекватный ответ.

Игровая методика с конвертами и последующий разговор с детьми особенно убедительно показали, за какие качества предпочитают дети 5-6 лет своих сверстников: доброжелательное отношение к детям, справедливость в оценках и самооценках, те или иные качества в деятельности (умелый организатор игр, любитель природы, хорошо рисующий и т. д.).

В качестве главных мотивов обоснования выбора друзей 30% детей называли общие или примитивные показатели дружеских взаимоотношений: «Он хороший мальчик (девочка)». Это понятие «хороший» раскрывалось лишь после дополнительных вопросов и обычно по одному-трем признакам (не дерется, делится игрушками, слушается воспитателя). Из числа детей этой же группы некоторые, характеризуя товарища, указывали какой-то конкретный случай: «Он дает солдатиков, когда приносит из дома». 20% детей мотивируют выбор друзей

в первую очередь интересом к совместной игровой деятельности: «Мы очень интересно вместе играем», «Любим строить дома, пароходы, зоопарк», «Больше всего люблю играть с ними в салочки, круговую лапту и кататься на велосипеде наперегонки», «Мы придумываем очень интересные игры» и т. д.

50% детей дали ответы наиболее высокого уровня, на первое место выдвигая личные качества друга, группы товарищей, с которыми чаще объединяются: «Он (она) добрый (-ая), ласковый (-ая), заботливый (-ая), не жадный (-ая), не обманывает и не хвастается, он (она) правильно говорит про себя и про других (в смысле верности оценок и самооценок) и т. п». Вместе с тем эти дети мотивировали выбор друзей и совместными интересными играми, успешным совместным трудом; называли положительные игровые и трудовые качества.

Результаты методики Т. А. Репиной по выявлению сформированности у детей старшего дошкольного возраста дружеских отношений к сверстникам показали, что 40% детей называли нравственную норму, правильно оценивали поведение детей и мотивировали свою оценку. 40% оценивают поведение детей как положительное или отрицательное, но не мотивируют свою оценку и нравственную норму не формулируют, 20% не могут оценить поведение детей.

Первый этап исследования показал, что уровень детских представлений и суждений о дружбе и дружеских взаимоотношениях очень различен. На втором этапе создавалась ситуация деятельности (игра). Она помогала выяснению того, в каком виде в практике детской жизни в действительности выступают отношения между сверстниками.

Результаты игры с правилами «Не намочи ног» показали, что только 40% детей оказали реальную помощь сверстнику. 60% задумывались о помощи сверстнику, проявили колебания в выборе (прерывали движение, топтались на месте, пожимали плечами, смущенно улыбались) но реальной помощи не оказали.

Причина, почему так мало детей обратило внимание на товарища, попавшего в беду, связана с тем, что при постановке задачи перейти на другой берег, каждый думал лишь об этом, старался перейти быстрее. Указание о том, что перейти надо обоим детям, видимо, непринимается или мало принимается во внимание: главное – самому выполнить задание.

Проведенное обследование (ситуация деятельности) показало слабое развитие у многих детей активности и самостоятельности, имеющих дружескую направленность.

Данные эксперимента можно представить в виде обобщенных результатов. Они выводились на основе среднего арифметического данных по всем 5 методикам. В результате выявлены исходные уровни сформированности представлений о дружбе у старших дошкольников.

По результатам эксперимента можно сделать вывод о том, что у большинства детей (70%) второй уровень развития представлений о дружбе. При этом первый уровень был зафиксирован только у 10% испытуемых, а результаты третьего уровня показали 20% старших дошкольников с речевыми нарушениями. Данные обстоятельства определяют необходимость проведения развивающей

работы по формированию представлений о дружбе как фактора приобщения детей к духовно-нравственным ценностям.

Список используемых источников и литературы

1. Архипова А.А. Особенности представлений о дружбе у дошкольников как фактор социальных отношений// Актуальные проблемы психологической теории и практики. Материалы IX Республиканской научно-практической конференции молодых учёных, аспирантов, студентов и специалистов-практиков. Донецк: ДОННУ, 2022. С. 22-26.
2. Буре Р.С. Дружные ребята. Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников. М.: Просвещение, 2009. 141 с.
3. Кокорева О.И., Архипова А.А. Особенности представлений о дружбе у дошкольников с речевыми нарушениями как фактор воспитания духовно-нравственных ценностей. Воспитание дошкольников на основе традиционных духовно-нравственных. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2022. С. 348-351.
4. Кон И.С. Дружба. М.: Питер, 2005. 329 с.
5. Нечаева В.Г. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2016. С. 23-26.

© О.И. Кокорева, А.А. Архипова, 2023-05

УДК 376

Е.И. Кравец

*МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 160»,
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация.** В статье раскрываются предпосылки и роль становления самосознания в развитии детей раннего возраста, пути формирования образа «Я», возрастные кризисы и этапы самосознания.*

***Ключевые слова:** самосознание, образ «Я», самооценка, формирование, первичный.*

E.I. Kravets

DEVELOPMENT OF SELF-CONSCIOUSNESS AT AN EARLY AGE

***Abstract:** The article reveals the role of the formation of self-consciousness in the development of young children, the way of forming the image of "I"*

***Keywords:** self-consciousness, the image of "I", self-esteem, formation, primary.*

Предпосылки становления самосознания начинают проявляться уже в раннем детстве, когда ребенок учится отделять себя от окружающих. Именно в этом возрасте происходит становление самосознания. У малышей оно состоит из таких компонентов, как собственное имя, осознание своего тела, узнавание себя в зеркале, половая принадлежность и притязание на признание [3,4]. В младенчестве ребенок начинает узнавать свое имя и примерно к полугоду отличает по звучанию свое имя от чужого, что проявляется в его реагировании. Именно поэтому любое обращение к ребенку должно начинаться с его имени. Обращенная речь к ребенку должна быть интонационна, мелодична, эмоционально окрашена [5, 7]. Из этого складывается отношение малыша к окружающим его взрослым. К началу раннего возраста, примерно к году, ребенок по-разному относится к взрослым. Просится на руки к тому, кто с ним ласков и плачет, если не знает человека или тот был груб с ним. Ближе к двум годам ребенок глядя в зеркало, рассматривает детали своей одежды, с любопытством смотрит, как меняется отражение, проявляя при этом эмоциональный отклик. Начинает осознавать свой пол, знает из каких частей состоит тело человека, обладает хоть и поверхностным, но при этом вполне определенным ощущением своего физического тела. В речи появляются слова «хочу», «не хочу», «мое». Дети в этом возрасте собственники, не только игрушек, но и родителей. Малыш воспринимает все это, как часть самого себя. Поэтому во время адаптации к детскому саду педагогу нужно разрешать ребенку приносить свою любимую игрушку. Двухлетки активно начинают проявлять свои эмоции. Они могут быть как отрицательные «Я тебя не люблю, уйди, ты плохой!», так и положительные «Иди обниму», «Я тебя люблю». Появляется чувство страха «Я боюсь», и эмпатия «Не плачь, давай поглажу!». Педагоги должны поощрять зарождение эмпатии и поощрять ее [1, 2, 6].

К трем годам малыш чаще всего приписывает себе такие качества, которые положительно оценивают взрослые, хотя ребенок не может понять, в чем именно эти качества заключаются. Уже в этом возрасте он может предвосхитить суждение взрослого о его поступке. Он знает за что мама или воспитатель могут его поругать, а за что похвалить. Кроме того, к этому возрасту малыш усваивает элементарные навыки самообслуживания. Также можно наблюдать первичные проявления эмоционально-ценностного компонента самосознания: чувства стыда, гордости и др. Бурная реакция на неудачу у ребенка связана с тем, что отношение к себе малыш строит по принципу «достиг результата - хороший, а если нет - плохой». Отношение дошкольника к самому себе тоже зависит от того насколько успешно протекает его деятельность. Получилось достичь результата, значит «Я хорошей», не получилось, значит «Я плохой». Поэтому одобрение и похвала педагога или родителя так важны ребенку. Оценка взрослыми поступков ребенка нужна при формировании уважения к себе, стремлении быть признанным. Это служит благоприятной основой для формирования положительных черт личности, уверенности в себе, умении доводить начатое до конца. Уже в этом возрасте надо добиваться, чтобы ребенок стремился к достижению результата, не бросал начатое.

Поведение детей раннего возраста носит ситуативный характер, которое затем сменяет предметная деятельность и развитие речи, что является важным в зарождении самосознания. В ходе овладения предметной деятельностью появляется первичная самооценка и первые оценивания себя «Я хороший». Первые слова «Я хочу» появляются примерно к трем годам. Деятельность ребенка направлена не только на внешний мир, но и на самого себя. Это и есть зачатки самосознания. Ближе к трем годам у ребенка ярко проявляется возросшая самостоятельность «Я сам» и целенаправленная деятельность, что нередко осложняет взаимодействие малыша со взрослыми. Возникает кризис трех лет, который отделяет ребенка от взрослого. Для части детей такой кризис проходит легко, без особых проблем. Но, чаще всего, в условиях нарастающего социального стресса, большинство детей все-таки проходят через кризис 3 лет. Появляется негативизм, упрямство, капризность. Ребенок пытается влиять на поведение других людей, подчинить их своим индивидуальным требованиям. Например, несет бабушке телефон, прикладывает к уху и просит срочно позвонить маме, так как он соскучился и хочет видеть ее рядом с собой. Среди социальных навыков у малыша появляется новый навык – удержание внимания взрослого на себе и своих желаниях. Исходя из слов Лисиной М.И., общаясь со взрослыми у ребенка сначала формируется ситуативно-деловое сознание, а затем внеситуативно-познавательное. Именно в этот период у ребенка повышается самооценка и стремление быть хорошим в глазах окружающих. Кроме того, у малыша возникает новая потребность – желание сотрудничать с взрослым.

Кризис 3 лет проявляется в трех сферах отношений ребенка:

- отношение к предметному миру;
- отношение к другим людям;
- отношение к себе.

Отделение себя от своих действий происходит с постепенным усложнением выполняемых ребенком действий. Он впервые осознает, что выполнил что-то сам: вылепил, нарисовал, надел, снял и т.д. Происходит утверждение своего «Я». Поэтому важно замечать результаты ребенка и поощрительно оценивать их.

Уже в полтора-два года ребенок начинает усваивать элементарные нормы поведения: надо кушать аккуратно, пить воду, не проливая, не бросать пищу на пол, складывать после игры кубики в коробку и др. С появлением самосознания у ребенка появляются первичные признаки эмпатии: желание обнять плачущего, угостить чем-то вкусным и т.д. В этом возрасте у детей появляется потребность достижение успеха через преодоление трудностей. Например не обойти горку, а взобраться на нее и перейти по верху. Так проявляются первые признаки настойчивости и повышение самооценки «У меня получилось, я смог». Ребенок оценивает свои успехи и неудачи, как качества и возможности.

Работая с родителями стоит обратить внимание, что матерям, воспитывающим детей раннего возраста нужно оставаться доступной для ребенка, при этом не навязывать себя ему. При выстраивании своих отношений с малышом маме нельзя использовать агрессивную окраску. Важно не подавлять стремление к самостоятельности, а направлять ее в нужное русло. Отец должен тоже обязательно эмоционально включаться в жизнь ребенка. Он выступает

прообразом внешнего мира. Кроме того, родители показывают ребенку не только модель семьи, но и основы гендерного взаимодействия. Хорошо, когда ребенок видит в семье половое различие в обязанностях и предназначении, а так же эмоциональное единение, позитивное взаимодействие между папой и мамой. Отношение к ребенку в семье нужно строить на абсолютной любви, не допускающей обесценивания первых успехов детей, будь то умение самостоятельно мыть руки или что-то более значительное в понимании родителей. Положительная оценка взрослого очень важна для ребенка. Именно она отражает отношение взрослого к ребенку. Именно по ней ребенок учится быть настойчивым и смелым на пути в достижении цели. Именно так формируется положительный образ «Я». Выстраивая правильные отношения в семье, родители участвуют в развитии всех компонентов самосознания: когнитивного, эмоционального и волевого, помогают пройти все этапы самопознания.

Таких этапов в раннем детстве пять:

К 7 месяцам ребенок начинает отделять себя от окружающих. Появляется реакция на чужого человека, выражающаяся плачем, ребенок испытывает страх, так как малыш еще не отделяет себя от матери.

К 1 году – 1 году 2 месяцам малыш может показать части тела, которые не видит, у него формируется схема тела.

К 1 году 6 месяцам – 2 годам ребенок осознает себя субъектом действия, он уже может управлять своими действиями.

К 2 годам – 2 годам 6 месяцам – малыш усваивает имя, которое приобретает для него личностный смысл. Он выделяет себя, как нечто целое, отличное от других. Формируется усвоение местоимения «Я».

К 3 годам формируется первичная половая идентичность. Формируются первые зачатки самооценки.

Именно к трем годам ребенок уже отождествляет себя с принадлежностью к полу: «Я мальчик», «Я девочка». По этому признаку он выбирает для себя игровые роли. Он начинает различать и окружающих по половому признаку, понимает, что в зависимости от пола человека, нужно выбирать игры, одежду и т.д.

У малыша начинает доминировать потребность в реализации и утверждении собственного «Я». Затем появляются другие новообразования. Одним из самых значимых является самооценка. Происходит перестройка личности ребенка, которая готовит его к новому этапу развития – дошкольному детству. Под влиянием делового сотрудничества со взрослым, у ребенка формируется целеустремленность, способность с помощью старших соотносить полученный результат с исходным намерением. К трем годам изменяется отношение малыша к людям, к предметам, к самому себе. Очень часто поступки детей не связаны ни с ситуативным желанием, ни с конкретной ситуацией, их мотивом является желание быть максимально самостоятельным, проявить себя, как личность.

Таким образом, формирование самосознания у детей раннего возраста идет параллельно с развитием его личности. Появляются важнейшие для малыша

новообразования личностного характера, формируется самооценка, ребенок начинает сравнивать себя с другими. Появляется стремление соответствовать требованиям, которые предъявляют ему взрослые. Появляются чувства гордости, стыда. Начинает формироваться уровень притязаний. Появляется потребность к самостоятельности.

Список используемых источников и литературы

1. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку: Вачков И.В. - М.; Ось-89, 2007. С. 89-95.
2. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства/ учебное пособие - Ярославль, 1998. -247 с
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968 - 523 с.
4. Болотова А. К. Развитие самосознания личности: Временной аспект// Вопросы психологии. - 2006, № 2. - С. 115 – 126
5. Гармаева Т. В. Особенности эмоциональной сферы и самосознания в контексте становления личности дошкольника // Психолог в детском саду. - 2004, № 2. - С 101-110.
6. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. Вопросы психологии, 1992, №3-4. -с.7-10.
7. Мотков Е.И. Психология самопознания личности. /Практическое пособие. М., 1993, с.43.

© Е.И.Кравец, 2023-05

УДК 376.2

**Е.Л. Мицан,
Я.А. Скрипник**
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТАМИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме нарушения развития социально-коммуникативных навыков у детей, страдающих детским церебральным параличом и методам преодоления данного нарушения с использованием педагогического эксперимента, основанного на интеграции двух видов деятельности – двигательной и познавательной.

Ключевые слова: дети с ДЦП, социально-коммуникативные навыки, двигательные нарушения, познавательное развитие, педагогический эксперимент.

**E.L. Mitzan,
Ya.A. Skripnik**

DEVELOPMENT OF SOCIAL AND COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE BY MEANS OF INTEGRATION OF MOTOR AND COGNITIVE ACTIVITY

***Abstract.** This article is devoted to the problem of impaired development of social and communication skills in children suffering from cerebral palsy and methods for overcoming this disorder using a pedagogical experiment based on the integration of two types of activity - motor and cognitive.*

Key words: children with cerebral palsy, social and communication skills, movement disorders, cognitive development, pedagogical experiment.

Общение — это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, который возникает из-за потребностей в реализации совместной деятельности. Общение включает в себя обмен информацией, взаимодействие, восприятие людьми друг друга, понимание другого человека через слово, фразу, а также результатом общения может служить выработка единой стратегии.

Основное средство для реализации процесса общения – это речь. Речь развивается через движение и в процессе социального контакта, взаимодействия, а её основа закладывается в человеке ещё на первом году жизни. Так происходит у детей с нормотипичным развитием, не имеющих каких-либо отклонений, нарушений. А как развивается речь у детей, имеющих двигательные нарушения, в частности ДЦП (далее – детский церебральный паралич)? Ведь, как уже писалось ранее, речь развивается через двигательную активность: на первом году жизни мы начинаем ходить, познаем окружающий мир, сталкиваемся с новыми, неизвестными нам предметами и вещами.

Если рассматривать структуру дефекта по концепции Л.С. Выготского, то можно сказать, что двигательные функции у детей с ДЦП, конечно, нарушены, но носят он вторичный характер дефекта. Первичны у таких детей аномалии развития или поражение головного мозга. Сами двигательные нарушения могут носить различный характер, но даже при самой легкой степени дети данной категории нарушений развиваются медленнее, позже начинают ходить, говорить. Когда у ребенка с ДЦП имеются отклонения в сенсомоторной сфере, нарушения со стороны кинестетического восприятия, плохо контролируется мимика и жесты, отсутствует контроль над движениями и дыханием, произношением, артикуляцией, у него исчезает возможность самостоятельно реализовать себя в социуме. Все это оказывает непосредственное влияние на развитием коммуникативных навыков и психического развития в целом.

Чтобы выяснить, как помочь детям с ДЦП в развитии социально-коммуникативных навыков, мы провели большое исследование, педагогический эксперимент, на базе МОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 3» г. Магнитогорска. Для его реализации нами была взята группа детей младшего школьного возраста (6-8 лет), обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Всего в данном учреждении обучается 68 детей с двигательными нарушениями, мы же для проведения обследования отобрали 7 детей с различными формами ДЦП, основную массу которых составляли обучающиеся со спастической формой ДЦП и сохранным интеллектом.

При наличии данной формы нарушения у детей сильно напряжены различные группы мышц, они постоянно находятся в состоянии спастичности. Дети неспособны самостоятельно расслабить их из-за чего быстро устают, теряют интерес к учебе, у них снижается познавательная активность. Все это касается и мышц, участвующих в работе артикуляционного аппарата, что напрямую влияет на социально-коммуникативные навыки, развитие которых у отобранных нами детей находилось на низком уровне и не соответствовало их возрастной категории. Задача нашего исследования состояла в том, чтобы помочь детям в развитии этих навыков, используя при этом интеграцию двух видов деятельности – двигательной и познавательной. Так, по условно задуманной нами схеме, с помощью комплекса специальных движений и упражнений мы снимаем напряжение с различных групп мышц, что позволяет детям расслабиться, у них появляется мотивация и желание учиться и взаимодействовать, что в свою очередь побуждает детей к общению и развитию коммуникации. Это основа нашей теоретической части.

Рассмотрим практическую часть нашего исследования поэтапно. На первом этапе (в сентябре 2022 года) после того, как отобрали группу детей младшего школьного возраста с ДЦП, мы, с использованием комплекса несложных методик, провели исследование текущего уровня развития их двигательных навыков, познавательной деятельности и социально-коммуникативных навыков. Стоит упомянуть, что в нашем педагогическом эксперименте к одному из основных видов исследований относилось педагогическое наблюдение, которое осуществлялось, как открыто, так и закрыто, как в период проведения коррекционных занятий, так и в период их отсутствия, в свободной деятельности детей. Закрытое педагогическое наблюдение проводилось нами до эксперимента для анализа эффективности деятельности педагогов и дефектологов в процессе занятий коррекционной направленности. Открытое наблюдение осуществлялось по ходу всего проводимого исследования для оценки влияния разработанной нами методики.

Возвращаясь к использованным методам для оценки текущего уровня развития детей, выделим сначала те, которые применялись для тестирования уровня развития двигательной сферы:

1) Проба Ромберга, которая выявляет нарушения равновесия в положении стоя. Поддержание нормальной координации движений происходит

за счет совместной деятельности сразу нескольких отделов ЦНС. Проба проводилась в 4х статических режимах при постепенном уменьшении площади опоры.

2) Проба Яроцкого – проводилась для определения порога чувствительности вестибулярного анализатора.

3) Пространственная ориентация – проба ходьбы по прямой линии.

4) Теппинг-тест – применяется для определения максимальной частоты движений кисти.

Для тестирования уровня развития познавательной сферы применялись такие методы как:

1) Методика «Зашумленные картинки»

2) Тестовая методика «Недостающие признаки предмета»

3) Методика «Узнавание геометрических фигур»

4) Методика «10 слов»

5) Методика «Вырежи фигуры» - в данном случае проверялся так же уровень развития мелкой моторики, который напрямую влияет на уровень развития речи и коммуникативных навыков.

Для тестирования уровня развития социально-коммуникативных навыков применялись следующие методики:

1) «Чего не хватает на этих рисунках?»

2) «Левая и правая стороны» (по Ж. Пиаже)

3) «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Таким образом, в результате проведенных нами исследований, было выявлено, что при всех проявлениях ДЦП дети имеют искаженные представления о собственном теле, о расположении частей тела, о движениях, о перемещениях в пространстве, а также несоответствие уровня развития социально-коммуникативных навыков возрастной категории. Самостоятельные приспособления детей и попытки компенсировать нарушения усугубляют первичное поражение моторной сферы.

На втором этапе эксперимента (с октября 2022 года – по апрель 2023 года) мы реализовали задуманную нами в теоретической части исследования гипотезу и внедрили в процесс обучения отобранных нами детей с ДЦП комплекс методов, направленных на развитие двигательной активности, так как познавательное развитие детей, согласно проведенному на первом этапе исследованию, соответствовало норме, а дальнейшее повышение его уровня осуществлялось на коррекционных занятиях с дефектологом и в процессе обучения по основной программе.

Для развития двигательных и социально-коммуникативных навыков у детей с ДЦП мы использовали занятия адаптивной физической культурой (далее – АФК) с использованием проприоцептивных упражнений с сопротивлением, чередование упражнений с закрытыми и открытыми глазами, упражнения на мяче, упражнения с применением валика, также специалистом учреждения проводился массаж общий лечебный и точечный. При выполнении движений широко использовались звуковые и речевые стимулы, а также нами велась особая логопедическая работа, при которой периодически осуществлялся мониторинг

уровня развития социально-коммуникативных навыков, а также работа над развитием артикуляционного аппарата и мелкой моторики, психогимнастика.

На третьем этапе педагогического эксперимента (в мае 2023 года) мы, с использованием тех же методик, которые применяли на первом этапе, провели контрольное тестирование и проследили положительную динамику в развитии навыков коммуникации, а также улучшение координации движений. Предложенная нами методика показала положительное воздействие как на двигательную сферу, так и на познавательную сферу детей с церебральным параличом, что выразилось в положительном изменении всех исследуемых показателей двигательной и познавательной сферы детей, страдающих церебральным параличом.

Конечно, сложность поставленной нами задачи нормализации двигательной деятельности и восстановления двигательной и познавательной деятельности ребенка с нарушениями требует длительного, систематического и планомерного воздействия. Решающую роль в успехе играет и само отношение ребенка к занятиям, его желание преодолеть трудности. К тому же, сложность поставленной задачи возрастает ещё и потому, что разнообразие применяемых нами сочетаний двигательных и логопедических упражнений ощущается детьми по-разному из-за различий в нарушениях и проявлениях у них ДЦП. Кто-то из детей уставал быстрее, кто-то медленнее, кому-то нравились упражнения для развития движений, кому-то они доставляли дискомфорт.

По результатам нашего исследования можно выделить следующие выводы:

1) целенаправленная и организованная двигательная деятельность детей, страдающих церебральным параличом значительно стимулирует удержание вертикального положения, способствует формированию функции равновесия, одного из показателей их координационных способностей;

2) коррекционную работу необходимо проводить непрерывно, объединив при этом усилия всех профильных специалистов: психолога, педагога-дефектолога, специалиста по адаптивной физической культуре, массажиста, физиотерапевта и других специалистов.

3) проведенные занятия показали эффективность, гипотеза, выдвигаемая нами в начале исследования, о том, что развитие социально-коммуникативных навыков будет эффективнее, если для этого использовать интеграцию двигательной и познавательной деятельности, подтверждена, и данный комплекс методов можно рекомендовать специалистам, работающим с детьми, страдающими ДЦП.

Список используемых источников и литературы

1. Мицан Е.Л. Интегрированное и инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья как необходимый этап их обучения и воспитания/ Мицан Е.Л., Скрипник Я.А.// Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. - С. 101-104.

2. Мицан Е.Л. Развитие коммуникативных навыков у современных дошкольников/ Мицан Е.Л., Скрипник Я.А., Боблетер Д.// Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем - к решениям. Сборник научных трудов по результатам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Магнитогорск, 2021. - С. 201-205.

© Е.Л. Мицан, Я.А. Скрипник, 2023-05

УДК 376

Д.А. Новожилова

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ВО ВНУТРИУТРОБНОМ РАЗВИТИИ РЕБЁНКА

***Аннотация.** В данной статье рассмотрено понятие сенсорной интеграции. Описаны сенсорные системы, которые развиваются у плода во внутриутробном периоде: тактильная, вестибулярная, зрительная, вкусовая и слуховая.*

***Ключевые слова:** сенсорная интеграция, плод, внутриутробное развитие, сенсорные системы.*

D.A. Novozhilova

SENSORY INTEGRATION IN THE INTRAUTERINE DEVELOPMENT OF THE CHILD

***Abstract.** This article discusses the concept of sensory integration. Sensory systems that develop in the fetus during the intrauterine period are described: tactile, vestibular, visual, gustatory and auditory.*

***Keywords:** sensory integration, fetus, intrauterine development, sensory systems.*

Обработка сенсорной информации в научном исследовании Ю.Е. Садовской - это процесс обнаружения, передачи, распознавания и анализа восприятий в центральной нервной системе, а также интеграции, объединяющей конечную обработку сенсорных стимулов и их осознание [6]. Сенсорные системы (внешние и внутренние) работают в постоянном взаимодействии, а психофизиологическая функция полисенсорна, что подтверждает совокупность образований, которые воспринимают, передают и анализируют информацию из окружающей и внутренней среды организма [8].

Значимость сенсорной системы человека для развития всех его свойств и качеств подтверждена словами Б.Г. Ананьева: «сенсорная организация человека входит в общий комплекс проблем дальнейшего прогресса человека как

общественного индивида и сложнейшего организма, субъекта познания и практической деятельности» [8].

Человек одновременно принимает такие сигналы в процессе осязания и обоняния, он слышит и видит, ощущает вкус, определяет положение тела и его частей в пространстве с помощью вестибулярного аппарата – и необходимо, чтобы разнообразная информация складывалась в единую картину мира и давала адекватное представление о себе самом в этом мире [2].

Сенсорная интеграция:

- является бессознательным процессом, происходящим в головном мозге (мы не задумываемся о ней, как не задумываемся о дыхании);
- организует информацию, полученную с помощью органов чувств (вкус, вид, звуки, запах, прикосновение, движение, воздействие силы тяжести и положение в пространстве);
- наделяет значением испытываемые нами ощущения, фильтруя информацию и отбирая то, на чём следует сконцентрироваться (например, слушать взрослого и не обращать внимания на уличный шум);
- позволяет нам осмысленно действовать и реагировать на ситуацию, в которой мы находимся (адаптивный ответ);
- формирует базу для теоретического обучения и социального поведения [2].

Из данных определений и высказываний, можно сделать вывод о том, что сенсорная интеграция – это основа для развития и жизнедеятельности человека. Сенсорные системы – самые древние системы живых организмов. Несмотря на это, в России про сенсорную интеграцию заговорили только в 2009 году после того, как была переведена книга Джин Айрес «Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития» [2].

По нашему мнению, малое внимание к сенсорной интеграции человека – это глубочайшее заблуждение. Сенсорная интеграция начинается в утробе матери, когда мозг плода ощущает движения материнского тела [7].

Ребенок в утробе матери способен не только воспринимать определенные сенсорные воздействия извне (свет, звук, вибрации) и эмоциональное состояние матери, но и реагировать на них какими-либо ответными движениями. Сенсорная афферентация необходима для нормального развития мозга человека в эмбриональном периоде. Афферентация неодинаково воздействует на разные сенсорные системы плода. Она оказывает более выраженное действие на те системы, которые играют биологически значимую роль для выживания организма, что приводит к их опережающему развитию. В период 14—24 недель начинают функционировать вкусовая, проприоцептивная, тактильная, вестибулярная системы [1].

Первая сенсорная система, которая начинает работать у плода, – тактильная. Она полностью функционирует, начиная с 3 месяца внутриутробной жизни. Плод ощущает как соприкасается с жидкостью, пуповиной, стенками матки и чувствует их движения.

К 4-5 месяцу жизни в матке начинает функционировать вестибулярная система: она уже полностью миелинизирована. К моменту появления ребенка на свет все 10 вестибулярных органов полностью готовы к встрече с гравитацией планеты Земля. Вестибулярная система продолжает развиваться до 12 лет [5].

Пока ребенок находится в матке, стимуляция его вестибулярных органов зависит от мамы. Движения мамы – это пища для развития вестибулярной системы плода. Поэтому крайне важно, чтобы женщина много двигалась во время беременности. Развитая вестибулярная система плода помогает ему правильно подготовиться к родам: он заранее переворачивается, готовит удобное положение рук, ног, головы, чтобы лучше пройти родовые пути. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что развитие вестибулярной системы у плода через активность матери поможет снизить риски родовой травмы.

Плод в матке может не только ощущать свои движения и перемещаться в пространстве, он может слышать. Звуки движения в амниотической жидкости, сердцебиение, пищеварение и дыхание матери составляют белый шум интенсивностью 85 дБ. Ритмичный звук сердцебиения мамы является особенно успокаивающим. Звуки из внешнего мира звучат для плода приглушенно, с интенсивностью примерно 55 дБ. Но лучше всего плод слышит голос матери, потому что он передается двумя путями – снаружи через амниотическую жидкость и изнутри через вибрацию – это называется костной проводимостью [5].

Зрительная сенсорная система развивается позже — к 26 неделям. Но движения глаз отмечаются в 16 недель, в 17 недель появляется мигательный рефлекс, внутриутробно ребенок жмурит глаза, а с 6 месяцев реагирует на освещение стенки живота матери оранжевым светом (зажмуривается, отворачивает головку). В связи с отсутствием конкретной информации для зрения развивается только цветоощущение, восприятие контура и другой зрительной информации является задачей следующего, внеутробного периода [4].

Также во внутриутробном периоде плод начинает различать вкус. Исследования французских ученых показали, что плод демонстрирует предпочтение одного другому. Ежедневно он поглощает определенное количество амниотической жидкости. Добавление к ней сахара путем введения его раствора заставляет плод с жадностью «проглатывать» двойную порцию. При использовании же горького раствора количество потребляемой плодом жидкости крайне мало.

Стоит отметить, что органическое вещество мозга формируется не само по себе, а под воздействием сигналов, поступающих в мозг. Соответственно, сенсорные стимуляции являются основой для развития головного мозга у плода. Нарушение процесса сенсорной интеграции или сенсорный дефицит может привести к патологическому развитию головного мозга во внутриутробном периоде, а в дальнейшем к задержкам развития [3].

Список используемых источников и литературы

1. «Шесть чувств» - сенсорное развитие ребёнка дома, на улице, на даче, в сенсорном саду: методические рекомендации для родителей / под ред. В.А. Бронникова. – Пермь: ГБУ ПК «ЦКРИ», 2020. – 66 с.
2. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – М. : Теревинф, 201. – 272 с. ISBN 978-5-4212-0442-8
3. Бурыкин Ю.Г. Феноменологический подход в изучении процессов сенсорной интеграции // Вестник новых медицинских технологий. 2017. №4. С. 27-32.
4. Возрастная физиология и психофизиология: практикум / сост. С. Г. Махнева [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 112 с. ISBN 978-5-8050-0418-7
5. Ефимов О.И., Ефимова В.Л. Вверх тормашками. Как вестибулярная система влияет на развитие ребенка. Диалоги невролога и логопеда. – СПб.:» Издательство ДИЛЯ», 2019. – 320 с. ISBN: 978-5-4236-0419-6
6. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с сенсорными нарушениями : учебно-методическое пособие / И.А.Кувшинова, А.Д.Воронкова, А.Д.Прудникова; под ред. И.А.Кувшиновой. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. – 74 с.
7. Кувшинова И. А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем : учебное пособие / И. А. Кувшинова. Электронное издание. МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2016.
8. Нефедьева Д.Л. Белоусова М.В. Ранняя абилитация и особенности онтогенеза сенсорных систем, когнитивных функций и речи у детей, рожденных недоношенными // Вестник современной клинической медицины. 2019. № 6.

© Д.А. Новожилова, 2023-05

УДК 373.21

**Г.В. Тугулева,
М.Д. Гайкалова**

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
Технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

ЗНАЧЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Игра является одной из ведущих деятельности дошкольника, а игры на воде одно из важнейших средств разностороннего физического, психического и физиологического развития ребенка. В статье раскрыто значение занятий плаванием в эмоциональном развитии детей дошкольного возраста. Представлен комплекс игровых упражнений по профилактике*

негативных эмоциональных состояний в процессе обучения детей 4-5 лет плаванию.

Ключевые слова: дошкольный возраст, физическое развитие, детская тревожность, игры на воде, плавание.

**G.V.Tuguleva,
M.D.Gaikalova**

THE SIGNIFICANCE OF SWIMMING IN THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. *The game is one of the leading activities of a preschooler, and playing on water is one of the most important means of multilateral mental and physiological development of the child. The article reveals the importance of swimming in the emotional development of preschool children. A set of game exercises for the prevention of negative emotional states in the process of teaching children 4-5 years old to swim is presented.*

Keywords: *preschool age, physical development, childhood anxiety, water games, swimming.*

Дошкольный возраст важнейший начальный период для разностороннего физического развития. Водная среда очень благоприятная для всех детей, особенно для малышей, которые совсем недавно находились в этой среде. Вода не только физически влияет на ребенка, то есть, улучшает сон и аппетит, развивает мышечный корсет, координацию движения, а также снимает нервное напряжение, стимулирует такие системы организма как дыхательная, нервная, сердечно-сосудистая.

По мнению многих тренеров и экспертов в области плавания, чем раньше ребенок начнет взаимодействовать с водой, тем проще и быстрее он научится плавать в будущем и уменьшится риск, страха воды [1]. Ведь, умение плавать влияет не только на физическое развитие, но и дает положительный эффект на формирование эмоциональной сферы. Не все дети считают воду удовольствием, есть и те, кто очень боится действий в ней. Исследования в области спортивной психологии плавания, показывают, что страха воды не существует, есть лишь страхи конкретных действий с водой или в ней, например, попадания воды в лицо или боязнь глубины и так далее [2].

Наше исследование направлено на теоретическое обоснование и экспериментальную проверку гипотезу, что снятию тревожности у детей дошкольного возраста может благоприятно влиять специально составленный комплекс упражнений по плаванию.

Для подтверждения гипотезы, необходимо:

- 1) провести анализ результатов современных экспериментальных исследований в области раннего обучения плаванию детей;
- 2) изучить особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста и выявить признаки тревожности или страхов действий с водой;

3) разработать и апробировать комплекс упражнений по профилактике негативных эмоциональных состояний в процессе обучения детей 4-5 лет плаванию.

Главной целью таких занятий не является самостоятельное обучение детей плавательным движениям. В раннем возрасте, по мнению Федуловой А., очень важно дать ребенку возможность получить первый контакт с водой и использовать сопротивление воды [3]. Такие занятия проводятся индивидуально и в игровой форме. Малыши знакомятся с водой и новым чувством невесомости, а также наслаждаются свободой движения. Маленький человек начинает знакомство с простого: потрогать воду, попробовать на вкус, подвигаться в воде и даже послушать ее. У малышек дошкольного возраста отмечается быстрое развитие и совершенствование двигательного анализатора. В этом возрасте условные рефлексы вырабатываются очень быстро, но закрепляются довольно тяжело, навыки маленького ребенка сначала непостоянны. Процессы возбуждения и торможения в коре головного мозга легко распространяются, отсюда идет рассеянное внимание детей. Малыш очень эмоционален, поэтому быстро устает. Чем младше ребенок, тем быстрее он будет утомляться. Для того чтобы образовать и закрепить двигательные навыки как условные рефлексы, необходима постоянная их повторность и последовательность определенных физических упражнений, проводимых по составленному инструктором плану.

Очень важна регулярность посещения занятий, так как она положительно влияет на закаливание детского организма, адаптация к разным условиям внешней среды проходит намного легче [4]. Крепче становится не только нервная система, но и сон ребенка. Улучшается аппетит, повышается выносливость и общий тонус организма, движения становятся более совершенными. Но перед посещением бассейна обязательно нужно проконсультироваться с врачом, сдать необходимые анализы.

Благодаря ритмичной работе мышц при необходимости преодолевать сопротивление воды и систематичность занятий, ведут к улучшению сердечной деятельности, подвижности грудной клетки и увеличению жизненной емкости легких. А первые успехи и достижения дошкольника вызывают положительные эмоции, формируют чувство уверенности.

В помощь педагогам и родителям мы предлагаем небольшой комплекс игр на воде, направленных на всестороннее развитие малыша, который включает: контроль дыхания, ныряние, знакомство со стилями плавания, умение держаться на воде, а также преодоление страхов (таблица 1). А вместе с этим будут развиваться и его личностные качества, такие как, уверенность в себе, стойкость, командное чувство, смелость и многое другое.

Инвентарь: Нудл (гибкая палка, похожая на трубу без пустот, которая выполнена из нетонущих материалов), доска для плавания, мячи маленькие, мячи большие, камушки и игрушки, плавательные очки, рюкзак для плавания.

Таблица – 1 Комплекс упражнения на воде для дошкольников

Название игры	Задачи игры	Описание	Методические указания
«Пузырики»	– учить детей контролировать дыхание – не бояться попадания воды в лицо	По команде «вдох», дети делают вдох над водой. Далее даем команду «пузырики», дети опускают губы в воду и дуют. Можно считать кто будет дуть дольше всего	– губы сложены трубочкой – воздух выдыхаем постепенно, не сразу – чем дольше пузыри, тем лучше
«Фугу»	– учить контролировать дыхание – не бояться попадания воды в лицо – приучать детей к плавательным очкам	Ребенок делает вдох ртом, надувая щёки и опускает лицо в воду, как воздух заканчивается поднимает лицо и выдыхает. Нужно продержаться как можно дольше	–вдох и выдох делается ртом для того, чтобы ребенок не вдохнул носом воды –на дно можно положить игрушки и камушки. Задавать вопросы (каких цветов камушки ты видел; сколько синих камушков)
«Лягушки»	– учить выполнять разные движения на воде – не бояться попадания воды в лицо – учить правилам поведения в воде	По команде «лягушки играют», дети стоят в воде, нужно присесть и оттолкнувшись ногами прыгнуть как можно выше. По команде «лягушки отдыхают», дети присаживаются на корточки	–можно поставить детей в круг или в свободном порядке, главное, чтобы между ними было расстояние вытянутых рук –объяснить детям о правилах поведения в воде
«Морские коньки»	– учить детей держать равновесие – помочь преодолеть страх воды – учить держаться на воде с помощью нудла	Ребенок перекидывает одну ногу через нудл и садится на него как на лошадь, руками держится за конец нудла перед собой. Ногами выполняет движение как будто едет на велосипеде	–спина обязательно прямая, не наклоняться вперед или назад –руки прямые, нудл не прижимать к себе –выполняем движения ногами строго вниз
«Крабик»	– учить ребенка держаться на воде с помощью нудла – развивать быстроту, координацию и ловкость – учить правилам поведения на воде	Нудл сгибаем пополам и сгибом прижимаем к спине ребенка. Концы перед ребенком, сверху на них дошкольник кладёт руки. Инструктор разбрасывает мячи (большие или маленькие), задача ребенка поймать мяч концами нудла	–поднимаем спину наверх –руками помогать нельзя –можно давать задания какие именно мячи нужно поймать или устраивать соревнования

«Футболист»	<ul style="list-style-type: none"> – учить ребенка держаться на воде с помощью нудла – развивать координацию и ловкость – учить правилам поведения на воде 	Положение нудла как и в игре «Крабик», но теперь мы поднимаем вверх живот, ноги бегут перед собой. Задача ребенка догнать мяч и подкинуть его ногой вверх или забить в установленные ворота	<ul style="list-style-type: none"> – не использовать руки – можно помочь ребенку придержать мяч или спину – объяснить правила поведения на воде
«Водолаз»	<ul style="list-style-type: none"> – учить ребенка нырять – учить ребенка контролировать дыхание – приучать детей к плавательным очкам – развивать соревновательный дух и волю к победе 	Разбрасываем игрушки и камушки на дно. Дети надевают очки. Задача опустить голову в воду и достать сокровище, после чего сложить его в определенное место. По окончании всех игрушек делаем подсчёт сокровищ	<ul style="list-style-type: none"> – если ребенок боится, не заставляем его полностью опустить голову, начинаем постепенно с губ, потом нос, добавляем глаза и так далее. Сокровище в этом случае мы держим на ладонке и контролируем глубину по возможности ребёнка – если ребенок справляется на данной глубине, то постепенно её можно увеличивать
«Морские гонки»	<ul style="list-style-type: none"> – учить держаться на воде с помощью доски для плавания – развивать соревновательный дух и командное чувство – ознакомить детей с движением ног в разных стилях плавания 	Детей делят на две команды, каждую команду делят на две части, одна часть остаётся на одном крае бассейна, другая половина на противоположном крае. Инструктор дает команду стили плавания. Задача каждого члена команды доплыть до противоположного края к своей команде и передать доску. Побеждает команда, которая первая поменяется местами	<ul style="list-style-type: none"> – предварительно познакомить детей со стилями плавания, можно дать ассоциации, для того чтобы детям было легко запомнить – (брасс- ноги плывут как у лягушки) – если ребенку тяжело, можно надеть рюкзак – ребенок лежит животом на доске, ладони сбоку держатся за края доски, локти прижаты к ребрам, голова поднята
«Звезда»	<ul style="list-style-type: none"> – учить ребенка лежать на спине в воде – преодолевать страх попадания воды в уши – снять возбуждение после занятия 	Инструктор говорит детям, что сейчас мы превратимся в морские звездочки. Дети ложатся на воду руки и ноги в стороны. Предлагаем им закрыть глаза и послушать шум воды. Инструктор дает команду превратиться обратно в детей	<ul style="list-style-type: none"> – если ребенок боится, то придерживаем его одной рукой под голову, другой рукой под поясницу. Постепенно уменьшая свои усилия. – спина расслаблена, животом тянемся вверх, шею вытягиваем. Голову не наклонять назад сильно

Таким образом, плавание влияет на эмоциональное развитие ребенка и развивает такие личностные качества, как самообладание, целеустремленность, настойчивость, решительность, коллективность, самостоятельность, смелость и не только, что точно поможет в дальнейшем маленькому человеку.

Список используемых источников и литературы

1. Воронова, Е.К. Программа обучения детей плаванию в детском саду / Е.К. Воронова. – СПб: Детство-пресс, 2010. – 80 с.
2. Физкультурно-оздоровительная работа с дошкольниками на воде: учебно-методическое пособие / под ред. Э.Р. Галиуллиной, В.С. Строгоновой, Г.В. Тугулевой – Магнитогорск: МаГУ, 2016. – 73 с.
3. Федулова, А. Раннее плавание [Текст] : руководство для родителей по обучению малыша : от 2 недель до 18 месяцев / Анна Федулова. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. - 79 с. : ил.; 19 см. - (Серия "Я - Мама").
4. Ильина, Г. В. Организационно-педагогические условия формирования готовности педагогов к реализации здоровьесберегающих технологий с детьми дошкольного возраста / Г.В. Ильина, Г.В. Тугулева // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 10. – С. 177-181. – DOI 10.17513/snt.38275.

© Г.В. Тугулева, М.Д. Гайкалова, 2023-05

УДК 376

Н.А. Фролова

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия*

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТУДЕНТОВ

***Аннотация.** В статье представлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие межличностных отношений в коллективе умственно отсталых студентов. В статье представлены: предмет и объект исследования, общая цель, задачи, методы, принципы и условия проведения коррекционно-развивающей программы.*

***Ключевые слова:** межличностные отношения, коллектив, умственная отсталость, студенты.*

CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN A TEAM OF MENTALLY RETARDED STUDENTS

Annotation. The article presents a correctional and developmental program aimed at the development of interpersonal relationships in a team of mentally retarded students. The article presents: the subject and object of the study, the general purpose, objectives, methods, principles and conditions of the correctional and developmental program.

Keywords: interpersonal relationships, team, mental retardation, students

Проблема изучения особенностей межличностных отношений в коллективе умственно отсталых студентов крайне актуальна на сегодняшний день. Межличностные отношения являются неотъемлемой частью в интеграции и социализации каждого человека в общество.

Как показывают многие исследования, студенты с умственной отсталостью тяжело выстраивают межличностные отношения, что отрицательно сказывается на их эмоциональном и психологическом состоянии.

Эмпирическое исследование проблемы межличностных отношений студентов выявило значимость разработки коррекционной программы. На диагностическом этапе исследования были выявлены следующие проблемы: низкий уровень сплоченности группы, имеются члены группы неудовлетворенные психологической атмосферой в коллективе.

Объектом коррекционного воздействия выступают трудности в создании благоприятных межличностных отношений в студенческом коллективе.

Предметом коррекционного воздействия являются приемы и способы коррекции межличностных отношений студентов в коллективе.

Общая цель коррекции: психологическая коррекция межличностных отношений в коллективе умственно отсталых студентов.

Задачи:

1. Коррекция межличностного восприятия через ролевые и групповые игры;
2. Коррекция преобладающего типа отношения к людям посредством бесед и тренинга;
3. Коррекция способов межличностного общения посредством ролевых игр и групповых дискуссий;
4. Развивать оптимальные отношения в группе через упражнения на взаимодействия.

Оптимизация межличностных отношений должна привести к более благоприятному психологическому климату в коллективе.

Методы: игра, беседы, рисование.

Основные принципы, положенные в основу коррекционной программы:

– Принцип единства диагностики и коррекции - реализуется в двух системах: первичная диагностика, проведение коррекционной работы, на ее основе формируются цели, задачи коррекции; диагностика в процессе коррекционной работы - анализ динамики личностных изменений, динамики эмоциональных состояний;

– Принцип нормативности развития - определяет, что необходимо оценить уровень развития и возрастную норму;

– Принцип коррекции «сверху - вниз» - коррекционная работа должна быть направлена на зону ближайшего развития и носить опережающий характер;

– Принцип коррекции «снизу-вверх» - коррекция строится по принципу тренировки и психологической растяжки.

– Принцип системности - коррекция должна быть построена таким образом, чтобы затронуть наиболее значимые проблемы. Воздействие и блоки коррекции должны быть системными и последовательными.

Условия проведения: занятия проводятся 3 раза в неделю, продолжительность 30-45 мин.

Занятие включает в себя следующие этапы: вводная, основная, заключительная часть.

Таблица 1. Коррекционная программа по формированию межличностных отношений в коллективе умственно отсталых студентов

№ Занятия	Тема	Задачи, цель	Содержание
1.	«Знакомство».	Познакомить студентов друг с другом, принятие правил в группе, оптимизация процесса адаптации студентов к условиям обучения в техникуме.	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия Вводная беседа Упр. «Физорг» <i>Основная часть</i> Упр. «Снежный ком» Упр. «Доверие» Упр. «Рисунок вдвоем» Упр. «Факс» <i>Заключительная часть</i> Анкета «Откровенно говоря...» Рефлексия Ритуал прощания
2.	«Плохо одному» быть	<ul style="list-style-type: none"> • Актуализация знаний по теме занятия; • развитие дружелюбных отношений друг к другу, • развитие умений выражать свои желания, внимательно слушать и принимать всерьез желания других; • развитие умения общаться в коллективе; 	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия <i>Основная часть</i> Вводная беседа Упр. «Разноцветный букет» Упр. «Черты личности, способствующие эффективному общению» Упр. «Анабиоз» <i>Заключительная часть</i> Упр. «...зато ты» Рефлексия

№ Занятия	Тема	Задачи, цель	Содержание
		<ul style="list-style-type: none"> • развитие навыков межличностного общения; • формирование потребности в общении 	Ритуал прощания
3.	«Все вокруг хорошо»	Коррекция способов межличностного общения; коррекция межличностного восприятия; развитие групповой сплоченности.	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия <i>Основная часть</i> Упр. «Рисуем круги» Упр. «Впечатление» Упр. «Фотография» Упр. «Что такое конфликт?» <i>Заключительная часть</i> Рефлексия Ритуал прощания
4.	«Какой я на самом деле?»	Коррекция преобладающего типа отношения к людям; коррекция межличностного восприятия	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия <i>Основная часть</i> Беседа на тему: «Какой я человек?» Упр. «Преувеличение или полное изменение поведения» Упр. «Мой портрет в лучах солнца» <i>Заключительная часть</i> Упр. «Успокаивающее дыхание» Ритуал прощания
5.	«Я тебя понимаю»	Коррекция межличностного восприятия; развитие оптимальных отношений в группе	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия Упр. «Чувство ртути» <i>Основная часть</i> Упр. «Я тебя понимаю» Игра «Разыгрывание ситуаций» Упр. «Карусель» Упр. «Поделись со мной». <i>Заключительная часть</i> Рефлексия Ритуал прощания: Упр. «Спасибо, до свидания!»
6.	«Сглаживание конфликтов»	Развитие оптимальных отношений в группе; Коррекция межличностного восприятия.	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия <i>Основная часть</i> Упр. «Волшебные водоросли» Игра «Своя тень» Упр. «Конфликт» Упр. «Сглаживание конфликтов» <i>Заключительная часть</i> Ритуал прощания

№ Занятия	Тема	Задачи, цель	Содержание
7.	«Обратная связь»	Формирование способности анализировать ситуации межличностного взаимодействия, так же ставить задачи самопознания в общении и решать их, используя полученный опыт; коррекция межличностного восприятия; коррекция преобладающего типа отношения к людям.	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия Упр. «Здоровалки» <i>Основная часть</i> Игра «Передай настроение» Упр. «Листок за спиной» Упр. «Говорящие жесты» <i>Заключительная часть</i> Игра «Я молодец!» Ритуал прощания
8.	Осознание проблем в отношениях с людьми».	Коррекция межличностного восприятия	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия Игра "Мне в тебе нравится...". <i>Основная часть</i> Упр. «Мои проблемы» Игра «Крокодил». Упр. «Скульптор» Упр. « Живые руки» <i>Заключительная часть</i> Рефлексия Ритуал прощания
9.	«Мой стиль общения»	Коррекция способов межличностного общения; развитие оптимальных отношений в группе	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия Упр. «Здоровалки» <i>Основная часть</i> Упр. «Спина к спине» Упр. «Законы общения» Упр. «Моя проблема в общении» <i>Заключительная часть</i> Рефлексия Ритуал прощания
10.	«Мы»	Коррекция межличностного восприятия; развитие оптимальных отношений в группе	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия <i>Основная часть</i> Упр. «Чувства без слов» Упр. «Мои добрые дела» Упр. «Контраргументы» Упр. «Сигнал» <i>Заключительная часть</i> Рефлексия Ритуал прощания
11.	«Эмоции»	Коррекция межличностного восприятия; коррекция способов межличностного общения	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия <i>Основная часть</i> Упр. «Скульптор» Упр. «Конфликт: способы решения»

№ Занятия	Тема	Задачи, цель	Содержание
			Упр. «Мой портрет в лучах солнца» <i>Заключительная часть</i> Рефлексия Ритуал прощания
12.	Завершение	Коррекция межличностного восприятия; развитие оптимальных отношений в группе	<i>Вводная часть</i> Ритуал приветствия Разминка «Ранжирование» <i>Основная часть</i> Упр. «Да - диалог, нет - диалог» Упр. « Письмо другу» Упр. «Спасибо за то что...» Упр. «Подарок» <i>Заключительная часть</i> Рефлексия. Ритуал прощания

Список используемых источников и литературы

1. А.А. Бодалев Психология межличностных отношений // Вопросы психологии 1994 № 1 с. 90.
2. А.Д. Виноградова к изучению межличностных отношений учащихся вспомогательной школы: Современное состояние исследования в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушением умственного и физического развития / А.Д. Виноградова. - М.: Прогресс, 1975. - 438 с.
3. Агеев В.С. Психология межличностных отношений / В.С.Агеев. - М.: Прогресс, 1993. - 500 с.
4. Веденов, А. В. Потребность в общении // Советская педагогика. 2018. – 145 с.
5. Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер; Акад. пед. наук СССР.- Москва:Просвещение, 1967.- 207с.]
6. Гончаров В. А. Динамика межличностных взаимоотношений в искусственно реорганизованной малой группе // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. – СПб., 2017. – 206 с.
7. Гордиенко Е.А Особенности формирования взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе /В кн.: Изучение личности аномального ребенка. М., 1977. С.31-32.
8. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. // Психология конфликта. СПб: Питер, 2000.
9. Данилова Е.Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе [Текст] // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IIМеждунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 70-72. URLhttps://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3474/

© Н.А. Фролова, 2023-05

**СЕКЦИЯ
«ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»**

**РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ФИЛОС. НАУК
В.А.ЧЕРНОБРОВКИН**

Андре Луиз Араужо Кунья, Ph.D.

Институт Образования, Науки и Технологии Гояно, Бразилия

Дебора Смит Барreto Мело

Институт Образования, Науки и Технологии Гояно, Бразилия

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ЛИДЕРОВ О ШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ: ИССЛЕДОВАНИЕ В ГОРОДЕ
ИДРОЛАНДИЯ - БРАЗИЛИЯ**

***Аннотация:** В данной статье ставится задача обсудить концепции религиозных лидеров относительно целей школьного образования. Итак, из вопросов: какие цели школы вы считаете наиболее важными? Для чего нужны школы? Что такое хорошая школа? Мы стремились понять различные взгляды религиозных деятелей на социальную функцию школы в формировании личности. Результаты показывают, что большинство религиозных лидеров города Гидроландия считают, что образование должно быть направлено на развитие учащихся в самых разных аспектах жизни, обеспечивая не только содержательное образование, но и образование, направленное на целостное формирование учащихся студенты.*

***Ключевые слова:** Образовательные цели; религиозные лидеры; Религия в школе.*

André Luiz Araújo Cunha, PhD

Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiano, Brazil

Debora Smith Barreto Melo

Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiano, Brazil

**CONCEPTIONS OF RELIGIOUS LEADERS IN SCHOOL EDUCATIONAL
PURPOSES: A STUDY IN THE CITY OF HIDROLÂNDIA – BRAZIL**

***Abstract:** This article aims to discuss the conceptions of religious leaders regarding school educational purposes. Therefore, from the questions: what are the*

purposes of the school that you consider most important? What are schools for? What is a good school? We sought to understand the different views of religious leaders about the social function of the school in the formation of the individual. The results indicate that most of the religious leaders in the city of Hidrolândia believe that education should aim at the development of students in the most varied aspects of life, providing not only a content education, but an education focused on the integral formation of students.

Key words: *Educational Purposes; Religious Leaders; Religion at School.*

In the educational field, especially with regard to the educational purposes of teaching in the Brazilian context, there are complexed issues that have arose the concern of researchers in Brazil and abroad, such as Canada [6]. Such is the case, for example, the place of the students in the teaching-learning process, the instruments and procedures to favor learning, the classroom management modalities, the conception of school's purpose for both internal agents and external agents of the school. In this work, we are giving special attention to the educational conceptions of a very special category of external agents that are religious leaders. In this aspect, this article constitutes a part of the research "conceptions of different social agents about school educational purpose in the 21st century: a study in the State of Goiás".

In order for us to be able to promote an analysis of the speeches of religious leaders about the educational context, initially, a reflection will be carried out on the school's educational purposes. For Libâneo [8, p. 1] the discussion on educational public polices is inseparable from the issue of educational schools finalities and objectives, as it is its definition that guides decisions on educational policies. And so the author adds that several supranational bodies such as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the International Monetary Fund (IMF), the World Bank (WB) and the United Nations Educational, Scientific and and Culture (UNESCO) create norms, procedures and guidelines that define educational reforms, plans, curricular guidelines and pedagogical-didactic processes interfering with curricular guidelines, expectations for training, forms of organization and management, teaching-learning actions, guidelines for teacher training, external evaluation policies and ways of assessing school learning, having a rapid and complete acceptance by educational agents in the countries.

Libâneo [8, p. 5] states that in the field of education, the effect of internationalization is the standardization of educational policies on a global scale, including governance models. And that it is about modeling educational systems and institutions according to supranational expectations defined by international organizations, based on a globally structured agenda for education, which are reproduced in documents of national educational policies such as programs, bills, etc.

The managerialism of education, which is subordinated to forms of governance deliberated by the market, according to neoliberal logic, are associated with the results of external evaluations. These are used as instruments to promote competitiveness between schools and students, in addition to transferring responsibilities about the results to schools and teachers. When analyzing the forms of school organization in question, in a neoliberal logic, Pacheco and Marques [11, p. 20] clarify that "the new

forms of governance are imposed by the standard results, in which the conception of a school regulated by productivity factors makes sense”. This standardization, which occurs in different countries, follows the logic of expansion and conservation of the neoliberal system, associated with the phenomenon of globalization, defined by Libâneo [8, p 5], as “a set of political-economic devices for the organization of the global economy, driven by the need to maintain the capitalist system more than any other set of values”.

Considering the relationship between education and religion, in the Brazilian context, Veas and Godinho [15, p. 91], point out that the “historical configuration of education in Brazil was marked by its association with religion. These two dimensions of human formation were related since the first educational experiences in the country, organized by the Jesuits”. Since then, the connection of religious elements of the Catholic Church with the school institution has been treated as natural and this has been naturalized in the school culture even in public institutions. Despite this Pozzer [12, p. 9] states that, “for years the theme of Religious Education raised controversies regarding its inclusion in the school curriculum as well as discussions about its importance for the formation of students”.

Cunha [4, p. 893] tells us that, in the National Constituent Assembly of 1987-1988, in the clash between secularism and confessionalism in teaching, the Catholic Church emerged victorious, this time with active support from the evangelical bench. Motivated to face the offensive that the priests thought was being prepared, this was the first evangelical bench in the history of the Brazilian parliament, leveraged by the motto “brothers vote for brothers” [4, p. 893]. The Constitution determined that religious education, of optional enrollment, will be a subject for enrollment in the normal hours of public elementary schools [1].

In the context of the official documents that guide Brazilian basic education, the 1996 Education Bases and Guidelines Law brought in Art. 33 that Religious Education, which is optional, is part of the normal schedule of public elementary schools, and is offered, free of charge to the public coffers, in accordance with the preferences expressed by the students or their guardians, in terms of: I - Confessional, according to the student's or guardian's religious choice, taught by teachers or religious counselors prepared and accredited by the respective churches or religious entities; or II - Interconfessional, resulting from an agreement between the various religious entities, which will be responsible for drawing up the respective program [2].

The National Common Curricular Base [3], a document that currently regulates basic education, provides for Religious Education for the first and second phase of Elementary Education and brings religious knowledge as an object of the area of Religious Education, which is produced within the scope of the different areas of scientific knowledge of Human and Social Sciences, notably the Science(s) of Religion(s). According to the document, it is up to Religious Education to treat religious knowledge based on ethical and scientific assumptions, without privilege of any belief or conviction. This implies approaching this knowledge based on different cultures and religious traditions, without disregarding the existence of secular philosophies of life [3, p. 436].

Regarding the religious leaders participating in the research, leaders of different religious denominations (Catholic, Spiritist, Protestant and Mormon) in the municipality were interviewed.

In the conception of religious leaders about the relationship between religion and school education, the results point out that for more than 75% of the interviewees, they defend the obligation of religious teaching in school, despite the Law of Guidelines and Bases of Education [2] prohibiting any form of proselytism in School Religious Education and the National Common Curricular Base corroborate with the LDB, predicting that Religious Education should treat religious knowledge from ethical and scientific assumptions, without privilege of any belief or conviction.

Another point advocated by religious leaders is the holding of ecumenical services within educational institutions, especially in public schools. However, as Ribeiro [13, p. 127] the “public school is not a place for Religion is an example of objections that are constantly made to the presence of the discipline in the school curriculum, since the understanding of what Religious Education is has been identified with the teaching of Religion”. The BNCC states that Religious Education must seek to build, through the study of religious knowledge and philosophies of life, attitudes of recognition and respect for otherness. Treating it as a space for learning, pedagogical experiences, exchanges and permanent dialogues, which aim at welcoming cultural identities, religious or not, from the perspective of interculturality, human rights and the culture of peace.

For a part of religious leaders, school education must be totally separated from religion. For one of the religious leaders interviewed, for example, the school must be secular, always respecting individualities. For him, the church should not mix with the State, interfering or guiding policies aimed at education. A secular State is understood as one whose legitimacy is rooted in popular sovereignty. He not only dispenses with the legitimacy conferred by religious institutions but is impartial in matters of religion”. The secular State must respect all beliefs, religious and anti-religious, as long as they do not violate public order. He must neither support nor hinder the dissemination of religious ideas or ideas that consider religion to be the result of individual and/or social alienation. It must also respect the individual rights of freedom of conscience and belief, expression and worship [4, p. 927].

The essence of education, at certain times in history, consisted of shaping individuals through community norms, and since religion is a normative, moral, psychological means of reintegrating human beings into their spiritual bonds, it must be possible to take the religious phenomenon as a relevant data to the educational presuppositions of the human being. For Veas and Godinho [15] there is a link between education, culture and religion, a link built by man himself in which one reinforces the other. However, to educate is to recreate, it is to continually remodel the human being on several bases and the religious base could not be absent or refused in the cultural and current attempt to build a human profile of value.

When we set out to analyze the data, focusing on the questions: what would be the role of the school? What are the schools for? Or even, what are the purposes of the school in the conception of religious leaders? It is observed that of the religious leaders, only one demonstrated a vision completely turned to the neoliberal perspective. For this

religious leader, a good school is one that works with the mandatory curriculum, as long as there is no ideological interference. For him, the school has the function of preparing students to enter the job market.

More than 90% of the religious leaders interviewed believe that for the school to fulfill its social function, it is necessary to adopt a curriculum based on critical knowledge that incorporates sociocultural practices, contemplating cultural and social diversity in the contents. One of the religious leaders who defends this perspective states that “the schools serve to improve life, the relationships of the world, to perceive the interdependence and interchange of all realities. Schools need to help students socialize and deepen their understanding of the reality around them.” For this religious leader, the school consists of a larger community space than the family, however, the family should not delegate its basic responsibility to the school.

The conceptions of these religious leaders differ when compared with the vision of multilateral organizations such as the UNESCO Declaration [14], as explained by Libâneo [8], the translation of expanded opportunities for education into effective development – for the individual or for society, it will ultimately depend on people actually learning, that is, learning useful knowledge, reasoning skills, aptitudes and values. Consequently, basic education must be centered on acquisition and effective learning outcomes [...]. Hence the need to define, in educational programs, the desirable levels of knowledge acquisition and to implement evaluation systems performance. Also for the author, these guidelines ended up consolidating themselves as characteristics of educational policies in several Latin American countries, that is, learning understood as mastery of useful knowledge, education centered on effective results and the implementation of assessment systems in large scale.

Some considerations

The present study had as general objective to investigate the conceptions about the educational purposes of schools, having as a focus, the religious leaders of the city of Hidrolândia-GO/ Brazil. It is important to emphasize that the research was carried out in 6 cities in the Midwest region of Brazil, and involved different social agents, such as businessmen, teachers, parents of students, religious leaders, community leaders, future teachers, teacher trainers, among others.

As mentioned, the intention to promote reflection on school educational purposes led us to investigate national and international studies that bring the links between purposes and objectives of school systems in various countries and the guidelines of supranational bodies. In this sense, as mentioned, we sought to understand the influence of these organizations on school systems, making clear their partiality in defending basic education with a minimum curriculum in underdeveloped countries in favor of capitalism, where each individual has his place defined from birth, but leaving a thread of hope to the proletariat who come to believe in meritocracy. In this sense, Libâneo [7, p. 9-10], states that fairly consistent analyzes of the content of the World Declaration on Education for All, associated with World Bank documents, reveal meanings that are not explicit about a compensatory policy for reducing poverty, for example, the fact that the persistence of poverty it is not compatible with the desired patterns of economic development to sustain production and consumption on a global scale.

Education, therefore, needs to fulfill a role of social integration, as it supplies the poor with minimum knowledge, especially literacy and mathematics, as well as survival skills in relation to health, nutrition, sanitation and civic education, as they appear repeatedly in the documents.

In the context of analyzing the perceptions of religious leaders, regarding the relationship between the social function of the school and religion, a brief history of the discipline of Religious Education in Brazil was initially presented, so that, based on this information, we could understand the position of the religious leaders interviewed on the subject, through the analysis of the answers to the questions: how does the Church relate to the school? Do you think the Church should influence the education offered at school? In what form should this influence be? The results show that the majority of respondents, even when defending a secular education, were in favor of the Church's participation in schools and even the influence of Religion in the school environment. However, in the view of religious leaders, there has been a change on the part of school administrators in Brazil, who have practically not asked religious leaders to participate in schools. Such a position is in line with what the BNCC [3, p. 436] brings as one of the objectives of the discipline, that it is up to Religious Education to treat religious knowledge from ethical and scientific assumptions, without privilege of any belief or conviction. This implies approaching this knowledge based on different cultures and religious traditions, without disregarding the existence of secular philosophies of life.

The conceptions of religious leaders regarding educational purposes were analyzed, focusing mainly on the answers to the following questions: what are the school's purposes that you consider most important? What are schools for? The results show that the majority of religious leaders (about 90%) surveyed believe that education should aim at developing students in the most varied aspects of life, providing not only content-based education, but focused on comprehensive training of students. The results also indicate that the educational ideology defended by neoliberalism has neither taken root nor promoted any influence on the way of thinking and acting of most religious leaders in the region of Hidrolândia - GO/Brazil.

Finally, we corroborate Libâneo [10, p. 46] when he states that “the ultimate purpose of school education is the development of all dimensions of the human being, [...] that which is everyone's right: intellectual, physical, emotional, moral, aesthetic training. Attending to diversity is subordinated to this purpose”.

References

1. BRASIL. (1998). Constituição Federal. Brasília, DF.
2. BRASIL. (1996). Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
3. BRASIL. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão aprovada, (educação infantil e ensino fundamental).
4. CUNHA, Luiz Antônio. (2018). Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n.º 145, p.890-907, out.-dez.
5. CUNHA, Luiz Antônio. (2013). O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. v. 34, n. 124, p. 925-941, jul.-set. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

6. LENOIR, Y. (2016). Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: Lenoir, Y., Adiguzel, O., Lenoir, Y., Libâneo, J. C. et Tupin, F. (orgs.) Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques (p. 159-280). Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs.

7. LIBÂNEO, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa v.46, n.159, p.38-62 jan./mar. Disponível em : <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>.

8. LIBÂNEO, J. C. (2016a). Finalidades educativas em disputa, didática e currículo. Edipe. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html

9. LIBÂNEO, J. C. (2018). Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. (orgs.) José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. -1ª ed. - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 364 p. ; ePUB.

10. LIBÂNEO, J. C. (2020). A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. (De)formação na escola: desvios e desafios. Orgs. MENDONÇA, S. G. L. [et. al]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

11. PACHECO, J. A.; MARQUES, M. (2014). Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: Oliveira, M. R. N. S. (Org.) Professor: formação, saberes, problemas. Porto: Porto Editora.

12. POZZER, Adecir. (2010). Concepções do Ensino Religioso no Fonaper. In: Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil. Florianópolis: Nova Harmonia.

13. RIBEIRO, Rafael. (2019). Os princípios religiosos na educação pública e sua repercussão. Último Andar, (33), 124–137. <https://doi.org/10.23925/1980-8305.2019.i1p124-137>.

14. UNESCO. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (Jomtien, Tailândia). Paris: Unesco. Disponível em: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF.

15. VEAS, Maria Regina Lins Brandão, GODINHO, Ana Claudia Ferreira. (2016). Saberes de estudantes de Educação de Jovens e Adultos acerca da relação entre escola e religião. Horizontes, v. 34, n. 1, p. 91-100, jan./jul.

© André Luiz Araújo Cunha, Debora Smith Barreto Melo, 2023-05

Мария Марта да Силва, PhD
Государственный университет Гояса, Бразилия

Андре Луиз Араужо Кунья, Ph.D.
Институт Образования, Науки и Технологии Гояно, Бразилия

НАЧАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ: ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПОНЯТИЮ ФУНКЦИИ ИЗ ИСТОРИКО- ЛОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ

***Аннотация** Целью данной статьи является исследование действий учителей математики на начальном этапе обучения в математическом клубе, которые демонстрируют доказательства вклада триггерной ситуации обучения (LTS) в отношении концепции уравнения для обучения педагогической деятельности. Математический клуб Государственного университета Гояса, кампус Судозесте - Седэ Квиринополис, является контекстом исследования, и испытуемыми были 30 (тридцать) студентов, которые участвуют в клубе. Это пространство основано на положениях историко-культурной теории и теории деятельности. Выбранная методология была формирующим экспериментом, и данные собирались с помощью аудиовизуальных записей на собраниях 2022 учебного года. Выбранная структура анализа данных была следующей: блок, эпизод и вспышки. Результаты показывают, что испытуемые поняли смысл педагогической деятельности и придали новые значения процессу обучения, который они переживали.*

***Ключевые слова** математический клуб; педагогическая деятельность; учителя математики.*

Maria Marta da Silva, PhD
State University of Goiás, Brazil

André Luiz Araújo Cunha, PhD
Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiano, Brazil

INITIAL TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS: THE ORGANIZATION OF TEACHING THE CONCEPT OF FUNCTION FROM THE HISTORICAL LOGICAL MOVEMENT

***Abstract:** The aim of this article is to investigate the actions of Mathematics teachers in initial training at the Mathematical Club, which demonstrate evidence of the contribution of a Learning Triggering Situation (LTS) regarding the concept of equation for the learning of pedagogical activity. The Mathematical Club of the State University of Goiás, Campus Sudoeste – Sede Quirinópolis is the context of the investigation and the subjects were 30 (thirty) undergraduates who participate in the*

Club. This space is based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory and the Activity Theory. The methodology chosen was the formative experiment, and data were collected through audiovisual recordings throughout the meetings of the 2022 school year. The chosen data analysis structure was: unit, episode and flashes. The results demonstrate that the subjects understood the meaning of the pedagogical activity and attributed new meanings to the learning process they were experiencing.

Keywords: *Mathematics Club; Pedagogical Activity; Mathematics Teachers.*

The pedagogical activity is characterized by the direct relationship with the school contents, therefore the subject responsible for its organization doesn't exist outside the reality in which he is inserted; because the individual is an intrinsically social being who only exists as a function of the collectivity of he belongs. From this perspective, it is defended the need to provoke the design of a process of overcoming the learning model of mathematical concepts materialized at school in the form of contents.

This overcoming can be carried out according to the category of movement, connected to the idea that everything changes. In line with this path, a search to create such principles was done based on the development of a LTS in accordance to the logical-historical movement of the concept of function with a group of twenty-five Mathematics teachers in initial training who were taking the Pre-school subject. Calculus, in the 1st period of a degree in Mathematics at a Brazilian University.

The main objective is to investigate the indications given by a group of Mathematics teachers in training about the appropriation of the concept of function, which is based on a proposal for the organization of teaching and learning of this concept based on the development of a grounded LTS in the logical-historical movement. On the trail of elaboration and development of this LTS in the format of a virtual story called 'The Turake code'.

At the center of the LTS was the search to overcome the existing technical rationality in the teaching of mathematical concepts, a process that was criticized by authors such as [8], [4], [12], [13], and [11] among others. Such authors rely mainly on the ideas of [5], [6] and [3] regarding the interface between the logical-historical movement and the teaching and learning processes of mathematical concepts.

To understand the actions that preceded the elaboration of this article, the logical-historical movement will initially be exposed, with emphasis on the concept of function. Subsequently, the formative experiment developed with the undergraduates will be discussed. Next, the development of the analysis structure composed of unit, episode and flashes and, finally, some considerations about the investigation.

Logical-historical movement: the case of teaching the concept of function

According to [11], apprehending the logical-historical of human life suggested, encompassing the existing relationship between the mutability and immutability of all things, "It is to understand that the totality of knowledge is the very movement of the objective reality that will always be to come" [13, p. 44]. About this relationship, Kopnin [5, p. 161] points out that "the logician does not reflect only the history of the object itself, but also the history of its knowledge". Therefore, the unity between the

logical and the historical is an essential condition to understand the process of the movement of the thought when creating scientific concepts from the interconnection between the development of individual human thought as an abbreviated synthesis of the entire history of collective human thought.

Although how to apprehend such relationships between the way that human thought constructs the object under study – here understood as mathematical concepts – and relate them to the logical-historical movement of genesis and development of these objects? How can these conceptions help the teaching and learning of mathematical concepts, especially the concept of function, enabling students to build theoretical thinking in the classroom? How can these discussions held so far contribute to the development of pedagogical activity in the classroom?

Davydov [3] criticizes the way traditional didactics has organized teaching and learning, precisely because he considers that traditional didactics proposes to develop in students, at the most varied levels of teaching, theoretical thinking based on empirical-discursive thinking, this is the one that privileges only the study of the external aspects of the object. As an example, there is the study of functions, which in general is made from some numerical manipulations between sets, geometric and algebraic representations that don't cover the concept of movement, which is involved by the logical-historical approach. In this way, the organization of teaching is basically guided by textbooks, and the same in the absolute majority of times prioritize empirical-discursive thinking with certain interdependencies posed between everyday language and standardized language. In this sense, the simple fact of classifying functions as increasing, decreasing, linear, quadratic, exponential or logarithmic, just by considering their graphs, would be as if they had a life of their own and speech that would guarantee that only observation would secure a deep and complex understanding of that concept.

However, what differentiates the various types of functions is far beyond what the eyes simply contemplate in a graph, or in an overview of sets. After all, learning the function concept only within limits, sets and pre-defined conditions means relativize such a concept, creating unnecessary dependencies. On the contrary, such connections must be created from the concept of movement, fluency and variation and expand them to arrive at such a concept. Thus, when subjects are introduced to this concept “they do not understand the logical-historical movement that generated the concept of variable and, consequently, do not understand why the concept of variation is one of the basic concepts of Mathematics, specifically, with regard to algebraic thinking” [13, p. 5].

In this way, corroborates Radford [9, p. 44] by stating that “the history of Mathematics can give us a new perspective on teaching. Obviously, we are not saying that our students have to follow the same path as those of ancient mathematicians”, but this activities created are capable of allowing them to pass through essential human events for the emergence and development of the concept that one wants to teach.

Anchored in this defense, a training experiment was organized with future Mathematics teachers from the development of a LTS that was based on the logical-historical movement of the concept of function, so that there would be conditions “to better understand the nature of mathematical knowledge and to find, within its historical structure, new teaching possibilities” [9, p. 45]. Such LTS materialized in the

format of a virtual story and was developed with a group of students enrolled in the Pre-Calculus course. In the next topic, the details of the methodological structure of the research will be exposed.

The formative experiment as a methodological option

In the search to understand the truth about the investigated phenomenon, a training experiment lasting one semester was planned and developed with 25 (twenty-five) Mathematics teachers in initial training. The discipline of Pre-Calculus of the degree course in Mathematics in a Brazilian public University served as an empirical context for the investigation.

According to Davydov and Markova [2, p. 326], the formative experiment “is a structure for investigating the development of the human psyche, which has its bases in the works of Vygotsky”. Vygotsky (2003) believed that, only through experimental analysis, it was possible to manifest the entire essence of the genetic process of development of the human psyche, with this type of investigation being the “key to understanding the process by which the formation of the concept develops in real human life” [14, p. 86].

In the quest to know and understand the phenomenon that was taking place there, the entire development of the formative experiment was recorded in an audiovisual way. The recordings are the universe of research data that were later analyzed to achieve the objective of this article. To facilitate the comprehension of the structure and development of the formative experiment, the decomposition of the same in its moments in Table 1 was elaborated below.

Table 1: Moments of the Training Experiment

<p style="text-align: center;">1st moment Development of the LTS</p>	<p style="text-align: center;">2nd Moment Analysis and synthesis</p>
<p>On this occasion, the LTS - The Code of Turake - was developed with the graduates and they were asked to divide into 5 groups of 5 students. We offered them a sheet containing the virtual history and also blank sheets, pencil and eraser. The reading was done collectively and at certain moments in history the researchers asked the questions that were answered by the groups and noted on the sheets they had. The questions were as follows: 1. Turake knew that the people's food base was linked to their life expectancy. What is the idea behind this strategy, that is, what is the relationship between diet and life expectancy? 2. By intending to limit the number of inhabitants of the tribe, Turake was concerned with supplying all families. Are these quantities associated in any way? Which? 3. When the standards established by Turake are disrespected, it is clear that not all phenomena obey the established rules. Why does this happen,</p>	<p>After all the groups had responded, we had collective discussions about the answers presented. We intended to offer them cognitive means of understanding and transforming the objective reality to which they will belong when they</p>

what is the main conception behind it? 4. There are clearly some factors that man can control, but there are certainly some that are beyond his control. Why was it not possible to control the growth of the pasture, that is, when Turake says that the pasture must be rotated, what aspect of life is he referring to? 5. There was a rupture in the tradition established by Turake when the new leader, Gulapa, disobeyed the order that limited the birth rate in the tribe. In the reality in which we are inserted, there are also some ruptures occurring in hitherto stable patterns. Quote some examples and explain to what you attribute these facts. 6. In what situations experienced by the Kanoru Tribe and present in the Turake Code can we recognize movement and dependence relationships between magnitudes? 7. According to history, where can we verify moments of fluency and variation between magnitudes? 8. Represent it however you want – using drawings, numbers, graphs, etc. - the relationships between the magnitudes that appear in the LTS presented to you. 9. Using all the answers given by the groups to all the questions posed to you, will we together rewrite the 'Code of Turake' and help the members of the Kanoru tribe not to become extinct?

are in the classroom. We also created a space for them to socialize the situations experienced in the formative experiment. We wanted, in this way, to apprehend the path taken by them, a moment used as a way of highlighting the unique appropriation of each individual from the analysis and synthesis of the actions developed throughout the experiment.

Source: Prepared by the authors.

As observed in Chart 1, the formative experiment was organized and developed according to the theoretical assumptions that underpinned it, however, an analytical structure was needed in which the studied phenomenon was presented in a way that enabled its apprehension. Such peculiarities will be evidenced in the unit of analysis, episode and flashes below.

Data analysis aimed at understanding the phenomenon

In line with the theoretical discussions presented here, it was defined that the analytical structure will consist of unit, episode and flashes. For Aquino [1, p. 247] the use of units “is based on Vygotsky's idea that the division into units, and not into elements, allows a better understanding of the concrete laws of the whole, because only the units contain the essential aspects of the whole all”. In this way, and in accordance with the concept of units proposed by Vygotsky, there's the idea of an episode. According to Moura [8, p. 267], these would be the moments that “may reveal interdependence between the elements of a formative action.” From the episode, it is highlighted the flashes, that are, the parts which are configured as “the indications of the conscious and interiorized reflection of reality [...]” [10, p. 151]. From this procedural movement of exposing the development and understanding of the phenomenon, the following composition of the analysis shown in the table below is born.

Table 2: Analysis Structure

Unit: The organization of teaching and learning the concept of function
Episode: The logical-historical relationship as a way to elaborate thoughts about the concept of function from the understanding of the role of human needs

Source: prepared by the authors.

According to [13], the logical-historical movement must be presented when teaching and learning mathematical concepts. If the concept is a function, it is necessary to understand how this process took place about it. In the flashes below, there are signs of understanding of such a discussion: ‘We had no idea of how the movement of the people who preceded us was to create this concept’ (Flash 1). ‘We also realized that as they evolved, the concept evolved as well and the way of representing, speaking and writing also changed and we have to show this when teaching function at school’ (Flash 2).

Kopnin [5] endorses that the movement of thought is historical and logical, being exempt from the casualties of history. Kosík [6, p. 60] states that “the logical investigation shows where the historical begins, and the historical completes and presupposes the logical”. So, when planning and developing the formative experiment, not only was considered the logic that exists today, but attention was paid to the understanding of the concept of function as the interface between the logical and the historical, which contains countless abstractions elaborated by humanity, which changes from time to time, anchored in an spiral movement of analysis and synthesis it develops. The next flashes show signs that the developed LTS was able to allow the formation of thoughts about this concept from the logical-historical relationship: ‘We never thought that the concept of function would be related to people's lives, with things that really happened in their daily lives, just as we saw in the story the 'Code of Turake’ (Flash 3). ‘It was good to see the way the story developed and then, with the questions the teacher asked, we could see the story behind the concept’ (Flash 4). ‘The activity was not concerned with teaching the concept just from the way it is ready today, there was a concern with the history of its emergence and development’ (Flash 5)

When choosing this form of organization for teaching and learning mathematical concepts, one should aim for them to provide subjects with the possibility of understanding the objective reality around them, from the moment in which abstractions are constituted in concrete content for the formation of theoretical thinking. Let's see the flashes that highlight these ideas: ‘As we read and understood the history and needs of the Kanoru tribe, I realized how all this had to do with the concept of function’ (Flahs 6). ‘We realized that all these things in the life of the people of the tribe - and ours too - were connected with the concept of function and we also realized that to understand this concept we have to see that this movement also exists in other concepts such as numbers’ (Flash 7).

Therefore, with regard to the teaching of mathematical concepts, the provocation is the offer of problem situations that put the subjects in circumstances, which, in order to be resolved, must provoke the analysis and materialization of fundamental elements of the concept that one wants to teach. Thus, in order to reveal the essence of the concept, the LTS must be filled with the need that “led humanity to construct the concept and favor a generalization that surpasses the sensory experience [7, p. 30]. According to Kopnin [5, p. 161], the essence of the concept is composed of characteristics, signs and interfaces that surpass “the sensorially perceptible”, therefore, the developed LTS sought to create objective-cognitive conditions, so that through the abstraction that generalizes not only the form, it was also capable of generalizing the content of the object – which is here represented by the concept of function.

Some conclusions

The organization of teaching presented to Mathematics teachers in initial training was elaborated and developed with the objective of admitting the logic of the concept in unity with the historical-human production of this knowledge, in which the logical-historical unit made it possible to understand the construction process of the concept of function from its internal structure. “The unity between the logical and the historical is an essential theoretical-methodological premise in solving the problems of the interdependence of knowledge and the structure of the object and knowledge of history and its development” [5, p. 186]. Consequently, however, the fictional virtual story 'The Turake code' seemed, was not just an unreality alien to reality the situation that was treated with the concept of function. In Kopnin [5, p. 204], there is a “fiction in relation to reality is to this or that extent, this or that aspect the incorporation of its content”.

Connected to these theoretical and knowledgeable understandings that “we only distinguish the world, things, processes, as we institute them, that is, insofar as we report them spiritually and intellectually” [10, p. 79], he noted it was based on the fact that teachers in training could re-elaborate and reproduce the theoretical experience when they were immersed in history.

In this way, the essence of the concept, its need, the elements and relationships that constitute it were sought in history. Allied to this, there was the didactic proposition of the LTS, consisting of several triggering problems for the subject who learns, motivating him to develop actions that aim to solve them. In this process, the actions developed aim to respond to the subject's motive, triggered by the manifest need in the LTS, which potentiated the appropriation process and its development.

References:

1. Aquino, O. F., & Zankov, L. V. (2013). Aproximações à sua vida e obra. In: LONGAREZI, A. M., & PUENTES, R. V. Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. (pp. 233-261). Uberlândia: EDUFU.

2. Davydov, V. V, & Markova, A. K. (1987). La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: Shuare, M. La psicología evolutiva em La URSS: Antologia. Mósco: Editorial Progreso.
3. Davydov, V. V. (1982). Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Havana, 2a. Reimpresión.
4. Duarte, N. (1987). A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
5. Kopnin, P. V. (1978). A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
6. Kosik, K. (1969). Dialética do concreto. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
7. Moretti, V. D. (2014). O problema lógico-histórico: aprendizagem conceitual e formação de professores de Matemática. Poésis.
8. Moura, M. O., & *et al.* (2010). A Atividade Orientadora de Ensino Como Unidade Entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O. (org.) A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília, DF: Liber Livro.
9. Radford, L. (2011). Cognição Matemática: História, Antropologia e Epistemologia. Sociedade Brasileira de História da Matemática. São Paulo. Editora Livraria da Física.
10. Silva, M. M. (2018). A apropriação dos aspectos constituintes da Atividade Pedagógica por professores de Matemática em formação inicial. Tese - Doutorado em Educação Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
11. Silvestre, B. S, & Silva, M. M. (2019). A Interface Entre o Movimento Lógico-Histórico e a Organização do Ensino do conceito matemático de ângulos. Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2019.e62982>
12. Sousa, M. C. (2004) O ensino de álgebra numa perspectiva lógico-histórica: um estudo das elaborações correlatas de professores do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. (285 f.) Campinas-SP.
13. Sousa, M. C. (2014). Ensino de Matemática da Educação Básica na Perspectiva Lógico-Histórica. Perspectivas da Educação Matemática.
14. Vigotski, L. S. (2003). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10 ed. São Paulo, SP: Ícone.

© *Maria Marta da Silva, André Luiz Araújo Cunha, 2023-05*

Д.В. Андреева
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Аннотация: в статье представлен, опыт работы по привитию интереса к математике, определяется значимость развития математических способностей ребенка-дошкольника, его логического мышления, внимания, памяти, знаний о множестве, числе, величине, форме, пространстве и времени.

Ключевые слова: математическое развитие дошкольников; формирование элементарных математических представлений, развития математических способностей

A.D. Andreeva

FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOLERS IN THE CONDITIONS OF A SOCIAL REHABILITATION CENTER

Abstract: the article presents the experience of instilling interest in mathematics, determines the importance of the development of mathematical abilities of a preschool child, his logical thinking, attention, memory, knowledge about the set, number, magnitude, shape, space and time.

Keywords: mathematical development of preschoolers; formation of elementary mathematical concepts, development of mathematical abilities

У дошкольников, поступающих в социально-реабилитационный центр (ГУ ТО «Тульский областной центр реабилитации инвалидов»), отмечается развитие познавательных способностей на среднем и низком уровне: 80% детей не умеют сравнивать, вычитать, складывать, решать арифметические задачи, не ориентируются в пространстве, не различают геометрические фигуры и не различают количественный и порядковый счёт.

Математические знания – непосредственно важная основа в умственном развитии каждого ребенка. Благодаря математическим знаниям дети учатся: сравнивать, выполнять вычислительные операции, ориентироваться в пространстве, различать геометрические фигуры, называть их признаки, различать количественный и порядковый счёт, а также у детей развивается память, внимание и мышление [2].

Формирование элементарных математических представлений заключается в определении содержания математического материала для обучения детей в учреждении дошкольного образования; разработке и внедрении в практику

эффективных дидактических средств, методов, форм организации работы по математическому развитию детей [5]

Задачи математического развития дошкольников: формирование системы элементарных математических представлений; формирование предпосылок математического мышления; формирование сенсорных процессов и способностей; расширение и обогащение словаря и совершенствование связной речи; формирование начальных форм учебной деятельности [5].

Большое внимание уделяется развитию вариативного и образного мышления, творческих способностей детей. Дети не просто исследуют различные математические объекты, а придумывают образы чисел, цифр, геометрических фигур. Они постоянно встречаются с заданиями, допускающими различные варианты решения.

Необходимым условием организации занятий с дошкольниками является психологическая комфортность детей, обеспечивающая их эмоциональное благополучие. Задания подбираются с учетом индивидуальных особенностей личности ребенка, с опорой на его жизненный опыт, создавая ситуацию успеха для каждого из них. Каждый ребенок на занятиях продвигается вперед только своим темпом и с постоянным успехом. Материалом занятий служат игры и игровые упражнения, объединенные единым увлекательным сюжетом, имеющие проблемно-практический характер. Особенности структуры игр и упражнений позволяют по-разному варьировать возможность их использования.

В формировании элементарных математических представлений ведущим является практический метод.

Суть его заключается в организации практической деятельности детей, направленной на усвоение строго определенных способов действий с предметами или их заменителями (изображениями, графическими рисунками, моделями и т. д.).

Характерные особенности практического метода при формировании элементарных математических представлений являются: выполнение разнообразных практических действий; широкое использование дидактического материала; возникновение представлений как результата практических действий с дидактическим материалом: выработка навыков счета, измерение и вычисления в самой элементарной форме; широкое использование сформированных представлений и освоенных действий в быту, игре, труде, т. е. в разнообразных видах деятельности [4].

Данный метод предполагает организацию специальных упражнений, которые могут предлагаться в форме задания, организовываться как действия с демонстрационным материалом или протекать в виде самостоятельной работы с раздаточным дидактическим материалом.

Упражнения бывают коллективными – выполняются всеми детьми одновременно и индивидуальными – осуществляются отдельным ребенком у доски или стола. Коллективные упражнения, помимо усвоения и закрепления знаний, могут использоваться для контроля.

Одна из главных задач в формировании элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста – осуществить математическую

подготовку детей и вывести развитие их мышления на уровень, достаточный для успешного усвоения математики в школе. Комплексное использование всех методов и приемов, а также форм обучения способствуют ее успешному решению. Возраст детей и индивидуальные особенности каждого ребенка необходимо учитывать при организации и проведении занятий по формированию элементарных математических представлений.

Для того, чтобы повысить уровень детей дошкольного возраста по формированию элементарных математических представлений существует много различных программ, по которым работают социально-реабилитационные центры.

Для детей от 3 до 7 лет используется парциальная общеобразовательная программа «Математические ступеньки» Е. В. Колесниковой, в которой предусматривается совместная деятельность взрослых и детей в процессе занятий, игры, общения, самостоятельной деятельности, которые организует взрослый, сопровождает и поддерживает. Содержание программы отражает одно из направлений образовательной деятельности в области «Познавательное развитие», и включает не только работу по формированию первичных представлений о количестве, числе, форме, размере, пространстве и времени, но и предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации [4].

Для лучшего усвоения детьми материала используются демонстрационный, дидактический и раздаточный материалы [3].

Согласно рекомендациям Е.В. Колесниковой, занятия по математике нужно проводить еженедельно. Для реализации задач используется рабочая тетрадь автора «Я считаю до 10». Каждое занятие нужно начинать с приветствия, беседе о том, какой сегодня день недели, какое время года, какой месяц и число. Спросить у детей, а какой день недели будет завтра, а какое число будет завтра.

При повторении цифр от 0 до 10 используются навыки прямого и обратного счета, а так же порядкового счёта.

Перед началом работы в тетради мы обязательно обращаем внимание на номер страницы и занятия – это развивает ориентировку детей в пространстве. Но перед тем, как начинать делать задания в тетради, нужно провести гимнастику для глаз.

На следующем этапе занятия мы предлагаем детям различные загадки, которые связаны с темой занятия. Так как при отгадывании загадок у детей развивается наблюдательность, внимание, память. Для изучения цифр используются такие игры: «Найди столько же», «Определи по порядку», «Чудесный мешочек», «Которой игрушки не стало?», «Что изменилось?».

При изучении геометрических фигур у детей развивается логическое мышление и связная речь, ориентация в пространстве, моторика, наблюдательность, умение сравнивать и анализировать, умение обобщать, классифицировать, выделять главное. Для изучения геометрических фигур мы используем такие игры: «Узнай фигуру по описанию», «Узнай фигуру на ощупь», «Найди предмет такой же формы», «Разложи фигурки по домикам», «Угадай, что спрятали».

При изучении раздела «величина», которая служит для обобщения конкретных понятий: длины, площади, веса, мы учим детей понимать зависимость величины предметов от пространственного расположения и используем следующий ряд игр: «Посадим елочки в ряд», «Что шире, что уже», «Разделим и угостим друг друга», «Сломанная лестница», «Кто какого роста?».

Нужно не забывать о проведении физкультминутки, гимнастики для глаз и пальчиковой гимнастики.

Ориентировка во времени – на протяжении всего дошкольного возраста у детей формируются представления и понятия о времени. Поэтому большое значение в его математическом развитии мы отводим обучению названий времени действия: части суток, дни недели, месяцы, времена года, используя такие игры как: «Вчера, сегодня, завтра», «Назови сутки», «Назови время года», «Составь неделю», «Назови пропущенное слово».

На этапе освоения раздела математики по ориентировке в пространстве мы учим ориентировку на собственном теле, ориентировку на плоскости, используя в работе игры для изучения ориентировки в пространстве: «Пройди к флажку», «Угадай, где спрятали», «Что справа?», «Расположи так, чтобы...», «Повтори рисунок».

В конце занятия подводится итог (выясняем у детей, что делали, какая тема была, что запомнили, что понравилось больше всего). А также для большей мотивации детей в усвоении математики используется система оценок. В тетрадях детей рисуются кружочки (зеленый – активно работал на занятии, жёлтый – допускал ошибки, красный – допускал много ошибок, был пассивен на занятии). Это стимулирует детей к улучшению работы на занятии.

Полученные знания детей на занятии по формированию элементарных математических представлений нужно закреплять и применять в различных видах деятельности (сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, дежурство по столовой/в уголке природы).

В ходе освоения нами программы «Математические ступеньки» у ребенка развиваются личностные качества, необходимые для дальнейшего обучения в школе: самостоятельность, любознательность, активность, общение и взаимодействие со сверстниками. Он способен управлять своим поведением, решать интеллектуальные задачи, соответствующие возрасту. И самое главное – у ребенка сформированы предпосылки к универсальным учебным действиям.

Список используемых источников и литературы

1. Парциальная образовательная программа математического развития дошкольников «Игралочка» / Л.Г. Петерсон, Е. Е. Кочемасова. – М.: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2019. – 80 с.

2. Михайлова-Свирская Л. В.: Математика в детском саду: Учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования / Л. В. Михайлова-Свирская. — М.: Национальное образование, 2015. – 56 с.: ил.

3. Колесникова К. И. Математические ступеньки [Текст] / К. И. Колесникова. – М.: ТЦ «Сфера», 2016. – 112 с.

4. Лобан Т.И. Теория и методика формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста Могилев.: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 84 с.

© Д.В. Андреева, 2023–05

УДК 376.42

Г.А. Баранова

*ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
Тульской области», г. Тула, Россия*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности реализации инновационных образовательных технологий в логопедической работе. Раскрыты особенности различных видов инновационных образовательных технологий, используемых учителем-логопедом. Представлены методические аспекты реализации инновационных образовательных технологий в логопедической практике.*

***Ключевые слова:** инновационные образовательные технологии, арт-терапевтические технологии, музыкотерапия, телесно-ориентированные техники, кинезиологические упражнения, Су Джок терапия, логопедический массаж и самомассаж, сказкотерапия, песочная терапия, игровые технологии, мнемотехника, технология наглядного моделирования, интерактивные технологии и цифровые образовательные ресурсы.*

G.A. Baranova

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITIES OF A SPEECH THERAPIST TEACHER

***Annotation.** The article discusses the features of the implementation of innovative educational technologies in speech therapy work. The features of various types of innovative educational technologies used by a speech therapist are revealed. Methodological aspects of the implementation of innovative educational technologies in speech therapy practice are presented.*

***Keywords:** innovative educational technologies, art therapy technologies, music therapy, body-oriented techniques, kinesiological exercises, Su Jok therapy, speech therapy massage and self-massage, fairy tale therapy, sand therapy, game technologies, mnemonics, visual modeling technology, interactive technologies and digital educational resources.*

Одной из важных составляющих профессиональных компетенций учителя-логопеда является владение инновационными образовательными технологиями. Они становятся перспективным средством коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения в развитии речевой функциональной системы.

В содержание инновационных технологий могут быть включены различные методы, приемы, средства организации образовательного процесса, обладающие повышенной эффективностью в коррекции речевых нарушений и в целом речевом развитии ребенка. Использование инновационных образовательных технологий не ведет к изменению основ организации логопедического сопровождения детей с нарушениями речевого развития. Применение инновационных технологий локально модифицирует методические аспекты в организации логопедической работы [4].

В рамках нашего исследования рассмотрим подробнее следующие виды инновационных образовательных технологий.

Арт-терапевтические технологии. Арт-терапия в логопедической практике может быть представлена как синтез различных областей научного знания: искусства, медицины и психологии. В коррекционной работе арт-терапия может быть представлена как совокупность методик, основанных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме. Использование данных методик в логопедической работе будет способствовать проявлению художественно-творческих (креативных) возможностей ребенка. Опираясь на такие особенности детей с нарушениями речевого развития, можно осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии. Эффективны арт-терапевтические технологии и в коррекции нарушений речевого развития. Снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов положительно влияют на процессы коррекции речевого развития.

Музыкотерапия предполагает использование следующего комплекса педагогических приемов:

- прослушивание музыкальных произведений;
- ритмические движения под музыку;
- сочетание прослушивания музыкальных произведений с работой по развитию ручного праксиса;
- произнесение чистоговорок под музыкальное сопровождение.

Использование приемов музыкотерапии в логопедической работесодействует:

- стимуляции речевой функции;
- нормализации просодической стороны речи: тембр, темп, ритм, выразительность интонации;
- стимуляции слухового восприятия;
- формированию навыков словообразования;
- формированию слоговой структуры слова.

В ходе проведения расслабляющего логопедического массажа используются музыкальные произведения, оказывающие седативное действие. Во

время проведения активного массажа, динамических пауз, артикуляционной гимнастики воспроизводятся музыкальные произведения, оказывающие тонизирующее действие.

Телесно-ориентированные техники включают:

- растяжки – чередование напряжения и расслабления в различных частях тела, растяжки нормализуют гипертонус и гипотонус мышц;
- упражнения для релаксации различных групп мышц;
- дыхательные упражнения направлены на формирование правильного дыхания, развивают самоконтроль и произвольность, улучшают ритмику организма.

Кинезиологические упражнения включают комплекс движений, направленных на повышение активности межполушарного взаимодействия:

- содействуют развитию мыслительных операций;
- способствуют улучшению развития познавательных процессов: памяти и внимания.

В качестве кинезиологических упражнений можно использовать упражнения типа «Кулак – ребро – ладонь», «Зайчик – коза – вилка», «Зайчик – колечко – цепочка» и др.

Поскольку существует тесная взаимосвязь речевой и моторной деятельности, то большое значение в коррекции речевых нарушений приобретает развитие тонких движений пальцев рук. Развитие моторики пальцев рук влияет на формирование навыков логического мышления, его скорость, результативность. В данном направлении в логопедических целях можно использовать Су Джок терапию, разработанную профессором Пак Чже Ву (Южная Корея). В переводе с корейского языка «Су» – кисть, «Джок» – стопа. Итак, Су Джок терапия предполагает использование специальных колец и шариков для массажа кистей рук и стоп человека.

Заметим, что в строении кисти и стопы проявляются удивительные особенности, напоминающие строение человеческого тела. На кисти и стопе человека располагаются биологически активные точки, соответствующие органам и участкам тела человека. Стимулируя активные точки, можно нормализовать мышечный тонус рук и ног, стимулировать развитие речевых областей в коре головного мозга.

В рамках логопедических занятий используется воздействие на активные точки, расположенные на кисти. Детям проводится массаж с использованием Су Джок шариков, а также проходит обучение приемам самомассажа. Достоинствами Су Джок массажеров является:

- безопасность;
- простота применения;
- универсальность.

Назовем основные направления логопедической работы с использованием Су Джок массажеров:

- развитие речи (расширение и активизация словаря, автоматизация звуков, употребление предлогов и др.);

– развитие мелкой моторики рук (массаж и самомассаж шариками и колечками);

– развитие пространственных представлений.

Логопедический массаж. Помогает нормализовать мышечный тонус и подготовить мышцы к выполнению сложных движений, воспроизводимых при артикуляции звуков. Для проведения логопедического массажа необходима диагностика состояния мышечного тонуса групп мышц, участвующих в артикуляции, а также мышц лица и шеи.

Логопедический самомассаж выполняется самим ребенком с речевой патологией. самомассаж является средством, которое дополняет логопедическое воздействие основного массажа, проводимого учителем-логопедом.

Цель самомассажа – стимуляция кинестетических ощущений, нормализация мышечного тонуса групп мышц периферического речевого аппарата. Отличительной особенностью логопедического самомассажа является возможность его проведения фронтально с группой детей одновременно, в то время как логопедический массаж предполагает только индивидуальную форму работы.

Сказкотерапия является универсальным способом развития творческих возможностей ребенка. Сказкотерапия помогает расширить сознание и оптимизировать взаимодействие детей с окружающим миром.

Применяя метод сказкотерапии, мы учим ребенка преодолевать свои страхи, разрешать конфликтные ситуации. Метод сказкотерапии может быть представлен следующими функциональными особенностями: сказочные образы воздействуют одновременно на 2 уровня психики: сознательный и подсознательный. Для текста сказки особенно важна качественно подобранная метафора. Ее смысл может включать описание жизненно важных явлений, ценностей, целей.

Сказка несет символическую информацию о том, как выстраивать отношения с окружающим миром:

- построить отношения с окружающими;
- приобрести дружбу и любовь, ценить их;
- какие трудности могут встретиться на жизненном пути и как преодолеть их;
- кто создал наш мир и как этот мир устроен;
- какими общечеловеческими ценностями нужно руководствоваться в жизни;
- какие изменения происходят с людьми в разные периоды жизни и др.

Применяя метод сказкотерапии на практике, педагог использует в образовательной деятельности различные виды сказок, которые имеют свое предназначение и особое терапевтическое воздействие:

- художественная, народная сказка;
- сказки о животных и о взаимоотношениях с ними;
- бытовые сказки;
- сказки о превращениях, трансформациях;
- волшебные сказки;
- авторская художественная сказка;
- дидактическая сказка;
- психокоррекционная сказка.

Использование элементов сказкотерапии направлено:

- на совершенствование лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи;
- развитие диалогической и монологической речи, игровой мотивации детской речи;
- развитие взаимодействия зрительного, слухового и моторного анализаторов;
- создание благоприятной психологической атмосферы,
- обогащение эмоционально-чувственной сферы ребенка.

Песочная терапия. Использование данной технологии помогает:

- эффективно влиять на психологическое развитие ребенка;
- корректировать отдельные поведенческие реакции.

В процессе реализации технологии ребенок при помощи контакта с песком воплощает в физическую форму свои чувства и мысли. Такая форма занятий помогает ребенку самостоятельно определить связь между бессознательным и сознательным, физическими и духовными явлениями.

Песочная терапия помогает не только диагностировать проблемы, но и корректировать их. Реализация данной технологии позволяет обратиться к самопознанию, самовыражению. Техника пескотерапии учит ребенка снимать напряжение.

Использование приемов данной техники способствует:

- развитию коммуникативных умений и навыков, включающих вербальные и невербальные средства;
- обогащению словарного запаса;
- развитию связной речи;
- побуждению детей к активным действиям и концентрации внимания;
- развитию фантазии и образного мышления.

Приемы пескотерапии направлены:

- на снятие психоэмоционального напряжения, мышечной зажатости;
- обогащение игрового опыта, проявление творческой активности и самостоятельности в игре;
- развитие эмоционально-волевой сферы: умение оказывать поддержку, помощь, проявлять внимание, заботу, участие.

Игровые технологии. Их использование в логопедической практике содействует повышению мотивации к занятиям, влияет на результативность коррекционно-развивающей работы, способствует развитию высших психических функций [3].

Игрушка как герой в ходе логопедического занятия поможет создать мотивацию, игровую ситуацию, сюрпризный момент. Например, можно на занятии использовать мяч.

Заметим, что дети с речевыми нарушениями с трудом выполняют такие движения, как перекидывание, попадание в цель, попытка поймать мяч, перекачивание и захват мяча. Поэтому словесные игры с мячом помогут: закреплению речевых навыков:

– в мыслительном плане на основе представлений и без опоры на наглядность;

– развитию общей моторики;

– становлению навыков самоконтроля при выполнении заданий.

Игровая деятельность, связанная с конструированием. Для детей дошкольного возраста конструирование – игра, в процессе которой формируются продуктивные виды деятельности. В ходе выполнения данных видов деятельности дети создают из различных материалов (бумаги, картона, дерева и др.) разнообразные игровые поделки. Так, например, в логопедической работе можно применить игру-головоломку «Танграм». Данная игра способствует развитию внимания, творческого воображения, мыслительных операций, комбинаторных способностей, мелкой моторики.

Мнемотехника – искусство запоминания, технология развития памяти. Мнемотехника включает методы и приёмы, направленные на успешное и эффективное запоминание информации. Любой текст можно «записать», используя картинки или символные знаки. Рассматривая эти схемы, ребенок воспроизводит полученную информацию. Схемы служат зрительным планом, который помогает ребенку воссоздать услышанное.

Использование приемов мнемотехники способствует развитию связной речи, ассоциативного мышления, зрительного и слухового внимания, памяти, воображения, ускорению процессов автоматизации и дифференциации поставленных звуков.

Технология наглядного моделирования. Использование технологии позволяет детям «видеть» звуки, слова, определять позиции звука в слове. Технология помогает в наглядной форме представить качественную характеристику звука.

С помощью данной технологии осуществляется коррекционная работа по развитию грамматической стороны речи, например, определение форм словоизменения и словообразования, предложно-падежных конструкций.

Использование специальных схем, модулей словесных игр в процессе коррекции звукопроизношения способствует развитию у детей воображения и интуитивно понятной формы преобразования слов.

Интерактивные технологии и цифровые образовательные ресурсы. Их применение в логопедической работе позволит оптимизировать процессы понимания, запоминания и усвоения детьми учебного материала, обеспечит реализацию идей развивающего обучения. Например, использование мультимедийных технологий. Проведение логопедических занятий с наглядной компьютерной демонстрацией помогает детям лучше запоминать материал, более глубоко проникать в суть изучаемого вопроса [1].

В мультимедиа программах информация может быть представлена в различных формах, тем самым повышая эффективность образовательного процесса. Назовем демонстрационные преимущества мульти-медийных программ:

– представляют в трехмерном пространстве информацию;

– информация может быть дозирована в соответствии с особенностями процесса обучения;

– можно применять разнообразные формы организации познавательной деятельности: фронтальную, групповую, индивидуальную;

– можно использовать различные видеофрагменты, картинки, схемы и др.

Мультимедиа ресурсы, представляя информацию в визуальной форме, открывают перед учителем-логопедом новые возможности преподнесения учебного материала:

– цветные динамические иллюстрации;

– звуковое сопровождение;

– фрагменты «живых» занятий и пр.

У педагога появляется возможность создания электронной библиотеки с готовыми мультимедиа ресурсами, автоматизированного составления различных дидактических материалов.

Использование мультимедиа ресурсов поможет учителю-логопеду проводить физкультминутки, зарядку для глаз, применять интерактивные игры для развития фонематических процессов.

Использование интерактивной доски на логопедических занятиях направлено на решение целого комплекса задач:

– освоение, закрепление нового материала;

– обеспечение смены видов деятельности;

– создание условий для быстрого применения новых знаний;

– осуществление обратной связи и управления образовательным процессом;

– индивидуализация образовательного процесса.

Интерактивные технологии, являясь синтезом достоверного научного изложения фактов, событий, явлений, позволяют решить целый ряд педагогических задач[1]:

– обучение в зоне ближайшего развития;

– моделирование жизненных ситуаций;

– повышение интереса к образовательной деятельности;

– использование нескольких каналов восприятия; – тренировка внимания и памяти;

– развитие познавательных процессов;

– пополнение словарного запаса;

– продвижение ребенка в общем развитии.

Список используемых источников и литературы

1. Дедюхина А. А. Принципы формирования информационной культуры педагога. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-pedagoga/pdf>.

2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 318 с.

3. Микляева Н. В. Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии. М.: Юрайт, 2020. 522 с.

4. Соловьева Л. Г. Логопедия. М.: Юрайт, 2020. 192 с.

© Г.А. Баранова, 2023-05

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье раскрывается вопрос об использовании инновационных технологий в практической деятельности учителя-логопеда дошкольной образовательной организации. Отмечена актуальность использования здоровьесберегающих технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: коррекционное обучение, развитие, технологии, особенности развития, ограниченные возможности здоровья.

M.N. Danilova

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Abstract: the article reveals the issue of the use of innovative technologies in the practical activities of a speech therapist teacher of a preschool educational organization. The relevance of the use of health-saving technologies in correctional and developmental work with preschool children is noted.

Keywords: correctional training, development, technology, features of development, limited health opportunities.

В настоящее время государством перед образование поставлена стратегическая цель – повышение доступности качественного образования, соответствующего инновационному развитию общества, потребностям, возможностям каждого человека. В связи с этим педагоги, в том числе учителя-логопеды, стремятся придать своей профессиональной деятельности инновационный характер.

В последние годы наблюдается устойчивая тенденция к увеличению количества детей имеющих нарушения речи, и соответственно возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения и развития данной категории детей. Дети с речевыми нарушениями часто бывают с неустойчивой психикой, у них пониженная работоспособность и быстрая утомляемость, также у них наблюдается нестабильное психоэмоциональное состояние [4, с.7].

В связи с этим особое значение в работе с данной категорией детей приобретает использование здоровьесберегающих и инновационных технологий,

включение которых в процесс обучения позволяет повысить эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми логопатами.

Современная логопедия активно развивается и совершенствуется, а учителя-логопеды находятся в постоянном поиске успешной оптимизации процесса коррекционного развития детей с ОВЗ.

Инновационные технологии в практической деятельности логопеда - это:

- дополнение к традиционным, общепринятым технологиям, которые широко применяются и проверены временем;
- новые подходы и способы взаимодействия учителя-логопеда и ребенка, которые ориентированы на индивидуальные способности, возможности и особенности развития каждого дошкольника;
- новые и обладающие повышенной эффективностью методы, приемы и инструменты, которые помогают оптимизировать процесс коррекции речи детей, повышают результативность логопедического воздействия.

Инновационные технологии, которые используются в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда базируются на приоритетных направлениях ФГОС ДО [1, с.7]. Изучив новинки методической литературы, были выбраны наиболее востребованные и практичные инновационные технологии, которые помогают сделать коррекционную работу с детьми логопатами более эффективной и результативной.

Виды инновационных технологий используемых в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда:

- образовательные – представляют собой современную форму работу с детьми с нарушениями речи (квест-технология, синквейн, кластер, ТРИЗ и т.д.);
- информационно-коммуникационные – позволяют сделать процесс обучения более интересным и привлекательным для детей, расширить и разнообразить возможности изучаемого материала (мультимедийные презентации по лексическим темам, интерактивные игры для автоматизации и дифференциации звуков, звукового анализа и синтеза, развития связной речи);
- инновационные психокоррекционные – арт-терапия способствует снятию нервно-психического напряжения, приносит ребенку радость и положительную энергетику, благоприятно влияет на здоровье и развитие речи (сказкотерапия, песочная терапия, игротерапия и т.д.);
- здоровьесберегающие - способствуют сохранению и укреплению здоровья (Су-Джок терапия, кинезеология, биоэнергопластика, динамические паузы, логоритмика, релаксация, различные виды гимнастик: артикуляционная и пальчиковая - играют большую роль в развитии речи, дыхательная - помогает выработать правильное речевое дыхание).

Остановимся подробнее на некоторых из них.

- *Квест-технология* позволяет комбинировать разные виды детской деятельности и формы работы с детьми, естественным образом осуществлять интеграцию образовательных областей. В логопедической практике квест выступает в качестве приключенческой игры, в которой дети выполняют определенные задания для продвижения по сюжету. Содержание заданий и

условия организации прохождения квеста выстраивается в соответствии с возрастными особенностями, индивидуальными возможностями и содержания коррекционной работы ребенка.

– Синквейн технология – нерифмованное стихотворение, является одним из эффективных средств в работе с детьми логопатами. Эта технология не требует особых условий для использования и гармонично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий, связного высказывания.

– Кластер технология (савокупность, объединение нескольких однородных элементов, предметов) - позволяет работать с большим объемом информации, которую необходимо освоить, выделить главное и систематизировать (выделение темы, смысловых единиц и графическое оформление схемы в определенном порядке). Помогает активизировать мыслительную деятельность и речь дошкольников. Дети учатся правильно формулировать и задавать вопросы, делать сравнения и выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи и делать умозаключения. Возможны варианты составления кластера с использованием картинок, рисунков и схем по лексическим темам.

– *ИКТ* – является инструментом, способным повысить качество коррекционно-развивающей работы и сделать процесс обучения более многогранным, интересным и увлекательным для детей. Данная технология дает возможность повысить мотивацию дошкольников к логопедическим занятиям, использовать компьютерные логопедические игры направленные на коррекцию речевых нарушений и развитие речи, создать авторский дидактический материал. Использование презентации позволяет ярко и наглядно продемонстрировать на занятии нужный материал по выбранной теме и помогает ребенку усвоить материал быстрее и в полном объеме. Использование на занятии лого игр из серии «Игры для Тигры» направленных на коррекцию и развитие речи, дает возможность повысить эффективность занятия и отработать нужный материал учитывая индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка.

– *Кинезиология* – помогает в развитии умственного развития и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Специальные движения поддерживают и усиливают активность мозга. Единство мозга складывается из деятельности двух полушарий тесно связанных между собой. Развитие межполушарного взаимодействия способствует развитию интеллекта. В работе учителя-логопеда, особое внимание уделяется упражнениям с кистями рук, поскольку кинезиологические упражнения для пальцев рук стимулируют речевое развитие ребенка, способствуют улучшению артикуляционной моторики, подготовки кисти рук к письму и, что особенно важно является мощным средством повышающим работоспособность коры головного мозга.

– *Биоэнергопластика* – ее применение эффективно ускоряет исправление нарушенных звуков у детей со сниженными и нарушенными кинестетическими ощущениями, т.к. работающая ладонь многократно усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. Совместные движения руки

и артикуляционного аппарата помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме [3, с.63]. Это оказывает благоприятное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, активизирует психологическую базу речи, улучшает моторные возможности по всем параметрам, способствует коррекции звукопроизношения.

– *Песочная терапия* – для детей это игра с песком, а для специалиста решение коррекционных задач. Игры с песком развивают тактильную чувствительность и мелкую моторику рук, творческое мышление, воображение, более гармонично и интенсивно происходит развитие познавательных процессов, значительно повышается мотивация ребенка к логопедическим занятиям, развивается речь.

– *Су-Джок терапия* одна из эффективных технологий, которая способствует развитию эмоционально-волевой сферы, познавательной и речевой активности детей, моторики. На кистях рук располагаются биологически активные точки, которые взаимосвязаны с различными зонами головного мозга. Определив зоны соответствия речеобразующих органов и систем, можно воздействовать на них с целью профилактики и коррекции речевых нарушений. Массаж с мячиком Су-Джок дает возможность опосредованно стимулировать речевые области в коре головного мозга, способствует общему укреплению здоровья, развивает тактильную чувствительность, мелкую моторику пальцев [2, с.104].

– *Сказкотерапия* – эффективно влияет на личностное развитие ребенка и существенно помогает в решении коррекционных вопросов. Сказочная атмосфера у детей вызывает положительные эмоции, интерес, желание помочь герою, таким образом создаются условия для решения коррекционных задач. Логосказки помогают в работе над артикуляцией, автоматизацией, дифференциацией звуков, введением их в свободную речь [4, с.21].

Выше перечисленные виды терапий относятся к здоровьесберегающим технологиям, их применение повышает результативность коррекционной работы, а также улучшает физическое и психологическое состояние детей с ОВЗ.

Таким образом, инновационные технологии в профессиональной деятельности учителя-логопеда являются важным и перспективным средством коррекционно-развивающей работы с дошкольниками имеющими нарушения речи. Однако их включение в логопедическую работу должно осуществляться с учетом подготовленности специалиста, а самое главное – с ориентацией на развитие ребенка, оптимизацию процесса коррекции его речи с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка с ОВЗ.

Список используемых источников и литературы

1. Акименко, В.М. Развивающие технологии в логопедии: [пособие] / В. М. Акименко. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 109 с.
2. Куркина И.Б. Здоровье – стиль жизни: современные оздоровительные технологии в детских садах. – Санкт-Петербург: Агентство образовательного сотрудничества; Москва: Образовательные проекты; 2008. - 174 с.

3. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: пособие для педагога-дефектолога / М. И. Лынская; под ред. С. Н. Шаховской. – М.: Парадигма, 2019. - 127 с.

4. Шутько Е.В. Образование детей с ограниченными возможностями: инновационные модели и технологии. - Екатеринбург, ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2014.

© М.Н. Данилова, 2023-05

УДК 376.42

Н.Ю. Печникова,

С.В. Лямкина

Государственное учреждение Тульской области

«Головеньковский детский дом-интернат»

г. Щекино, Россия

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ: ИННОВАЦИОННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ПРОСТО ЖИЗНЬ!»

Аннотация. В статье освещается проблема формирования собственной активности и жизненных компетенций у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития посредством организации и осуществления развивающего ухода. Представленный материал основан на практической деятельности и взят из опыта работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: дети с ТМНР, развивающий уход, жизненные компетенции, коммуникативные навыки, двигательная активность, самообслуживание, социализация.

N.Y. Pechnikova,

S.V. Lyamkina

FROM WORK EXPERIENCE: INNOVATIVE SOCIAL PROJECT "JUST LIFE!"

Annotation. The article highlights the problem of forming their own activity and life competencies in children with severe and multiple developmental disabilities through the organization and implementation of developmental care. The presented material is based on practical activities and is taken from the experience of working with children with severe and multiple developmental disabilities.

Keywords: children with TMNR, developmental care, life competencies, communication skills, motor activity, self-care, socialization.

В последние годы среди воспитанников государственного учреждения Тульской области «Головеньковский детский дом-интернат» значительно выросло количество детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – дети с ТМНР).

Тяжелые и множественные нарушения развития – это врожденные или приобретенные в раннем возрасте сочетания нарушений различных функций организма. Возникновение ТМНР обуславливается наличием органических поражений центральной нервной системы (ЦНС), генетических аномалий, нарушениями обмена веществ, нейродегенеративными заболеваниями и т.д. [2]

Как правило, у таких воспитанников отмечается умеренная, тяжелая или глубокая умственная отсталость, которая может сочетаться с нарушениями сенсорной сферы, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, которые могут быть выражены в различной степени и сочетаться в различных вариантах.

Они нуждаются не только в медицинском обслуживании и повседневном уходе, но и в специально организованном воспитании и обучении. Развитие ребенка с ТМНР напрямую зависит от объема и качества системы его повседневной поддержки. И такой системой является организация и осуществление развивающего ухода.

В государственном учреждении Тульской области «Головеньковский детский дом-интернат» с 2022 года при грантовой поддержке Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, реализуется инновационный социальный проект «Просто жизнь!», целью которого является повышение качества жизни детей с ТМНР посредством организации среды и внедрения технологий развивающего ухода, направленных на формирование и развитие собственной активности детей, раскрытие коммуникативного потенциала и освоения бытовых навыков.

Для решения поставленных целей важно создать условия для проявления собственной активности ребенка с ТМНР в различных жизненных ситуациях, не только адаптировать окружающее пространство под возможности воспитанника, но и создать такие условия, в которых он, испытывая и преодолевая определенные трудности, осваивает новые умения и навыки, развивается. Для этого используются не только различные технические средства реабилитации (инвалидные коляски, ходунки, ортезы и пр.), но и специальные устройства и приспособления. Например, для обучения детей самостоятельному приему пищи была приобретена и активно используется адаптивная посуда (ложки с возможностью изгиба под необходимым для ребенка углом, оснащенные толстой ручкой и ремешком, облегчающим ее захват и удержание, тарелки с высокими бортами, облегчающие зачерпывание пищи и пр.). Для создания комфортных условий, облегчения ухода за детьми с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата в процессе купания применяется специальное сиденье, анатомически повторяющее форму тела ребенка, что создает возможности для его активизации и развития в процессе осуществления гигиенического ухода. В настоящее время приобретено и продолжает закупаться оборудование, которое позволит значительно повысить качество жизни детей с ТМНР, будет

способствовать формированию жизненных компетенций воспитанников, расширит возможности реабилитации и социализации. Среди такого оборудования – специальные мешки-конверты для прогулок инвалидов-колясочников, программно-методические комплексы для развития опорно-двигательного аппарата, тренажер-вертикализатор, утяжеленные жилеты и другое оборудование для занятий с детьми с РАС и СДВГ, коврографы, дидактические модули и пр.

На начальном этапе реализация инновационного социального проекта «Просто жизнь!» была проведена комплексная всесторонняя диагностика воспитанников для формирования целевой группы. Диагностика включала в себя изучение медицинских сведений, оценивание двигательных, коммуникативных особенностей развития, уровня владения детьми повседневными жизненными компетенциями и бытовыми умениями, а также определение основных направлений организации дальнейшей работы с каждым воспитанником.

На основе полученных данных были составлены индивидуально ориентированные программы, в которых отражены конкретные задачи развития ребенка и последовательность шагов по их достижению. В каждую программу включены следующие блоки: «Формирование коммуникативных навыков», «Формирование навыков самообслуживания», «Формирование двигательной активности».

В основе формирования коммуникативных навыков у детей с ТМНР лежит понимание коммуникации, как сложного процесса, требующего множества навыков: установить и поддержать контакт доступным способом, осуществить выбор, принять или отказаться от предложенного, попросить необходимое и пр. Зачастую коммуникативные возможности воспитанников в силу особенностей развития значительно ограничены, в таком случае нашими сотрудниками (педагогами, медицинскими работниками, ухаживающим персоналом) используется метод базальной стимуляции, коммуникации. В основе этого метода лежит алгоритм пяти шагов:

- 1 – ребенок что-то делает (раскачивается, или просто дышит, произносит какие-то звуки);
- 2 – я воспринимаю любое поведение ребенка, как сообщение мне;
- 3 – я подбираю подходящий ответ и отвечаю ребенку;
- 4 – ребенок воспринимает мое поведение, как сообщение;
- 5 – поведение ребенка немного меняется (может меняться ритм его раскачиваний, тонус мышц, ритм дыхания) [1].

В методе базальной стимуляции мы опираемся на базовые ощущения, в том числе тактильные и вестибулярные (ощущения от изменения положения тела). Для ребенка с ТМНР, у которого нарушено восприятие или отсутствует понимание речи, очень важны прикосновения. Для него они являются альтернативным или дополнительным способом коммуникации. С помощью прикосновений, сопровождаемых речью, мы стимулируем ребенка на вступление в контакт или его завершение, даем сигнал о начале или завершении каких-либо действий. Во время прикосновений важно наблюдать за ребенком (ритмом дыхания, цветом кожи, мышечным тонусом и пр.) в целях понимания его

состояния и настроения, готовности к контакту, реакции на то или иное действие. Диалоги, сопровождаемые прикосновениями, мы активно используем в развивающем уходе (например, при купании, переодевании, игре и пр.). Важно учитывать, что поверхностные, быстрые, скользящие прикосновения могут отрицательно восприниматься детьми, быть непонятными и раздражающими. В таком случае необходимо использовать более глубокое прикосновение.

Для воспитанников, имеющих менее глубокие нарушения, нашими специалистами были индивидуально подобраны и используются следующие способы и средства альтернативной и дополнительной коммуникации, которые применяются совместно со звучащей речью (доступными звуками, звукокомплексами, словами) и способствуют ее активизации и развитию:

1. Визуальные (в различных сочетаниях): использование для общения нестандартных (движения всего тела, гримасы и пр.) и стандартных жестов («да», «нет», «привет», «до свидания», указательных жестов, мимики и пр.), коммуникативного альбома с различными наборами (в зависимости от индивидуальных возможностей и интересов ребенка) реальных предметов или частей предметов, символизирующих объекты или действия. Для некоторых детей визуальные средства сочетаются с коммуникативными кнопками для привлечения внимания, обращения за помощью или осуществления простейшего выбора.

2. Визуально-графические (в различных сочетаниях): использование для общения стандартных жестов, коммуникативного альбома с различными наборами (в зависимости от индивидуальных возможностей и интересов ребенка) фотографий реальных людей и объектов, цветных картинок с изображениями предметов, действий, особых знаков (да, нет, еще, стоп и пр.). Возможны сочетания визуальных средств с коммуникаторами, позволяющими синтезировать речь.

3. Языковая система МАКАТОН: использование для общения жестов МАКАТОН, коммуникативного альбома (досок, книг, экранов) с различными наборами (в зависимости от индивидуальных возможностей и интересов ребенка) черно-белых графических символов, с изображениями предметов, действий, особых знаков (да, нет, еще, стоп и пр.), качеств и пр. При необходимости визуальные средства сочетаются с планшетными компьютерами, позволяющими синтезировать речь.

Достаточно сложно обучать ребенка с ТМНР выбору и получению желаемого. Часто дети лишены возможности участвовать в происходящем с ними: они едят то, что дают, берут игрушку, которую им вложили в руку, носят то, что им надевают. На наш взгляд, умение выбирать является не только базовым коммуникативным умением, но и лежит в основе самосознания, является мощным толчком к развитию. Некоторые дети с ТМНР не делают явный выбор даже из самых привлекательных для них предметов, не фиксируют взгляд ни на одном из них. Но внимательный и хорошо знающий особенности ребенка педагог замечает быстрый взгляд или движение тела к желаемому предмету (иногда даже не сопровождающееся взглядом). Такое поведение также интерпретируется как коммуникативное и ребенку обязательно дается выбранный объект. Со временем

выбор осуществляется более выраженным действием, понятным всем без исключения окружающим. Это умение постоянно закрепляется в различных бытовых ситуациях, в которых предлагается выбор между игрушками (колокольчик или погремушка), угощением (печенье или конфета), одеждой (красная или желтая футболка), действием (качаться на качелях или кататься с горки) и пр. В дальнейшем на этой основе будет формироваться умение получать желаемое, указывая на объект желания доступным способом (взглядом, движением тела, указательным жестом). Приведенное описание иллюстрирует сущность метода «сопряженного обучения».

Овладение навыками самообслуживания способствует нормализации повседневной жизни воспитанника с ТМНР и положительно влияет на его социализацию. Учитывая беспомощность ребенка с ТМНР в быту, первоначально его необходимо обучить культурно-гигиеническим навыкам, таким как прием пищи и умывание.

Кормление является хорошей естественной обучающей ситуацией для ребенка, так как дети, как правило, заинтересованы в утолении чувства голода и сосредоточены на процессе еды, поэтому их легко мотивировать на что-то новое [2]. Первым шагом для ребенка с ТМНР при переходе от пассивной к активной роли при приеме пищи становится коммуникация с взрослым, влияние на процесс кормления. Ухаживающему взрослому необходимо внимательно отслеживать и правильно интерпретировать все коммуникативные сигналы ребенка, в том числе базальные, чтобы понимать, когда воспитанник отказывается от еды или блюда, а когда ему необходимо дать небольшой перерыв, чтобы проглотить пищу или отдохнуть. В некоторых случаях кормление становится трудной работой, требующей максимального физического, эмоционального и умственного включения всех участников процесса.

Следующим шагом в овладении умением самостоятельно принимать пищу становится поэтапное включение ребенка с ТМНР в процесс кормления: захват и удержание ложки, зачерпывание, поднесение ложки ко рту, занесение ложки в рот, снятие пищи с ложки губами, возвращение ложки в тарелку. В начале ребенок действует совместно с ухаживающим взрослым «рука в руке», постепенно, по мере овладения навыком, взрослый предоставляет воспитаннику действовать самостоятельно. Для успешного овладения навыком приема пищи необходимо:

развивать моторику – игры и упражнения по захвату и удержанию различных предметов, выполнению различных движений руками с удержанием в захвате предметов и пр.,

координацию движений – игры и упражнения для формирования целенаправленных движений рук под зрительным контролем: извлечение предметов рукой (ложкой) из емкости, перемещение предметов рукой (ложкой), кормление куклы и пр.,

в ряде случаев дополнительно требуется развивать и такие физические качества, как сила рук и выносливость – игры и упражнения с предметами различными по весу, использование утяжеленных манжет, нормирование по длительности игр и упражнений с различными предметами.

Формирование гигиенических навыков у ребенка с ТМНР – сложный многоэтапный процесс. Для некоторых воспитанников он начинается с постепенного приучения к нахождению в специализированном помещении, к ощущениям, вызываемым водой, звуковым, зрительным и осязательным. Не секрет, что многие дети испытывают отрицательные эмоции при выполнении гигиенических процедур. И от ухаживающих взрослых требуются огромные усилия и планомерная работа по преодолению таких проявлений. В первую очередь необходимо разобраться в причинах отрицательных эмоций ребенка. В их основе может быть страх, например, перед незнакомым помещением, высокий уровень чувствительности к звуковым, зрительным раздражителям, таким как шум, издаваемый струей воды, блеск воды при ярком свете и пр. Выявление причин и их преодоление требует внимательности к реакции ребенка и вдумчивого подхода к поиску способов преодоления неприятия и страхов: постепенное знакомство с помещением, размещение в нем предметов, привычных и любимых ребенком, уменьшение напора воды в кране, снижение освещенности в помещении, подбор оптимальной температуры воды и пр. Формирование гигиенических навыков возможно только при условии полного приятия процесса ребенком.

На первых этапах обучения во время выполнения всех операций по умыванию ухаживающий не просто осуществляет процесс, а применяя метод совместно-разделенных действий, совершает движения с ребенком, «рука в руке», постепенно предоставляя воспитаннику все больше и больше самостоятельности. Как показывает практика активное включение ребенка в процесс умывания обязательно должно в точности соответствовать этапам выполнения действия. Обучение можно начать с действий или небольших операций, которые могут быть доступны ребенку в данный момент. Например, для одних – это взятие полотенца из рук ухаживающего взрослого, для других – протягивание рук под струю воды, для третьих – размыливание пены и пр. Необходимо помнить и понимать, что в силу особенностей развития детей с ТМНР, результаты обучения будут значительно отсрочены, поэтому необходимо замечать, отмечать и поощрять все проявления самостоятельности ребенка.

Движение является физиологической потребностью организма, которая не только влияет на обмен веществ, состояние опорно-двигательного аппарата и других систем организма, но и является необходимым компонентом исследования мира.

Дети с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата зачастую вынуждены долго находиться в одном положении, испытывают нехватку вестибулярных ощущений, двигательную депривацию. Изменение положения тела для маломобильных детей необходимо для развития и работы жизненно важных органов и систем (дыхательная, пищеварительная, сердечно-сосудистая система, опорно-двигательный аппарат и пр.), от двигательной активности ребенка зависят формирование у него «образа Я» и развитие пространственных представлений. Для таких детей определены и соблюдаются расписания смены положения тела в течение дня и во время сна.

В процессе развивающего ухода мы помогаем детям преодолеть и компенсировать двигательную недостаточность. Например, при пробуждении помогаем совершать пассивные движения руками и ногами. Движения должны совершаться медленно и в темпе ребенка. Также используем покачивания. Здесь важно понимать, что покачивания в горизонтальной плоскости успокаивают, расслабляют ребенка. Если мы хотим активизировать его, то используем движения в вертикальной плоскости. Важно наблюдать за сигналами ребенка и не перестимулировать его. Для детей, которые долгое время находятся в одном положении, даже слабая стимуляция, может быть сильной. Начинаем покачивания со стабильной опоры, то есть ребенок сидит на руках или в коляске. Когда ребенок привыкнет и адаптируется, мы предлагаем покачивание на менее стабильной опоре (гимнастический мяч, качели).

Повседневные бытовые ситуации (переодевание, питание, умывание и пр.) предоставляют огромные возможности для развития двигательной активности ребенка. В их процессе ребенок может самостоятельно или с помощью взрослого менять положение тела или отдельных его частей, выполнять самые разнообразные движения. Например, во время умывания ребенок тянет руки к струе воды, захватывает мыло, намывает руки и пр., во время одевания – просовывает и проталкивает руку в рукав, приподнимается, чтобы ухаживающий смог одеть ему брюки и пр. Так как подобные ситуации повторяются несколько раз изо дня в день, то они становятся своеобразным тренировочным комплексом. Кроме того, ребенку понятна мотивация, для чего он выполняет то или иное действие. К тому же в процессе таких тренировок формируются функциональные движения, которые в дальнейшем можно будет использовать в течение всей жизни.

Реализация инновационного социального проекта «Просто жизнь!» на данный момент еще не окончена, но уже можно подвести промежуточные результаты работы. Родители воспитанников, включенных в целевую группу проекта, и сотрудники учреждения отмечают повышение уровня активности детей, первые успешные шаги на пути освоения жизненных компетенций, улучшение эмоционального фона, снижение случаев нежелательного поведения, облегчение понимания и взаимодействия между ребенком и взрослым. В целом, проект позволит укрепить материально-техническую базу, повысить профессиональные компетенции сотрудников дома-интерната, сформировать в учреждении единую методическую основу для организации работы с детьми с ТМНР.

Список используемых источников и литературы

1. Практические рекомендации по применению метода базальной стимуляции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии; Ж. С. Соргина – Молодой ученый, 2022, № 28

2. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / [О. С. Бояршинова, А. М. Пайкова и др.]; под ред. А. Л. Битовой, О. С. Бояршиновой. – М.: Теревинф, 2018

© Н.Ю.Печникова, С.В. Лямкина 2023-05

**З.А. Репникова,
И.А. Коврова,
О.А. Карапетова**

*Творческая группа МДОУ «ЦРР- д/с №156»
г. Магнитогорск*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Одной из форм нравственно-патриотического воспитания дошкольников, является художественное слово в творчестве русских писателей, так как высокие патриотические чувства, которые характеризуют развитого взрослого человека и которые способны вдохновить его на большие дела и на благородные поступки, не даны ребенку в готовом виде от рождения. Они возникают и развиваются на протяжении детства под влиянием социальных условий жизни и воспитания. Представленные в статье авторские разработки альбомов с играми способствуют формированию нравственно-патриотических качеств, развитию связной речи, познавательных процессов и закреплению знаний о сказках и стихотворениях.*

***Ключевые слова:** нравственно-патриотическое воспитание, патриотизм, художественное слово, русские писатели, творчество, игры, познавательные процессы.*

**Repnikova Z.A.,
Kovrova I.A.,
Karapetova O.A.**

ARTISTIC WORD AS A MEANS OF MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. One of the forms of moral and patriotic education of preschoolers is an artistic word in the works of Russian writers, since the high patriotic feelings that characterize a developed adult and that are able to inspire him to great deeds and noble deeds are not given to a child in a ready-made form from birth. They arise and develop throughout childhood under the influence of social conditions of life and upbringing. The author's designs of albums with games presented in the article contribute to the formation of moral and patriotic qualities, the development of coherent speech, cognitive processes and the consolidation of knowledge about fairy tales and poems.

Keywords: moral and patriotic education, patriotism, artistic word, Russian writers, creativity, games, cognitive processes.

«Духовная жизнь ребёнка полноценна лишь тогда, когда он живёт в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он засушенный цветок»

В. Сухомлинский

Актуальным на сегодняшний день направлением в практике современного образования является нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Именно в этом возрасте необходимо закладывать глубинные основы нравственности и патриотизма.

В последнее время мы наблюдаем масштабные изменения, которые произошли в нашей стране. Это касается событий нашей истории, нравственных ценностей. Сегодня мы видим, что материальные ценности преобладают над духовными, общество искажает представления о патриотизме, доброте, великодушии, об отношении к Родине.

Мы, как работники образовательной сферы, считаем своим долгом не допустить приостановки нравственно-патриотического воспитания, а всячески способствовать дальнейшему возрождению, что и является одной из самых значимых задач подрастающего поколения.

Нравственно-патриотическое воспитание в детском саду – это комплекс мероприятий гражданской направленности, способствующих формированию единых ценностей у ребёнка и его семьи.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования нравственно-патриотическое воспитание относится к образовательной области – социально-коммуникативное развитие, а также интегрирует с такими образовательными областями, как речевое развитие, познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие.

Слово патриотизм не может быть определено несколькими словами, так как это оно имеет многогранное значение: любовь к родине, уважение к защитникам Отчизны, гордость за свой народ, почитание традиций и культуры своего народа.

Нравственное воспитание заключается в формировании у дошкольников стремления совершать хорошие поступки, уважительного отношения к окружению, развитие у них волевых качеств.

В истории уделяли внимание нравственно-патриотическому воспитанию, такие основоположники научной педагогики, как К.Д. Ушинский, В.А.Сухомлинский

Современные педагоги, такие как И.Ф.Свадковский, Н.А. Ветлугина, О.С. Богданова, И.Ф. Мулько, Х. Штольц и Р. Рудольф также отмечали, что значение нравственного воспитания состоит в «формировании нравственных представлений, чувств и поведения, соответствующих возрасту воспитанников» [7, с. 10].

Нам наиболее близко утверждения Х. Штольца и И.Ф. Мулько, т.к. в каждом возрастном периоде развития ребёнка формируются как нервно-психические показатели, так и нравственные ценности, для реализации которых большое значение имеет роль семьи и семейных традиций.

По мере взросления, ребёнок начинает социализироваться в обществе. И здесь, по нашему мнению, уровень и качество представлений детей о нравственности, о патриотизме во многом зависит от педагогов, т.к. именно они должны правильно подобрать содержание, количество материала для понимания и восприятия, учитывая индивидуальные особенности детей.

Нам известно, что Н.А.Ветлугина выделяет четыре группы средств с помощью которых может осуществляться нравственно-патриотическое воспитание дошкольников [2].

1. Художественные средства: музыка, кино, художественная литература-способствуют эмоциональной окраске явлений, познаваемых ребёнком.

2. Природа, которая вызывает у детей желание заботиться, защищать тех, кто слабее, вызывающая у детей гуманные чувства.

3. Самостоятельная и собственная деятельность детей (игра, труд, учение, общение и т.д.), которая помогает детям осознавать и формировать нравственные взаимоотношения друг с другом и со взрослыми. Особое внимание в этой группе средств отводится играм: традиционным, сюжетно-ролевым, театрализованным.

4. Социальная среда, которая активизирует механизм нравственно-патриотического воспитания и влияет на ценностные ориентиры ребёнка.

Изучив представленные Н.А.Ветлугиной группы средств, нас, как учителей-логопедов-дефектологов заинтересовала группа художественных средств, а именно - художественное слово наших великих поэтов и писателей. По нашему мнению оно является действенным средством в развитии связной речи, в формировании нравственно-патриотических качеств, а также способствует формированию готовности к обучению в школе. Художественное слово открывает и объясняет детям жизнь природы, мир человеческих отношений Стихотворения, сказки, наших поэтов и писателей богаты фразеологическими оборотами, образные выражения проникают из них и рождаются в «живой» разговорной речи, образно характеризуют поведение людей и явления природы.

На сегодняшний день существует две серьёзные проблемы – это утрата связи с генеалогическим деревом и низкий интерес общества к процессу чтения. По первой проблеме хочется отметить тот факт, что раньше дети воспитывались на потешках, прибаутках, былинах, присказках, сказках, в которых с рождения прививался дух патриотизма и нравственности. В современное время нам приходится наблюдать занятость и нехватку времени не только родителей, но и старшего поколения. Бабушки перестали использовать в общении со своими внуками фразеологические обороты, пословицы, поговорки, прибаутки, в которых был скрытый смысл человеческих поступков, отношения к людям к Родине. Вторая проблема гласит о том, что подрастающее поколение не видит пример чтения художественной литературы в своих семьях. Это приводит к уменьшению количества времени, которое родители направляют на чтение книг детям. Но также, необходимо отметить и тот факт, что в настоящее время у детей наблюдается интерес к культуре и обычаям своей родины, к исследованию национальных праздников, профессиональных корней и своего рода. Поэтому воспитание нравственно-патриотических качеств посредством художественного

слова имеет большой вклад в педагогическую работу не только педагогов, но и специалистов коррекционной направленности, а именно – учителей логопедов и дефектологов.

В календарном плане адаптированной образовательной программы нашего дошкольного учреждения разработаны лексические темы по знакомству с творчеством таких русских поэтов и писателей, как: А.Л. Барто, К.И. Чуковский, А.С. Пушкин, С.Я Маршак.

Творческой группой учителей-логопедов и дефектологов были разработаны альбомы с играми по сказкам и стихотворениям А.Л. Барто, К.И. Чуковского и А.С. Пушкина, которые являются одним из средств формирования нравственно-патриотических качеств дошкольников и пригодятся в работе всем педагогам дошкольного образования и их воспитанникам.

Альбомы многофункциональны – решают сразу несколько задач: развитие нравственно-патриотических качеств, познавательных процессов, связной речи и закрепление знаний о сказках и стихотворениях.

Условия при работе с данными альбомами:

- 1) чтение педагогом, родителем художественного произведения;
- 2) беседа, обсуждение прочитанного;
- 3) показ альбомов с играми.

В процессе реализации данных условий в детях воспитывают, прежде всего, моральные нормы, воздействуют на чувства и сознание, что является действенным способом воспитания нравственно-патриотических качеств: ребёнок находит в литературе эталоны любви к родине, хорошие и плохие поступки героев данных произведений, что позволяет облегчить восприятие и усилить педагогический эффект.

Данные альбомы рассчитаны на средний, старший и подготовительный возраста и подходят для индивидуальной и подгрупповой работы. Очень хорошо альбомы зарекомендовали себя в работе по взаимодействию учителей-логопедов, дефектологов с воспитателями на коррекционном часе, как закрепление лексического материала в игровой форме. Все игры мобильны и прикрепляются липучками, если это необходимо.

Например, альбом по сказкам А.С. Пушкина включает в себя 12 игр:

- «Найди сказку» - ребёнок находит картинки из одной сказки.
- «Угадай сказку» - взрослый зачитывает отрывок из сказки, ребёнок называет сказку, из которой этот отрывок.
- «Найди тень» - ребёнок находит тень сказочного персонажа.
- «4-й лишний» - ребёнок выбирает картинку, которая не соответствует по смыслу другим.
- «Узнай сказку» - ребёнок или взрослый читают слова и находит иллюстрацию из сказки.
- «Посчитай» - ребёнок считает предметы и указывает соответствующую цифру. Можно играть с прищепками.
- «Собери сказку» - ребёнок собирает пазл и называет сказку.
- «Найди фрагмент» - просим ребёнка расставить фрагменты по местам.

– «Найди и покажи» - ребёнок двумя руками показывает одинаковые предметы из сказок.

– «Продолжи ряд» - ребёнок продолжает логический ряд из предметов, принадлежащие какой-либо сказке.

– «Телеграммы» - взрослый зачитывает телеграмму, ребёнок угадывает, кто её прислал.

– «Раскраски»

Из вышеперечисленных игр, наиболее значимыми являются «Телеграммы» и «Узнай сказку», т.к. эти игры расширяют кругозор, связную речь, слухоречевую память, обогащают словарный запас и знакомят детей со значением старинных слов.

Например, ребёнку предлагается прочитать или прослушать набор старинных слов, которые ребёнок должен соотнести со сказкой и прикрепить эти слова к картинке по данной сказке.

В игре «Телеграммы» педагог зачитывает детям/ребёнку отрывок в виде телеграммы из какой-либо сказки, а ребёнок/дети должны узнать название.

Нравственно-патриотическое воспитание также должно служить и средством в развитии речи детей. Педагогами нашей творческой группы была разработана на наш взгляд очень интересная игра: «А как могло бы быть...?»

Цель: формирование нравственных качеств, воображения и речемыслительной деятельности детей дошкольного возраста.

Ход.

1 вариант: педагог читает детям стихотворение, сказку и предлагает выбрать из предложенных карточек подходящий вариант дальнейших событий.

2 вариант: педагог читает детям стихотворение, сказку и предлагает придумать свой вариант, продолжение сказки.

Таким образом, нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста можно рассматривать в двух аспектах:

1) как процесс формирования нравственно-патриотических, духовных, социальных отношений и личностных качеств, позволяющих осуществлять эти отношения;

2) как целенаправленная деятельность педагогов по формированию у детей нравственно-патриотических представлений, обогащения их нравственных чувств, привитие норм и правил нравственного поведения, определяющих отношение ребенка к себе, другим людям, вещам, природе, обществу.

Можно решать задачи нравственно-патриотического воспитания разными педагогическими средствами, но цель у нас должна быть одна – это посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре родной страны.

Список используемых источников и литературы

1. Богданова О. С., Катаева Л. И. О нравственном воспитании детей. — М.: Просвещение, 2013. 213 с.

2. Ветлугина Н. А. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду. М.: Айрис-Пресс, 2011. 204 с.
3. Мулько И. Ф. Социально-нравственное воспитание дошкольников 5–7 лет. М.: Детство-Пресс, 2010. 96с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — М.: Академия, 2014. 362 с.
5. Ушинский К.Д. Избранное М.: ВЛАДОС, 2009. 465 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв.приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155
7. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитать нравственное поведение у дошкольника? - М.: Мозаика-Синтез, 2003. 195 с.

© З.А. Репникова, И.А. Коврова, О.А. Карапетова, 2023-05

УДК 373.24

Ф.И. Ходжамамедова

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им.Л.Н.Толстого»
г. Тула, Россия

РАЗВИТИЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ОБЛАСТЬ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО»

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты развития цветовосприятия у дошкольников в художественно-эстетической деятельности, обозначено значение изучения цвета в дошкольном возрасте, анализируются возрастные этапы формирования цветовосприятия, показана специфика формирования у детей чувства цвета.

Ключевые слова: изобразительная деятельность дошкольников, цвет, цветовосприятие, развитие, художественно-эстетические средства.

F.I. Hodzhamamedova

THE DEVELOPMENT OF COLOR PERCEPTION IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE THROUGH THE EDUCATIONAL FIELD "ARTISTIC CREATIVITY"

Annotation. The article discusses the theoretical aspects of the development of color perception in preschoolers in artistic and aesthetic activities, the importance of studying color in preschool age is indicated, the age stages of the formation of color perception are analyzed, the specifics of the formation of a sense of color in children are shown.

Keywords: visual activity of preschoolers, color, color perception, development, artistic and aesthetic means.

Вопрос самовыражения, раскрытия способности к творчеству является одним из актуальных на протяжении всего дошкольного детства. Значимость данного аспекта подчеркивается и в нормативных актах, принятых правительством, так в концепции дошкольного образования отмечается «необходимость создания условий для развития у детей интереса к творческим занятиям различными видами искусства, в том числе изобразительного искусства» [7].

Изобразительная художественная деятельность воздействует на духовный мир человека в целом, всесторонне развивая некоторые способности. Эта деятельность развивает психологические познавательные процессы: внимание, зрительные ощущения и восприятие, включая и цветовосприятие, память, мышление, воображение, обогащает эмоционально-волевою сферу, расширяет кругозор [4].

Из средств выразительности самым доступным для ребёнка является цвет, который выступает как важное средство художественно-образной и эмоционально - эстетической выразительности. Гамм цветовых сочетаний является своего рода показателем общего состояния ребенка, уровня его развития, поэтому цветовосприятие эмоционально влияет на человека в целом. Цвета подразделяются на главные, основные и сложные, например если соединить все три базовых цвета, непременно соблюдая равномерное количество трех составляющих, то получится третичный цвет, значительно отличающийся от первоначальных цветовых компонентов.

Дошкольник, осваивая находящийся вокруг мир, культуру общества, в том числе и цветовую культуру, должен овладеть определенными эталонами цвета, другими словами, научиться видеть мир во всем многообразии цветов и оттенков, а также уметь их структурировать. Рисование играет значение одного из механизмов совершенствования организма и детской психики, поэтому процесс рисования обеспечивает согласованность межполушарного взаимодействия и развивает цветовосприятие, т.е способность принимать и преобразовывать световое излучение определённого спектрального состава в ощущение различных цветовых оттенков и тонов, формируя целостное ощущение («хроматичность», «цветность», колорит).

Аспект «цветовосприятие» в структуре способностей к изобразительной деятельности находим в исследованиях В.И. Киреенко [2], Б.М. Неменский, Б. П. Юсов, В.Н. Мясищев и др

Ф. Фребель считал, что в ходе изобразительной деятельности дети учатся распознавать и использовать различные цвета и оттенки. Особое значение предавал качеству изобразительных материалов, отбору оттенков и цветов для работы с детьми.

М.Монтессори считала, что эффективная работа по формированию у детей умения распознавать, называть и использовать разные цвета и оттенки вероятна только при наличии специальных дидактических средств. Она утверждала, что

постоянное общение ребенка с этими материалами содействуют приобретению познаний о цвете даже малолетними детьми, которые оказываются в состоянии располагать оттенки по градациям [6].

В.И. Киреенко, выделяя детские способности к изобразительной деятельности определяет следующие возможности: оценка светлотных отношений либо степени приближения данного цвета к белому; вспомогательная способность или нахождение схожих хроматических цветов.

Е.А. Флериной было установлено, что на первых этапах работы детей с изобразительными материалами каждый новый цвет краски воспринимается ими как большая эстетическая ценность. Но, научившись смешивать краски и получать новые цвета и оттенки, ребенок уже не может и не желает ограничиваться одним цветом, а тяготеет к их разнообразию, автор подчёркивала, что педагоги при обучении дошкольников непременно обязаны учесть эмоциональный характер цветового решения. [8].

Большой вклад в исследования детского художественного творчества внесла Т.С. Комарова, поясняет, что первоначально ребенка привлекает форма предмета, а затем и сам цвет [3].

Согласно данным Е.А. Флериной, к 3–4 годам у детей возникает потребность знать, называть и различать 5–6 различных цветов, однако без специально обучения дети могут усвоены лишь нередко встречающиеся цвета: красный, зелёный, жёлтый, синий.

Э.Г. Пилюгина считает, что главная задача ознакомления детей со свойствами предметов – это обеспечить накопление представлений о цвете, форме и величине предметов [5].

Исследователи детской изобразительной деятельности отмечают, что ребенок применяет цвет для передачи отношения к образу: яркими, чистыми, красивыми цветами ребёнок как обычно изображает любимых героев, приятные события, а темными («грязными») – нелюбимых, злых персонажей и печальные явления.

В программе С.А. Золочевского выделены следующие этапы развития цветовосприятия: замещение ошибочных и заимствованных стереотипов восприятия цвета, осмысленное восприятие цвета в произведениях живописи. Открытие связи цвета с настроением и задачами художника, творческое использование цвета для выражения настроения и собственного отношения к изображаемому. [1]

Такое явление объясняется тем, что в условиях целенаправленного обучения внимание детей чаще обращается на форму предметов, без активного освоения которой изображение получается неузнаваемым, цвет же для них не выступает как непеременимое свойство предмета. Вот поэтому необходимо развивать у детей восприятие и чувство цвета.

Исследования Е.А. Аркина и З.М. Истоминой показывают, что точность цветоразличия увеличивается с годами. К 2–3 годам у ребенка зрительный анализатор отлично сформирован, и дети распознают все основные цвета. К концу третьего года жизни процесс рисования значительно изменяется. Это говорит о развитии восприятия, представлений, образно-смысловой стороны

деятельности. Ребенок может без помощи других выбрать красный, желтый и зеленый цвета. Далее развивается и возможность целенаправленного развития чувства цвета. Превосходно развитое чувство цвета - основа для развития возможности ощущать и оценивать богатую палитру красок в природе. Однако хорошо развитое ощущение цвета, формы, линии и т. д. – это только предпосылка к более трудным переживаниям и к эстетическому восприятию. Отсутствие же у детей определенных ощущений богатства цветовой гаммы природы, ее звуков, запахов, форм ведет к отсутствию переживания этих свойств, а в своей речи при характеристике природных явлений дети в данном случае начинают пользоваться установившимися штампами.

Подводя итог можно сказать, что у детей нужно целенаправленно развивать восприятие цвета и чувство цвета. Эту работу мы планируем проводиться в ходе особых мероприятий: занятий, наблюдений на природе, в повседневной жизни, в разнообразных играх. Результат на наш взгляд будет зависеть от того, насколько хорошо педагог планирует работать над восприятием цвета, учитывая возраст, психологическое и эмоциональное состояние каждого ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Золочевский С. А. Какого цвета мир? Программа развития цветовосприятия для детей 6-7 лет: Пособие для воспитателей и учителей начальных классов. – М.: АО «Аспект пресс», 1994. – 160 с.
2. Киреенко В.Н. Психология способностей к изобразительной деятельности. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 304 с.
3. Комарова Т.С, Размыслова А.В. Цвет в детском изобразительном творчестве дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2005 — с. 144 с.
4. Пилюгина Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию. – М.: Просвещение, 1983. – 210 с.
5. Преганов А. Педагогическая теория и практика Марии Монтессори // Дошкольное воспитание. – 1989. - №10. - С.19 – 27.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. N 1726-р г. Москва/ Интернет-портал «Российской газеты»;
7. Флёрина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника: Пособие для воспитателей - М.: 1961. - 181 с.

© Ф.И. Ходжамамедова, 2023-05

Е. А. Юдина,
К. Н. Лебедева
МОУ «СОШ № 1» г. Магнитогорска,
г. Магнитогорск, Россия

ЗДОРОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: ЗДОРОВОЕ ОБЩЕСТВО

Аннотация. В статье рассматривается здоровье подрастающего поколения как главный показатель здорового общества. Раскрыты понятия «здоровой личности» и «здорового общества», а также правила здорового образа жизни, которые направлены на сохранение здоровья человека, профилактику заболеваний и укрепление организма в целом.

Ключевые слова: здоровье, здоровая личность, здоровое общество, здоровый образ жизни.

E. A. Yudina,
K. N. Lebedeva

HEALTHY PERSONALITY: HEALTHY SOCIETY

Annotation. The article considers the health of the younger generation as the main indicator of a healthy society. The concepts of "healthy personality" and "healthy society", as well as the rules of a healthy lifestyle, which are aimed at maintaining human health, preventing diseases and strengthening the body as a whole, are disclosed.

Key words: health, healthy personality, healthy society, healthy lifestyle.

Катаклизмы и катастрофы XXI века в различных сферах жизни современного общества оказывают негативное воздействие на здоровье подрастающих поколений. Пандемия, войны, социальные болезни, экономическая нестабильность, усложнение социальной жизни, школьные перегрузки, экологические и другие глобальные проблемы выводят вопросы охраны здоровья детей и подростков из сферы узко медицинской и санитарно-гигиенической на уровень острых социальных проблем защиты здоровья детей.

В современных социально-экономических и политических условиях одной из самых актуальных проблем и задач первостепенной важности является здоровье детей и подростков, так как оно определяет будущее страны, генофонд нации, научный и экономический потенциал общества и, наряду с другими демографическими показателями, является чутким барометром социально-экономического развития страны. Здоровье детей является главным показателем благополучия общества [1].

Психологи, медики, философы и педагогические работники утверждают, что о собственном здоровье и благосостоянии должен, в первую очередь, заботиться сам человек. От этого зависит человеческое счастье.

В. А. Сухомлинский утверждал, что «Забота о здоровье ребенка – это комплекс санитарно-гигиенических норм и правил... не свод требований к режиму, питанию, труду и отдыху. Это, прежде всего, забота в гармоничной полноте всех физических и духовных сил...»

Итак, что же такое здоровое общество, и самое главное, что включает в себя понятие «здоровая личность»?

Понятие здоровья рассматривается как способность организма приспосабливаться к изменениям в окружающей среде в процессе взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (пол, возраст, наследственность) факторов. По определению Всемирной Организации Здравоохранения, здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков.

В современной литературе выделяют такие виды здоровья как:

1. Физическое здоровье.

Естественное состояние организма, которое обусловлено нормальным функционированием всех органов, максимальная адаптация к окружающей среде: высокий иммунитет и работоспособность, энергичность и физическая активность.

2. Нравственное здоровье.

Напрямую зависит от тех моральных принципов, которые определяют главную составляющую жизни человека в любом цивилизованном обществе: сознательное отношение к труду, овладение сокровищами культуры, активное неприятие и отказ от вредных привычек (курение, наркотики, алкоголь).

3. Психологическое (психическое) здоровье.

Зависит от состояния головного мозга, характеризуется уровнем внимания, памяти, степенью эмоциональной устойчивости, развитие волевых качеств, определяет образ мышления, поведения в обществе, коммуникабельность.

4. Духовное здоровье.

Наличие системы ценностей и убеждений.

5. Социальное здоровье.

Здоровье общества, а также окружающей среды для каждого человека. Каждый из нас определяет, как жить в обществе: среди друзей, на работе со своими коллегами, в общении с незнакомыми людьми.

6. Эмоциональное здоровье.

Это умение сдерживать себя в стрессовых ситуациях, уметь контролировать эмоции, не поддаваться на провокации.

Общее здоровье зависит от физического, социального, психического, духовного, эмоционального, нравственного здоровья и, самое главное, от самого человека, от его личности.

Личность отражает социальное начало в человеке. Понятие «личность» - это социальная характеристика человека, указывающая на те его качества, которые формируются под влиянием общественных отношений, общения с другими людьми. Если у человека уровень развития соответствует уровню развития его сознания и самосознания, если человек способен на

самостоятельную преобразующую деятельность, то такого человека называют личностью. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе развития.

По мнению Э. Эриксона, здоровая личность «активно строит свое окружение, характеризуется определенным единством и в состоянии адекватно воспринимать мир и самое себя» [4].

По А. Маслоу, здоровый человек – это тот, кто уже в достаточной степени удовлетворил свои фундаментальные потребности в безопасности, сопричастности, любви, уважении и самоуважении, и поэтому главным признаком здоровой личности является уровень его самоактуализации – это стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей [2].

Здоровые люди оценивают реальность и строят прогнозы на основе фактов, а не личных потребностей, страхов и желаний или общественных стереотипов. Следовательно, восприятие реальности здоровыми людьми более объективно, а в своих прогнозах они более точны.

Здоровый человек принимает себя и других со всеми недостатками и изъянами. Для него характерно отсутствие самоподавляющего чувства вины и стыда. Он принимает свои потребности, поэтому у него хороший аппетит, крепкий сон.

Здоровые люди соблюдают общественные нормы скорее из уважения к другим людям, а не из страха или стыда. Соблюдение норм подобно накидке, которую они легко могут сбросить, что и происходит, когда они, например, занимаются любимым делом, отстаивают принципиальную точку зрения или находятся в окружении близких людей.

Все здоровые люди с лёгкостью переносят одиночество и даже любят его. Они способны сохранить отстранённую позицию, даже когда вокруг бушуют страсти. Они не склонны вступать в созависимые отношения.

Самоактуализирующиеся люди свободны в своих действиях, независимо от физического и социального окружения. Эта автономия позволяет им полагаться на свой собственный потенциал и внутренние источники роста и развития.

Общество, или социум — это сформировавшаяся в ходе исторического развития человечества относительно устойчивая интегрированная система социальных структур, функций и связей, в которой реализуются формы объединения людей, сложившиеся в процессе их взаимодействия.

Здоровьем общества называют здоровье всего населения или его отдельных групп с точки зрения распространенности хронических болезней, состояния генофонда и т.д. Разные этнические, возрастные, социальные группы оцениваются как социально здоровые с точки зрения их культурного, экономического, образовательного благополучия.

Э. Фромм считает, что главным критерием здорового общества является его приспособленность к человеческой природе, что позволяет удовлетворительно решать проблемы человеческого существования. Человек может адаптироваться почти к любой социокультурной системе, но, если эти системы противоречат его природе, у него развиваются ментальные и эмоциональные нарушения, которые в

конечном счете будут побуждать к изменению общества [3].

По заключению экспертов Всемирной Организации Здравоохранения, «если принять уровень здоровья за 100%, то состояние здоровья лишь на 10% зависит от деятельности системы здравоохранения, на 20% - от наследственных факторов, на 20% - от состояния окружающей среды. А остальные 50% зависят от самого человека, его образа жизни, который он ведет».

Итак, ЗОЖ – это здоровый образ жизни, ведение которого направлено на сохранение здоровья человека, профилактику заболеваний и укрепление организма в целом.

Основные правила здорового образа жизни:

1. *Физическая активность* – имеется в виду не профессиональный спорт (вернее, не только профессиональный спорт), а ежедневные физические нагрузки (фитнесс-центры, тренажерные залы, танцевальные студии, бассейн, велосипедные прогулки, пешие – 10 тысяч шагов).

2. *Сбалансированный рацион питания*, в который входят продукты, содержащие большое количество витаминов и минералов (овощи, фрукты, молочная продукция, мясо, крупы, рыба), принцип: есть часто небольшим порциями, соблюдать режим питания, потребление не менее 1,5 литров воды в день.

3. *Гигиенический уход*. Включает в себя не только гигиену тела и индивидуального питания, но и гигиену одежды, гигиену места проживания.

4. *Полноценный сон*. Лучше всего ложиться каждый день в одно и то же время - соблюдать режим. Сон должен составлять у взрослых не менее 7 часов, у детей – 8 часов. Перед сном желательно провести время на свежем воздухе и отказаться от гаджетов за 2 часа до сна. Это поможет расслабиться и погрузиться в более глубокий и здоровый сон.

5. *Закаливание* - оздоровительное средство, которое повышает тонус центральной нервной системы, иммунитет, укрепляет организм и нормализует обмен веществ, оказывая положительное влияние на весь организм.

6. *Ограничение и отказ от вредных привычек*, таких как курение, употребление наркотических средств, алкогольной продукции - они отрицательно влияют на здоровье человека, разрушают организм, в следствии употребления возникают различные болезни и нарушения в организме.

7. *Здоровое эмоциональное и психологическое состояние*. Достигаются, когда человек чем-то увлечён, есть занятие, которое ему нравится и любит его, ставит перед собой цели и достигает их, чувствует себя наполненным и нужным.

По словам врача – терапевта Натальи Заложковой: «Здоровый образ жизни» – это не мимолётное веяние моды, не приятное увлечение, а путь, которым должен пытаться следовать каждый человек. Ведь в ЗОЖ есть всё для того, чтобы быть здоровым и чувствовать себя в гармонии и с собой, и с миром».

Мы считаем, что здоровое общество напрямую зависит от каждого из нас, от каждого человека. Наше общество не является здоровым, потому что большая часть людей находится во внутреннем конфликте с собой и окружающими. Здоровых людей незначительное количество, по крайней мере в нашем государстве, это связано с установками, которые были навязаны более взрослому

поколению - нашим родителям, бабушкам и дедушкам, многих воспитывали именно по принципам и правилам прошлого столетия, из-за этого люди не понимают, что нужно развивать себя, любить себя, находиться в гармонии с собой, они живут во благо кого-то, кого угодно, но не себя.

Современному человеку нужно в жизни гораздо больше, чем просто чувствовать себя здоровым. Здоровье является важнейшим условием и средством достижения других целей жизни. А значит, нужно заботиться о своем здоровье прежде, чем его утратишь и постоянно накапливать и поддерживать его резервы.

Если каждый из нас будет заниматься собой - здоровых людей станет больше, пропадут старые общественно-неактуальные установки. Начав с себя, мы сможем создать, воспитать новое здоровое поколение – общество.

Список используемых источников и литературы

1. Лившиц С. А., Нагорная О. В. Анализ состояния здоровья длительно и часто болеющих детей дошкольного возраста на современном этапе // Современные проблемы науки и образования, 2013. № 2. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=8807> (дата обращения: 22.03.2023).

2. Маслоу А. Теория развития личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/926884/page:5/#10> (дата обращения: 23.03.2023)

3. Фромм Э. Здоровое общество/ Э.Фромм. – М.: Аст Москва, Хранитель, 2011. – 544 с. URL: <https://www.litres.ru/book/erih-fromm/zdorovoe-obschestvo-7524015/chitat-onlayn/> (дата обращения: 21.03.2023)

4. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М.: Флинта, 2006. - 342с. URL: <https://studfile.net/preview/1725612/> (дата обращения: 22.03.2023)

© Е.А.Юдина, Н.К. Лебедева, 2023-05

УДК 376

В.А. Чернобровкин,

Е.А. Максимова

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается музыкальная терапия как одно из средств коррекционно-педагогического воздействия на детей дошкольного возраста с ЗПР, которая способствует развитию психоэмоционального

интеллекта, раскрывает внутренний мир ребенка, наделяет его способностями видеть окружающий мир в процессе систематической работы, при использовании различных видов музыкальной деятельности.

Ключевые слова: *музыкотерапия, коррекционно-педагогическое сопросвождение, творческие способности, задержка психического развития, дошкольный возраст.*

**Chernobrovkin V.A.,
Maksimova E.A.**

MUSIC THERAPY AS A MEANS OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. The article considers music therapy as one of the means of correctional and pedagogical influence on preschool children with ASD, which contributes to the development of psychoemotional intelligence, reveals the inner world of the child, gives him the ability to see the world around him in the process of systematic work, using various types of musical activity.

Keywords: *music therapy, correctional and pedagogical co-education, creativity, mental retardation, preschool age.*

Музыкотерапия начала свою историю развития в России с конца 19 века. Хотя о терапии музыкой известно уже несколько столетий. Еще во времена Пифагора, Платона и Аристотеля упоминалось о целебном воздействии музыки. Один из учеников Пифагора – Ямвлих в трактате «О Пифагорейской жизни» писал о том, что однажды Пифагор смог усмирить разбушевавшегося юношу путём смены вакхического фригийского музыкального лада на размеренный мужественный дорийский музыкальный лад. Авиценна – знаменитый врач, применял музыку в лечении заболеваний нервной системы. В современном мире первые серьезные упоминания об использовании музыкотерапии датируются XIX веком, когда французский врач Эскироль начал внедрять прослушивание музыки в психиатрических лечебницах. Тогда доктор опирался лишь на собственную интуицию, но впоследствии терапия получила весомые научные обоснования. В настоящее время она активно используется в психиатрии и прочих сферах.

В настоящее время доподлинно известно, что настроение человека и даже сердечный ритм способны меняться при прослушивании музыки разной направленности. У детей с задержкой психического развития (ЗПР) познавательная деятельность и, как следствие, творческие способности развиты недостаточно хорошо, что приводит к недоразвитию речи и мышления. На сегодняшний день известно множество методов коррекции, но, несомненно, одним из самых интересных и действенных является музыкальная терапия.

Музыка является элементом общности в любой культуре. Она воздействует на эмоционально-психическое состояние человека уже более 2,5 тысяч лет. Термин «музыкотерапия» имеет греко-латинские корни и переводится как

«лечение музыкой». Платон в своих учениях утверждал, что, с одной стороны, посланный миру «музыкальный союзник» приводит в порядок гармонию индивида, с другой – убирает дисгармонию его ума. И.М. Догель сделал вывод, что музыка влияет на изменение давления и дыхания. В.М. Бехтерев выявил, что под влиянием музыки артерии могут как сокращаться, так и расширяться и это стимулирует работу мышления в целом. С течением времени роль музыки в жизни людей все сильнее возрастала. Музыканты, композиторы, медики ученые и педагоги разработали множество учебных музыкальных программ, которые способствуют развитию детского музыкального интеллекта.

Музыкотерапевты Е. П. Дединская и К. А. Щербинин отмечают: «Музыка является информационным каналом, недоступным для контроля сознания, проникающим в психику гораздо лучше, чем слово. Даже когда человек находится в коме, единственным связующим звеном между человеком и окружающим миром, способным вывести его из этого состояния, является музыка» [3].

Задача исследования состоит в том, чтобы выявить, как музыка влияет на развитие именно творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Старший дошкольный возраст - это возраст с 5 - 7 лет. Этот возраст имеет особое значение для формирования психики ребенка в целом. Психологи называют данный возраст базовым. Именно в этот период у ребенка происходит закладка 90% черт личности взрослого человека.

Педагогам и, в особенности, родителям необходимо понять, что психические отклонения важно устранять в раннем возрасте, пока они находятся в умеренной стадии, и пока ими еще можно управлять. Если же пренебречь этим, и своевременно не вмешаться, то впоследствии будет очень сложно корректировать процессы психики ребенка. Одним из эффективных приемов коррекции психического развития детей является музыкотерапия, которая имеет наравне с другими методами коррекции довольно эффективные результаты и начинает все больше внедряться в педагогические процессы.

Среди современных исследователей тема музыкальной терапии как средства развития творческих способностей проблемных детей особо выделяется Шутовой Н.В., которая разработала теоретико-прикладное направление в коррекционно-возрастной психологии. С помощью своей методики она доказывает, что музыкальное воздействие эффективно влияет на психомоторную, эмоциональную, социально-личностную сферу, а также на творческую активность детей с замедленным психическим развитием, а ведь именно эти сферы формируют дальнейшие общие способности к обучению в школе.

Именно системный подход, который используется в музыкотерапии позволяет нам определить какая степень динамики у взаимоотношений ребенка и окружающего мира, и в ходе образовательного процесса актуально реализовать растущую по мере взросления ребенка потребность в осознании себя субъектом деятельности.

Что же такое системный подход в музыкотерапии? Мы считаем, что это сочетание активного слушания, а также вокально-речевой и двигательной

танцевальной активностей. Именно такой набор образовательных действий приводит ребят с задержкой психического развития к повышению психического тонуса, снижает раздражительность, агрессивность, и в целом позитивно влияет на развитие эмоционального интеллекта и конечно, как следствие, на развитие творческих способностей детей с вышеназванными проблемами.

Достоинства музыкотерапии дают возможность использовать ее в работе с детьми. Безвредность, доступность и простота применения делают ее хорошим решением для многих семей. Родители обычно просят специалиста подобрать комплекс произведений, помогающий справиться с возникшими проблемами. Чаще музыкотерапию предпочитают проводить дома, в естественных для ребенка условиях. Даже если необходимы иные методы коррекции, музыкотерапия остается хорошим подспорьем, так как обычно более выгодна и доступна, и финансово и по временным затратам. Терапия применяется в детских коллективах не только, как корректирующий нарушения метод, но и как средство развития. Мелодии положительно влияют на интеллект и творческое воображение, внутреннее формирование эстетического. Если в семье ребенка принято слушать хорошую музыку, то ему удастся лучше социализироваться и находить выход из непростых положений. Таким методом можно расширить детское восприятие окружающего мира, где имеется множество возможностей и путей. Ребенку становится проще демонстрировать чувства, ставить и выполнять задачи.

Благодаря музыкотерапии дети усваивают нормы правильного поведения, учатся отстаивать свою позицию, тем самым формируя свой характер. Музыкотерапия раскрывает внутренний мир ребенка, его потенциал, и в то же время обогащает его интересными знаниями, яркими переживаниями, чувствами, способностями видеть и слышать окружающий мир, тем самым воспитывая любовь к музыкальному искусству, формируя нравственные качества личности и эстетический взгляд на вещи.

Таким образом, приходим к выводу о том, что музыкальная терапия, как одно из средств коррекционно-педагогического воздействия помогает развивать у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР психоэмоциональный интеллект, раскрывает внутренний мир ребенка, его потенциал, и в то же время наделяет его способностями видеть окружающий мир и в процессе систематической работы, при использовании различных видов музыкальной деятельности, происходит всестороннее развитие личности дошкольников с ЗПР. Сущность музыкотерапии состоит в следующем: пробуждение у детей эмоционального отклика на музыкальные произведения, и совместно с этим оказание эффективного лечебного воздействия на психические процессы детей, помимо этого, музыкотерапия восстанавливает и укрепляет силы ребёнка, раскрывает его внутренний потенциал и истинный интерес к окружающему миру. Но не стоит забывать, что коррекция будет более успешна при соблюдении всех внешних условий и особенно при правильной организации специального обучения и собственно всей жизни ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Маркова Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития: Методическое пособие / Л.С. Маркова – М.: Айрис-пресс, 2005. – 160 с.
2. Шутова Н.В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей средствами музыкального воздействия: Монография –М.: МГГУ; Н. Новгород: НГПУ, 2008.
3. Медведева Е.А. Музыкальная психотерапия / Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссарова, И.Ю. Левченко. – М., 1988. – 34 – 56 с.

© В.А.Чернобровкин, Е.А.Максимова, 2023-05

УДК 373

А.Н. Сагитова

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности современных цифровых образовательных технологий в развитии музыкально-творческих способностей дошкольников, описывается содержание современных цифровых образовательных технологий на примере использования станции «Алиса» в музыкально-творческом развитии дошкольников.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии, творчество, музыкальное развитие, дошкольный возраст, станция «Алиса».

Sagitova A.N.

MODERN DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL AND CREATIVE ABILITIES PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article examines the possibilities of modern digital educational technologies in the development of musical and creative abilities of preschool children, describes the content of modern digital educational technologies on the example of the use of the Alice station in the musical and creative development of preschool children.

Keywords: digital educational technologies, creativity, musical development, preschool age, Alice station.

В настоящее время эффективный воспитательно-образовательный процесс, включая и уровень дошкольного образования, становится невозможным без использования цифровых технологий, которые обогащают традиционные педагогические технологии и методики. Цифровые технологии являются эффективным средством для решения задач развивающего обучения, реализации деятельностного подхода, обогащения развивающей среды современной дошкольной образовательной организации. Сегодня мы наблюдаем активную экспансию информационно-коммуникативных технологий в разные сферы человеческого бытия, включая сферу дошкольного образования [1, с. 136].

На дошкольное образование, в силу обретения им статуса первого самостоятельного уровня общего образования, возлагается серьёзная ответственность [2, с. 67]. Детское творчество – это важный аспект детского развития, который помогает детям выражать свои мысли и чувства, развивать свои способности и умения, а также улучшать свою моторику и координацию движений. Кроме того, творчество может способствовать развитию воображения, креативности и самовыражения у детей, а также помогать им развивать социальные навыки, такие как сотрудничество и коммуникация с другими людьми. Проблема воспитания музыкально-творческих способностей сложна и актуальна на современном этапе. Не случайно её называют «проблемой века», поскольку решение её связано с вопросами общего развития и воспитания человека, со становлением его личности. Не случайно ещё в первой половине прошлого столетия И.И. Иоффе, Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский утверждали, что определенный тип конструкции...распространяется на все виды искусства, художественной культуры, явления духовной культуры, создавая тем самым её целостное единство [3, с. 55].

Музыкально-творческое воспитание оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, воспитывается чуткость к красоте в искусстве и жизни [4, с. 47].

Современные цифровые технологии играют важную роль в музыкально-образовательной деятельности дошкольной организации, позволяя детям получать новые знания и навыки в более интерактивной и увлекательной форме.

В развитии музыкально-творческих способностей детей применение цифровых технологий возможно в создании и пополнении медиатек, фонотек, в создании музыкально-дидактического материала, использовании музыкальных редакторов, подготовке и оформлении информации для родителей и педагогов, проведении мониторинга диагностики музыкального развития дошкольников, в организации дистанционного обучения и т.д.

Одним из примеров таких технологий являются музыкальные приложения и программы на смартфонах и планшетах, которые позволяют детям создавать свою музыку, экспериментировать со звуками и мелодиями, а также учиться игре на различных музыкальных инструментах. Эти приложения часто имеют простой и понятный интерфейс, что позволяет детям легко и быстро разобраться в работе. Кроме того, в дошкольных организациях могут использоваться цифровые музыкальные инструменты, такие как электронные барабаны, синтезаторы и

электрогитары, которые позволяют детям создавать музыку в режиме реального времени и мгновенно слышать результаты своих действий. Также в дошкольных организациях могут использовать интерактивные доски, на которых дети могут создавать музыкальные композиции, а также изучать основы музыкальной теории и знакомиться с различными музыкальными инструментами. Цифровые технологии могут быть использованы для создания мультимедийных музыкальных представлений и концертов, которые могут увлечь и заинтересовать своих детей и их родителей. Это может быть великолепным способом показать детям, насколько увлекательной и творческой может быть музыкальная деятельность.

Одним из интересных примеров современных цифровых технологий является интерактивный голосовой помощник «Алиса» от компании Яндекс. Алиса представляет собой голосового помощника, который может отвечать на вопросы, помогать в выполнении заданий и играть с детьми в различные обучающие игры и задания. В частности, с помощью Алисы дети могут учиться игре на музыкальных инструментах, изучать основы музыкальной теории, слушать музыку и даже создавать свои собственные музыкальные композиции. Например, с помощью голосовых команд дети могут попросить Алису сыграть на фортепиано или гитаре, исполнить известные мелодии, изучить ноты и музыкальные символы, а также участвовать в обучающих играх, таких как определение звуков музыкальных инструментов и т.д. Использование станции Алиса в дошкольных организациях может принести значительные пользу.

1. Во-первых, она позволяет детям активно взаимодействовать с музыкой в новом формате, развивая их музыкальное восприятие, творческое мышление и умение работать в команде.

2. Во-вторых, Алиса способствует обогащению музыкального опыта детей. Она предоставляет доступ к широкому спектру музыкального контента, включая разные жанры, исполнителей и эпохи. Это помогает детям расширить свои знания о музыке и развить музыкальный вкус.

3. В-третьих, использование станции Алиса в дошкольных организациях может способствовать интеграции технологий в образовательный процесс. Цифровые технологии, включая станцию Алиса, помогают создать инновационную и интерактивную обучающую среду, привлекающую внимание детей и стимулирующую их активное участие в процессе обучения.

Кроме того, использование станции Алиса способствует развитию речи и коммуникативных навыков детей. Взаимодействие с голосовым помощником требует устной коммуникации, формулирования вопросов и указаний, что способствует развитию речи и языковых умений. Дополнительным преимуществом использования станции Алиса является ее доступность и удобство в использовании. Дети могут легко взаимодействовать со станцией с помощью голосовых команд, что делает процесс обучения более интересным и простым для них.

Использование интерактивного голосового помощника Алиса может стать важным инструментом в музыкально-образовательной деятельности дошкольной организации, помогая детям получать новые знания и навыки в более

увлекательной и интерактивной форме. Станция Алиса может помочь дошкольникам и педагогам музыки оставаться в курсе современных тенденций и музыкальной индустрии. Она может предоставить доступ к новым песням и альбомам, а также информацию о новых тенденциях и стилях. В целом, Станция Алиса представляет собой пример того, как технологии могут быть использованы для обучения музыке и развития музыкальных навыков дошкольников.

Цифровые технологии становятся важнейшим средством в работе и помогают педагогам дошкольных образовательных организаций структурировать материал, облегчают работу по поиску информации, дают возможность легкого использования иллюстраций, аудио-видео- и анимационных эффектов, позволяют реализовывать личностно-ориентированный подход.

Цифровые образовательные технологии (ЦОТ) имеют широкий спектр применения в образовании, в том числе и в развитии музыкально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Они включают в себя следующие аспекты:

1. Использование цифровых инструментов для создания музыки. Существует множество приложений и программ для создания музыки, которые могут быть использованы для обучения детей музыкальным навыкам.

2. Использование цифровых инструментов для обучения игре на музыкальных инструментах. Существуют различные приложения и программы, которые помогают детям освоить игру на музыкальных инструментах.

3. Использование цифровых образовательных ресурсов для обучения музыке. Существует множество онлайн-курсов, видео уроков и других цифровых ресурсов, которые могут быть использованы для обучения музыке. Эти ресурсы могут помочь детям познакомиться с различными музыкальными жанрами, историей музыки, основами музыкальной теории и т.д.

4. Использование цифровых образовательных игр для развития музыкальных способностей. Существуют различные цифровые игры, которые могут помочь детям развить музыкальные способности, такие как игры на распознавание мелодий, ритмичные игры, игры на определение высоты звука и т.д. Такие игры помогают детям развивать слуховые и ритмические навыки, а также улучшать координацию движений.

5. Использование цифровых инструментов для организации музыкальных мероприятий в режиме онлайн. Например, онлайн-концерты, виртуальные музыкальные фестивали, вебинары по музыке и т.д. Такие инструменты могут быть использованы для организации музыкальных мероприятий в дошкольных образовательных организациях, что позволит детям проявить свои музыкальные способности и получить новый опыт.

Таким образом, прогрессивное программирование, цифровизация – одно из первостепенных направлений научно-технического прогресса, в котором современное общество нуждается [5, с. 100]. Важно отметить, что использование цифровых образовательных технологий в развитии музыкально-творческих способностей детей дошкольного возраста должно быть целенаправленным и включать в себя как индивидуальную, так и коллективную работу. Кроме того, необходимо соблюдать принципы безопасности в

использовании цифровых технологий в образовании и обеспечить доступность таких технологий для всех детей. Обогащение музыкальной и творческой деятельности за счет применения современных цифровых технологий, будет способствовать решению проблемы приобщения детей дошкольного возраста к музыкальному творчеству и музыкальной культуре в целом. Главное, стремиться использовать в учебном процессе все преимущества, предоставляемые современным электронным инструментарием.

Список используемых источников и литературы

1. Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Тупикина Д.В., Бачурин И.В. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроида робототехнического устройства в сфере дошкольного образования//Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 134-149.
2. Чернобровкин В.А., Тупикина Д.В. Аспекты развития эмоционального интеллекта в период дошкольного детства // Мир детства и образования. 2018. С. 67-70.
3. Чернобровкин В.А. Философско-эстетический анализ музыки (отечественные теоретические концепции 20 - 30-х годов XX века): дис. канд. филос. наук: 09.00.04. / В.А. Чернобровкин. – Санкт-Петербург, 1999. – 155 с.
4. Козлова, Н.И. Творческое мышление детей дошкольного возраста. - Москва: Издательство «Просвещение», 2019. 73 с.
5. Чернобровкин В.А., Карлова Ю.В. Особенности игровой деятельности старших дошкольников с использованием андроида робототехнического устройства «Умная пчела» // Мир детства и образование. 2020. С. 100-104.

© А.Н.Сагитова, 2023-05

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **(Maria Marta da Silva, PhD) Мария Марта да Силва**
State University of Goiás, Brazil (профессор государственного университета Гояса, Бразилия).
2. **André Luiz Araújo Cunha (Андре Луиз Араужо Кунья)**
PhD, Federal Institute Goiano of Education, Science and Technology, Brazil (профессор института образования, науки и технологий Гояно, Бразилия).
3. **Debora Smith Barreto Melo (Дебора Смит Баррето Мело)**
Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiano, Brazil (институт образования, науки и технологий, Гояно, Бразилия).
4. **Iel Marciano de Moraes Filho (Иел Марсиано де Мораес Филью)**
MSc. Paulista University, Goiania, Goiás, Brazil (университет Паулиста, Гояс, Бразилия)
5. **Абрамова Екатерина Николаевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.
6. **Абрамова Татьяна Александровна**
воспитатель Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №4 общеразвивающего вида», Тульская область, г. Ефремов, Россия.
7. **Андреева Варвара Юрьевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.
8. **Андреева Дарья Владиславовна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.
9. **Архипова Анастасия Андреевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.
10. **Асмаловская Оксана Анатольевна**
старший преподаватель кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия.
11. **Астахова Вероника Алексеевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.
12. **Асташова Анжела Николаевна**
доцент, кандидат пед. наук, доцент Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.
13. **Баранова Галина Анатольевна**
кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ДПО Тульской области «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», г. Тула, Россия.
14. **Бежанова Елизавета Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.

15. Благодатнова Анастасия Олеговна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Светлана Николаевна Юревич), г. Магнитогорск, Россия.

16. Блохина Светлана Владимировна

воспитатель логопедической группы Муниципальное казенное дошкольное общеобразовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида села Воскресенское» муниципального образования, Дубенский район, Тульская область, Россия.

17. Бровина Сафия Сирожидиновна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.

18. Валуйская Ирина Владимировна

воспитатель 1 категории Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр Образования № 21», г. Тула, Россия.

19. Васина Юлия Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия.

20. Верхотурцева Татьяна Сергеевна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Е.Л. Мицан), г. Магнитогорск, Россия

21. Волкова Кристина Витальевна

воспитатель муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №1 комбинированного вида» поселка Дубна муниципального образования Дубенский район, Тульская область;

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.

22. Волкова Людмила Станиславовна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск, Россия.

23. Гайкалова Мария Дмитриевна

инструктор по плаванию ДЦ «Капелька», г. Магнитогорск;
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Галина Витальевна Тугулева), г. Магнитогорск, Россия.

24. Гайсина Альфия Рахматулловна

магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Светлана Николаевна Юревич), г. Магнитогорск, Россия.

25. Галимзянова Татьяна Николаевна

старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования института

гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

26. Голубниченко Наталья Николаевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль – доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.

27. Горбунова Анна Константиновна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТППУ им. Л.Н.Толстого» Наталия Анатольевна Степанова), г. Тула, Россия.

28. Гревцева Юлия Петровна

воспитатель высшей квалификационной категории МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 160», г. Магнитогорск, Россия.

29. Данилова Марина Николаевна

учитель-логопед Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования №21», г. Тула, Россия.

30. Данченко Татьяна Владимировна

преподаватель русского языка и литературы ЧУ «Колледж предпринимательства КИНЭУ». г. Костанай, Казахстан.

31. Дементьева Ольга Сергеевна

старший воспитатель МДОУ «Детский сад № 70» г. Магнитогорска, Россия.

32. Дзюндзя Алексей Александрович

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. мед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Наталья Александровна Долгушина) г. Магнитогорск, Россия.

33. Долгушина Наталья Александровна

кандидат медицинских наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

34. Дыгун Елена Петровна

старший преподаватель УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина», Республика Беларусь.

35. Жампеисова Марина Викторовна

магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия;
учитель дефектолог КГУ «Детский сад №61 для детей с задержкой психического развития» отдела образования по городу Усть-Каменогорску УО ВКО, Казахстан.

36. Жиенбаева Алёна Владимировна

учитель художественного труда КГУ «Зуевская общеобразовательная школа отдела образования Алтынсаринского района» Управления образования акимата Костанайской области, Казахстан.

37. Жукова Наталья Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТППУ им. Л.Н.Толстого» Наталия Анатольевна Степанова), г. Тула, Россия.

38. Залялова Мария Игоревна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный

технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. мед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Наталья Александровна Долгушина) г. Магнитогорск, Россия.

39. Иванова Анна Сергеевна

педагог дополнительного образования МБУДО «ДДЮТ», г. Тула, Россия;
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н.Толстого» Наталия Анатольевна Степанова), г. Тула, Россия.

40. Игнатова Анастасия Максимовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Е.Л. Мицан), г. Магнитогорск, Россия

41. Ильина Галина Вячеславовна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

42. Инютина Маргарита Андреевна

магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Наталия Ивановна Левшина), г. Магнитогорск, Россия.

43. Карапетова Олеся Александровна

логопед-дефектолог, частный логопедический кабинет "Академия звуков", г.Магнитогорск, Россия.

44. Каськова Дарья Викторовна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия.

45. Кацера Анжелика Александровна

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула. Россия.

46. Кобелева Дарья Вадимовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск, Россия.

47. Ковалевская Алла Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина», Республика Беларусь.

48. Коврова Инна Александровна

МДОУ «ЦРР- д/с №156», г. Магнитогорск, Россия

49. Козина Елена Васильевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск, Россия.

50. Кокорева Оксана Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия.

- 51. Колбасина Лидия Витальевна**
методист ГУ «Отдел образования Алтынсаринского района» Управления образования акимата Костанайской области, Казахстан.
- 52. Колесникова Екатерина Сергеевна**
студент Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина (науч.рук-ль –доцент, кандидат педагогических наук, доцент Асташова Анжела Николаевна), г. Мозырь, Республика Беларусь.
- 53. Корзникова Валентина Сергеевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.
- 54. Кравец Елена Ивановна**
педагог-психолог высшей квалификационной категории МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 160», г. Магнитогорск, Россия.
- 55. Крайчак Светлана Владимировна**
воспитатель МДОАУ «Детский сад № 1 компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекционной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников» г. Орск, Россия;
магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Светлана Николаевна Юревич), г. Магнитогорск, Россия.
- 56. Кренева Юлия Владимировна**
заместитель заведующего по ВМР Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №4 общеразвивающего вида», Тульская область, г. Ефремов, Россия.
- 57. Кувшинова Ирина Александровна**
доцент, канд. пед. наук, профессор Российской Академии Естествознания, член-корреспондент международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
- 58. Кудренко Анна Алексеевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Галина Вячеславовна Ильина), г. Магнитогорск, Россия.
- 59. Ладанкина Наиля Видадиевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Светлана Николаевна Юревич), г. Магнитогорск, Россия.
- 60. Лебедева Ксения Николаевна**
обучающийся Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1» города Магнитогорска, Россия.
- 61. Левшина Наталия Ивановна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
- 62. Лещенко Светлана Геннадьевна**
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия.

- 63. Лисовский Леонид Альбинович**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.
- 64. Ложенская Елизавета Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль – доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.
- 65. Лямкина Светлана Викторовна**
учитель-дефектолог Государственного учреждения Тульской области «Головеньковский детский дом-интернат» Тульская область, Россия.
- 66. Максимова Екатерина Александровна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – зав каф., канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия.
- 67. Масалимова Анна Анатольевна**
воспитатель МДОУ «Детский сад № 70» г. Магнитогорска, Россия.
- 68. Мелихов Юрий Васильевич**
председатель Магнитогорской Местной организации Всероссийского общества слепых; магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Светлана Николаевна Юревич), г. Магнитогорск, Россия.
- 69. Миннуллина Елена Евгеньевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Лариса Анатольевна Яковлева), г. Магнитогорск, Россия.
- 70. Миссионжник Ирина Владимировна**
старший воспитатель МДОУ «Детский сад № 70» г. Магнитогорска, Россия.
- 71. Митрофанова Светлана Анатольевна**
заведующий МДОУ «Д/с № 70» г. Магнитогорска, Россия.
- 72. Михайлова Екатерина Николаевна**
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, УО "Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина", г. Мозырь, Республика Беларусь.
- 73. Мицан Елена Леонидовна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
- 74. Могильницкая Ирина Васильевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Александровна Овсянникова), г. Магнитогорск, Россия.
- 75. Назина Милена Александровна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск, Россия.
- 76. Неретина Татьяна Геннадьевна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования и

документоведения, заместитель директора по методической работе института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия.

77. Никифорова Елена Александровна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Е.Л. Мицан), г. Магнитогорск, Россия

78. Новожилова Дарья Алексеевна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.

79. Овсянникова Елена Александровна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

80. Печникова Наталья Юрьевна

старший воспитатель Государственного учреждения Тульской области «Головеньковский детский дом-интернат» Тульская область, Россия.

81. Пешкова Наталья Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия.

82. Потапова Ольга Андреевна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.

83. Рассадкина Влада Владиславовна

студент факультета психологии (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доктор философии (Ph.D.), доцент Анжелика Александровна Кацера), г. Тула, Россия.

84. Рахманова Екатерина Андреевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.

85. Репникова Злата Александровна

логопед МДОУ «ЦРР- д/с №156», г. Магнитогорск, Россия.

86. Родионова Елизавета Леонидовна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.

87. Рудская Виктория Сергеевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия.

88. Рупасова Яна Евгеньевна

старший преподаватель Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Финансовый университет при Правительстве РФ, г.Москва, Россия.

89. Рыбаков Денис Александрович

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Е.Л. Мицан), г. Магнитогорск, Россия

90. Сагитова Айсылу Наилевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – зав каф., канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия.

91. Самостроенко Алина Игоревна

студент Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина (науч.рук-ль –доцент, кандидат педагогических наук, доцент Лисовский Леонид Альбинович), г. Мозырь, Республика Беларусь.

92. Санникова Лилия Наилевна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

93. Скрипник Яна Александровна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия.

94. Слюсарская Татьяна Вадимовна

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия.

95. Смирнова Ольга Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия.

96. Соколова Елена Викторовна

учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 50», г. Новомосковск, Тульская область, Россия.

97. Степанова Наталия Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия.

98. Сунагатуллина Ирина Ириковна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

99. Тарбушкина Анжелика Олеговна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ольга Васильевна Пустовойтова), г. Магнитогорск, Россия.

100. Тугулева Галина Витальевна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

101. Туралеева Айнагуль Амангалеевна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский

государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры ПОиД Татьяна Геннадьевна Неретина), г. Магнитогорск, Россия.

102. Фадеева Виктория Анатольевна

воспитатель МОУ «Веневский центр образования №2 им.маршала В.И. Чуйкова», Тульская область, г.Венев;

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТППУ им. Л.Н.Толстого» Наталия Анатольевна Степанова), г. Тула, Россия.

103. Фролова Наталья Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия.

104. Харитонова Елена Анатольевна

заведующий отделением социально-психологической реабилитации и коррекции муниципального бюджетного учреждения социального обслуживания «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье» города Челябинск, Россия.

105. Харченко Вероника Михайловна

тьютор-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20» города Магнитогорска; магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск, Россия.

106. Хлущевская Валентина Евгеньевна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.

107. Ходжамамедова Фидан Илгар кызы

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТППУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.

108. Цырулик Надежда Степановна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

109. Чернобель Регина Викторовна

академическая степень магистр по направлению Дизайн, старший мастер, преподаватель специальных дисциплин КГКП «Костанайский колледж бытсервиса», Управления образования акимата Костанайской области, г. Костанай, Республика Казахстан.

110. Чернобровкин Владимир Александрович

доцент, кандидат философских наук, профессор Российской Академии Естествознания, заведующий кафедройДиСО ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

111. Четверткова Екатерина Николаевна

учитель-логопед МБОУ «Центр образования №4», г. Тула, Россия.

112. Шинкаренко Владимир Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Республика Беларусь.

113. Шкирмантова Екатерина Викторовна

педагог-психолог высшей категории МДОУ «Детский сад № 179 общеразвивающего вида» г. Магнитогорска;

магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.

114. Шулгина Екатерина Александровна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль ст. преп-ль кафедры дошкольного и специального образования Галимзянова Татьяна Николаевна), г. Магнитогорск, Россия.

115. Щёлокова Елена Александровна

учитель-логопед МДОУ «Детский сад №121 к.в.», г. Магнитогорск, Россия.

116. Щербаква Олеся Владимировна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.

117. Эйдельман Любовь Николаевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия.

118. Юдина Екатерина Андреевна

педагог-психолог Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1» города Магнитогорска, Россия.

119. Юревич Светлана Николаевна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

120. Яковлева Лариса Анатольевна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ	3
ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ	4
МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ	5
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	5
В.А. ЧЕРНОБРОВКИН	
ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО	5
IEL MARCIANO DE MORAES FILHO, MSC., ANDRÉ LUIZ ARAÚJO CUNHA, PHD	
ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ ПЕДАГОГИКИ В БРАЗИЛИИ QUALITY INDICATORS OF PEDAGOGY COURSES IN THE DISTANCE MODALITY IN BRAZIL.	6
Н.С. ЦЫРУЛИК	
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	12
Л.Н. ЭЙДЕЛЬМАН	
ИНКЛЮЗИВНЫЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	18
Я.Е. РУПАСОВА	
ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЭПОХУ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	21
Ю.В. МЕЛИХОВ, С.Н. ЮРЕВИЧ	
СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТИФЛОСРЕДСТВА: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР	25
Р.В. ЧЕРНОБЕЛЬ	
ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	29
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»	34
Т.А. АБРАМОВА, Ю.В. КРЕНЕВА	
ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	34
И.В. ВАЛУЙСКАЯ	
ВНЕДРЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОУ КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	42
Т.В. ДАНЧЕНКО, А. В. ЖИЕНБАЕВА, Л. В. КОЛБАСИНА	
ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА КУЛЬТУРУ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	46

М.И. ЗАЛЯЛОВА, Н.А. ДОЛГУШИНА

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПОМОЩИ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ. 50

А.А. КОВАЛЕВСКАЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 54

Е. С. КОЛЕСНИКОВА, А. Н. АСТАШОВА

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 60

Л.А. ЛИСОВСКИЙ, А.И. САМОСТРОЕНКО

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА 1-ОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 65

Е.Е. МИННУЛЛИНА, Л.А. ЯКОВЛЕВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ..... 69

Е.А. ОВСЯННИКОВА, И.В. МОГИЛЬНИЦКАЯ

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАННЕМ РАЗВИТИИ..... 74

Е.В. СОКОЛОВА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ 79

И.И.СУНАГАТУЛЛИНА Д.В.КОБЕЛЕВА Е.В.КОЗИНА

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ..... 84

СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ. СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»..... 89

Е.Н.АБРАМОВА

ПАМЯТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 89

А. О. БЛАГОДАТНОВА

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР) В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ 93

С.С. БРОВИНА, И.А. КУВШИНОВА

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА..... 97

А. Р. ГАЙСИНА

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 101

А.К. ГОРБУНОВА

ВЫЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С РАС 105

Н.А. ДОЛГУШИНА, А.А. ДЗЮНДЗЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА 109

М.В. ЖАМПЕИСОВА

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 114

Н. А. ЖУКОВА

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 120

Г.В. ИЛЬИНА, А.А. КУДРЕНОК

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПСИХОМОТОРНОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА
С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УЧРЕЖДЕНИИ 124

Д.В. КАСЬКОВА, Ю.М. ВАСИНА

ДИАГНОСТИКА ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 129

Н.В. ЛАДАНКИНА, С.Н. ЮРЕВИЧ

ОТКРЫТОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА К ОБУЧЕНИЮ ЛИЦ С ОВЗ И
ИНВАЛИДНОСТЬЮ 133

Т. Г. НЕРЕТИНА, А. А. ТУРАЛЕЕВА

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО КОРРЕКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ 137

В. В. РАССАДКИНА

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 142

В.С. РУДСКАЯ

ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА К УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 146

О. А. СМИРНОВА

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 150

А. О. ТАРБУШКИНА

ЦВЕТОТЕРАПИЯ – КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 154

Е.А. ХАРИТОНОВА

КАНИС-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 158

В. М. ХАРЧЕНКО

Тьюторское сопровождение учебного процесса младших школьников с РАС в ресурсном классе 162

В.Е. ХЛУЩЕВСКАЯ, О.А. ПОТАПОВА

Особенности и условия социальной адаптации детей дошкольного возраста с умственной отсталостью 166

В.А. ШИНКАРЕНКО

Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей-предметников к обучению учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью 170

Е.В. ШКИРМАНТОВА

Социализация детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ средствами мульттерапии 175

СЕКЦИЯ «ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ» 181

В.А. АСТАХОВА

К вопросу о развитии творческого воображения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 181

С.В. БЛОХИНА

Развитие предметного словаря детей с ОНР 185

Н.Н. ГОЛУБНИЧЕНКО

Развитие мелкой моторики рук у старших дошкольников с речевыми нарушениями в процессе лепки народной филимоновской игрушки 190

М.А. ИНЮТИНА, Н.И. ЛЕВШИНА

Взаимодействие с родителями в ходе коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с алалией 194

КАРАПЕТОВА О.А.

Многофункциональный коврик как средство познавательного, речевого и физического развития детей дошкольного возраста с ОВЗ 199

О.И. КОКОРЕВА, В.С. КОРЗНИКОВА

Развитие мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи 203

С.В. КРАЙЧАК

Устное народное творчество, как средство формирования коммуникативных навыков у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием 207

Е.Н. МИХАЙЛОВА	
ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ	211
Е. Л. МИЦАН, Д. А. ТЫЛЛЕ	
ОБЗОР МЕТОДИК КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХСЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ	215
Е.Л. МИЦАН, Д.А. РЫБАКОВ, А.М. ИГНАТОВА	
КОРРЕКЦИЯ НЕВРОТИЧЕСКОГО ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	220
Е.А. РАХМАНОВА	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	224
Е.Л. РОДИОНОВА	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	227
Е.А. ЛОЖЕНСКАЯ	
ЛЕКСИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	231
М. А. НАЗИНА, Л. Н. САННИКОВА	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	237
Е.А. ШУНИНА , Т.Н. ГАЛИМЗЯНОВА	
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	240
О. В. ЩЕРБАКОВА	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ВАРИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	246
Е.А. ЩЁЛКОВА	
ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ	251
СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»	255
В.Ю. АНДРЕЕВА	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ	255
Е. А. БЕЖАНОВА	
ТЮТОРКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ.....	259

Т.С. ВЕРХОТУРЦЕВА, Е.А. НИКИФОРОВА, Е.Л.МИЦАН	
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ.....	263
К.В. ВОЛКОВА	
РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР	268
Л.С. ВОЛКОВА, Л.Н. САННИКОВА	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	272
Ю.П. ГРЕВЦЕВА	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕРИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	277
Е.П. ДЫГУН	
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	281
А.С. ИВАНОВА	
ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ.....	286
Г. В.ИЛЬИНА	
ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОТЕРАПИИ	290
О.И. КОКОРЕВА, А.А. АРХИПОВА	
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ О ДРУЖБЕ И ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ.....	295
Е.И. КРАВЕЦ	
РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ	299
Е.Л. МИЦАН, Я.А. СКРИПНИК	
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТАМИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	303
Д.А. НОВОЖИЛОВА	
СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ВО ВНУТРИУТРОБНОМ РАЗВИТИИ РЕБЁНКА.....	308
Г.В. ТУГУЛЕВА, М.Д. ГАЙКАЛОВА	
ЗНАЧЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	311
Н.А. ФРОЛОВА	
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТУДЕНТОВ	316

СЕКЦИЯ «ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»	322
АНДРЕ ЛУИЗ АРАУЖО КУНИА, PH.D., ДЕБОРА СМИТ БАРРЕТО МЕЛО	
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ЛИДЕРОВ О ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ: ИССЛЕДОВАНИЕ В ГОРОДЕ ИДРОЛАНДИЯ - БРАЗИЛИЯ	322
МАРИЯ МАРТА ДА СИЛВА, PH.D, АНДРЕ ЛУИЗ АРАУЖО КУНИА, PH.D.	
НАЧАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ: ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПОНЯТИЮ ФУНКЦИИ ИЗ ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ	329
Д.В. АНДРЕЕВА	
ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА	337
Г.А. БАРАНОВА	
РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА.....	341
М.Н. ДАНИЛОВА	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	348
Н.Ю. ПЕЧНИКОВА, С.В. ЛЯМКИНА	
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ: ИННОВАЦИОННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ПРОСТО ЖИЗНЬ!» ...	352
З.А. РЕПНИКОВА, И.А. КОВРОВА, О.А. КАРАПЕТОВА	
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	359
Ф.И. ХОДЖАМАМЕДОВА	
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ОБЛАСТЬ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО»	364
Е. А. ЮДИНА, К. Н. ЛЕБЕДЕВА	
ЗДОРОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: ЗДОРОВОЕ ОБЩЕСТВО.....	368
ЧЕРНОБРОВКИН В.А., МАКСИМОВА Е.А.	
МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	372
А.Н. САГИТОВА	
СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	376
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	381

Научное издание

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник научных трудов по результатам
Международной научно-практической конференции**

16-17 мая 2023 г.

Подписано в печать 14.07.2023. Рег. № 82-23. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага тип № 1.
Плоская печать. Усл.печ.л. 25,00. Тираж 100 экз. Заказ 236.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»