

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА**

*Материалы международной
научно-практической конференции
(24 марта 2018 года, г. Армавир)*

Армавир
АГПУ
2018

Редакционная коллегия:

Научный редактор –

И.Ю. Лебеденко – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ»

Ответственный редактор –

И.С. Исмаилова – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ»

Члены редакционной коллегии:

О.В. Белоус – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ»

В.И. Лахмоткина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ»

Рецензенты –

С.А. Стельмах – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и коррекционной педагогики Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова

А.М. Дохойн – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Психолого-педагогические основы образования: теория, методика и практика :

П 86 Материалы международной научно-практической конференции (24 марта 2018 года, г. Армавир) / науч. ред. И. Ю. Лебеденко, отв. ред. И. С. Исмаилова. – Армавир : РИО АГПУ, 2018. – 412 с.

ISBN 978-5-89971-628-7

В сборнике представлены научные статьи учёных, научно-практические исследования аспирантов и магистрантов, а также опыт педагогов общеобразовательных и специальных дошкольных и школьных образовательных организаций, по современным вопросам осуществления образования в современных условиях.

Материалы сборника могут представлять интерес для преподавателей вузов и колледжей, учителей, педагогов образовательных организаций.

УДК-371
ББК-74

ISBN 978-5-89971-628-7

© Авторы статей, 2018
© Оформление. ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

<i>Аганесьян Е.А.</i> Особенности формирования УУД на занятиях по РРС в начальной школе при внедрении ФГОС	11
<i>Акопян А.А.</i> Технологии формирования мелкой моторики и координации движений пальцев рук у детей с ЗПР при подготовке руки к письму	13
<i>Арутюнян А.М.</i> Особенности формирования лексического строя речи детей с задержкой психического развития	15
<i>Бондарева Н.В.</i> Приобщение детей с ОВЗ к ручному труду через дополнительное образование	17
<i>Бутова А.В.</i> Особенности развития фонематического восприятия у детей с нарушением интеллекта	19
<i>Ванян А.С.</i> Устранения трудностей в овладении чтением у детей с нарушением интеллекта	21
<i>Газазян О.Ю.</i> Формирование учебно-познавательных компетенций у учащихся с нарушениями слуха на уроках физики	23
<i>Герасименко А.Н.</i> Использование песочной терапии в начальной школе для обучающихся с нарушением слуха во внеурочное время	25
<i>Гнатив И.М.</i> Условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ	27
<i>Дубинина Н.А., Анисимова Л.В., Кириллова А.А.</i> Познавательльно-исследовательская и проектная деятельность в работе с детьми с ОВЗ	29
<i>Дудко Е.Н.</i> Использование ИКТ в процессе обучения и воспитания детей с ОВЗ	32
<i>Зиненко Е.Н.</i> Развитие психомоторики и сенсорных процессов у школьников с нарушениями интеллекта	34
<i>Зинковская М.Н.</i> Применение технологий коррекционно-развивающего обучения на уроках математики в работе с глухими и слабослышащими детьми	36
<i>Иванченко Л.И., Шмидт Л.Я.</i> Коммуникативно-деятельностный подход в системе обучения учащихся со слуховой депривацией навыкам речевого поведения	39
<i>Кашка Э.Ю.</i> Особенности психического и речевого развития детей с РДА	41
<i>Клименко Л.Н., Исмаилова И.С.</i> Требования к личности специалиста по развитию моторики детей с ОВЗ	43

Королёва Н.П.	
Эффективность использования ИКТ в образовательной деятельности педагога с детьми с ОВЗ дошкольного возраста	45
Кочнова О.Н., Анохина А.В.	
Развитие творческих способностей детей с ОВЗ как условие их успешной социализации в обществе	47
Кулькова Г.С.	
Использование тёмной сенсорной комнаты в работе с детьми с ОВЗ	51
Лашкевич Т.Н.	
Дети с нарушениями слуха на старте в мир профессий	53
Лукьянченко И.А.	
Освоение продуктивной деятельности у детей дошкольного возраста с ОВЗ	55
Машкова Л.В.	
LEGO-конструирование как средство всестороннего развития детей с ОВЗ	57
Мишина Е.К.	
Использование учителем-дефектологом современных технологий в работе с детьми с нарушениями зрения	58
Остроушко И.К.	
Развитие творческой инициативы у детей, имеющих нарушения слуха, на основе применения игровых и коррекционно-развивающих технологий на музыкально-ритмических занятиях	61
Пальникова С.М.	
Поддержка детской инициативы у детей с ОВЗ	63
Сапелкина А.Р.	
Психолого-педагогическая поддержка родителей, воспитывающих ребёнка с ОВЗ в условиях ДОУ	65
Смолянинова В.В.	
Формирование навыков взаимодействия у детей с нарушениями интеллекта ...	66
Сосновская Е.А., Щербинина Е.Б., Милащенко Е.А.	
Система работы специалистов коррекционной школы по формированию положительных качеств личности у ребёнка с ОВЗ	69
Тепукова Б.Б.	
Современные технологии развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха	75
Фадеева М.О., Исмаилова И.С.	
Изучение межличностных отношений детей в группе детского сада	78
Фофанова Ю.А.	
Развитие связной речи у детей с РДА	83
Цю Синь, Исмаилова И.С.	
Развитие невербальных компонентов речи у детей с нарушениями интеллекта	86
Ядыкина У.М.	
Современные модели организации инклюзивного образования детей-инвалидов	88
Якунина В.А., Ястребова Л.А.	
Опыт применения лингводидактического комплекса как средства обучения дошкольников с ОВЗ	91

СЕКЦИЯ 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Авакимова О.А.	
Развитие произвольной памяти у детей с задержкой психического развития средствами дидактической игры	95

Арцимович И.В.	
Современные технологии работы с подростками с девиантным поведением	98
Бежко Ю.А.	
Моторика и её развитие в младшем возрасте	102
Белоус О.В.	
Проблемы выгорания в профессиональной деятельности педагога и способы профилактики	104
Белоус Ю.А.	
Использование здоровьесберегающих технологий в работе с подростками в образовательном процессе	107
Вахонина О.В.	
Сказкотерапия в работе с детьми раннего возраста	111
Гончаренко С.Ю., Исмаилова И.С.	
Особенности изучения воображения у лиц с нарушениями зрения	114
Капиева К.Р.	
Специфика детерминации и проявления агрессии в подростковом возрасте	116
Ковалева А.В., Исмаилова И.С.	
Особенности изучения общения у детей с нарушениями зрения	119
Ляпина Е.Н.	
Мотивационный компонент – инструмент в познании мира ребёнком	121
Маюрова Г.М., Вареца Е.С.	
Гармонизация психологического здоровья человека средствами сказкотерапии	124
Мегерян Н.В.	
Формирование интеллектуальной готовности к школе современного ребёнка в свете преемственной реализации ФГОС дошкольного и начального образования	126
Нагорная В.М., Исмаилова И.С.	
Методы коррекции тревожности у детей с нарушениями интеллекта	128
Оспанова Д.Б., Тыныбаева А.Н.	
Коррекционная работа педагога-психолога в условиях внедрения обновлённого содержания образования РК	130
Ромашина Д.Д.	
Разрешение конфликтов и предотвращение жестокого обращения с детьми как психолого-педагогическая проблема	132
Тихонова А.В.	
Особенности внимания у детей с нарушениями интеллекта	135
Фисенко О.С.	
Влияние игры на преодоление эмоциональных трудностей дошкольника	138
Хатоян М.В., Белоус О.В.	
Девиантное поведение подростков в школе	140
Шкрябко И.П.	
Профилактика агрессивных форм поведения подростков с умственной отсталостью	143
Щербакова М.О., Белоус О.В.	
Использование арт-терапии в коррекции трудностей развития ребёнка	146

СЕКЦИЯ 3
ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОТНОШЕНИЙ

Арутюнян А.А.	
Формирование этнонациональной толерантности у студентов ВУЗов	150

Бондарева Д.А. Психолого-педагогическая поддержка родителей, воспитывающих ребёнка с ОВЗ	152
Вареца Е.С. Профилактика насилия над детьми в семье	156
Деньгин И.В. Современные подходы к организации лексической работы в начальной школе	161
Деньгина Т.В., Чернова Л.В. Современные подходы к обучению орфографии в начальной школе	164
Дохойн А.М. Практика в системе подготовки магистрантов по направлению подготовки 37.04.01 Психология	167
Колоскова Е.В. Современные формы организации методической деятельности в ДООУ	171
Костюченко А.В., Дохойн А.М. Формирование коммуникативной культуры бакалавра психологии как основа профессиональной подготовки	173
Лахмоткина В.И. Значение постановки речевого голоса в профессиональной деятельности педагога	176
Лебеденко И.Ю. Использование ИКТ в формировании профессиональных компетенций бакалавров в сфере инклюзивного образования	179
Левенцова В.Н., Соколенко И.А. Профессиональная компетентность управленческих и педагогических работников – важное условие повышения качества дополнительного образования	183
Морозова Т.Ю. Конкурсы профессионального мастерства – уникальный способ мотивации и развития компетентности педагогов	186
Нестеренко Н.Н., Малая Ж.Т. Сотрудничество дошкольной организации и семьи при подготовке детей к школьному обучению	189
Оганесян К.А. Проблема воздействия неформальных молодёжных объединений на личностное развитие молодёжи	192
Попова А.А. Психолого-педагогический опыт формирования готовности бакалавров-психологов к профессиональной деятельности	195
Распопова Е.А. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования в сфере социально-личностного развития детей	198
Ромашина Е.В. Подготовка студентов к работе в образовательной системе сиротских учреждений	200
Скиба Н.В. Актуальные проблемы социально-психологического сопровождения студентов в ВУЗе	205
Сокова Е.В. Организация работы в условиях ДООУ с родителями воспитанников, не посещающих логопедическую группу	208

Спирина В.И., Караманукова Р.Г. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в области профилактики жестокого обращения с детьми в семье	211
Спирина М.Л., Спирина О.Н. Особенности психолого-педагогической работы с семьёй, воспитывающей ребёнка с ОВЗ	214
Стельмах Л.Г. Семейный клуб как форма взаимодействия ДООУ и семьи в социализации детей раннего возраста	218
Черных М.О., Тарасова Е.А. Интерактивные технологии в работе с родителями дошкольников, имеющих речевые нарушения	220

СЕКЦИЯ 4 СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бекирова Н.И., Ёлкина А.А. Использование игровых технологий в работе с детьми	224
Володкович Г.И., Ивсина О.А. Использование здоровьесберегающих технологий в воспитательно-образовательном процессе ДООУ	227
Волошина Л.Н. Использование занимательного математического материала как средства развития дошкольника	230
Гайдаенко Е.В., Захарчук Н.Н. Организация детского экспериментирования в условиях ДООУ	232
Ганжина А.А. Современные образовательные технологии в ДООУ	234
Горбатенко Е.Н., Воеводская С.И. Интеллектуальные игры в работе с детьми дошкольного возраста	236
Гордиенко И.В. Воспитание экологической культуры у детей среднего дошкольного возраста через познавательную-исследовательскую деятельность	238
Грифенштейн С.К., Коротыч Н.В. Педагогические технологии в работе с детьми дошкольного возраста	240
Давыдова Д.А., Ивсина О.А. Проектная деятельность как средство реализации социального партнёрства в дошкольном образовании	244
Евдокимова Н.С. Использование игровых образовательных ситуаций в патриотическом воспитании дошкольников	248
Задорожная В.В., Вонсович Н.А. Формирование трудовых умений и навыков у детей дошкольного возраста через экологию	250
Зыкова Е.Л. Социальное развитие детей дошкольного возраста	253
Зеленская Е.Ю. Современные технологии в работе музыкального руководителя дошкольного учреждения	256
Кабак С.В. Развитие речи детей дошкольного возраста средствами фольклора	258

Камальян Н.М.	
Методологические подходы к образованию в ДОУ в соответствии с ФГОС ДО	261
Кирокосянц И.В.	
Построение положительных межличностных взаимоотношений детей дошкольного возраста на основе совместной деятельности	263
Крюкова О.Ю., Белоброва С.В.	
Использование технологии развивающего обучения для решения задач интеллектуального развития дошкольников	265
Кудрина Н.В., Замаруева О.М., Малая Т.В.	
Использование инновационных педагогических технологий в образовательной работе с детьми дошкольного возраста	268
Кузменкова В.Н., Шарабарова А.Е.	
Музыкальные игры как средство благоприятной адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ	271
Лубянова Ю.К.	
Конструирование занятия в условиях реализации ФГОС ДО	273
Максименко Г.Б.	
Игровые технологии в экологическом воспитании детей раннего возраста	277
Маркова Е.А.	
Развитие элементов логического мышления у дошкольников средствами логических блоков Дьенеша	280
Мишустина М.С.	
Детская йога как здоровьесберегающая технология в развитии и воспитании детей дошкольного возраста	282
Недвигина Е.А.	
Проблема речевого развития дошкольников в рамках реализации ФГОС	284
Новгинова Е.В.	
Комплексное использование современных образовательных технологий в работе детьми подготовительной к школе группе	285
Платонова Т.А.	
Здоровьесберегающие технологии в работе музыкального руководителя с детьми дошкольного возраста	287
Полупанова М.Ю.	
Актуальность применения ТРИЗ в работе с детьми дошкольного возраста	290
Приемышева М.В., Забровская С.А.	
Дидактическая игра как средство умственного развития старших дошкольников	293
Пупынина Н.Н.	
Способы педагогической коррекции детской агрессивности	296
Репяхова И.П.	
Использования информационных компьютерных технологий в процессе развития дошкольников	298
Сильчева Н.А.	
Использование игровых технологий в работе с детьми дошкольного возраста ..	300
Теуважеева О.Б., Маслова Л.В.	
Использование педагогических технологий в образовательных отношениях	301
Тищенко Е.О.	
Педагогическая роль наказания и поощрения в воспитании детей старшего дошкольного возраста	303
Трудкова Г.Л.	
Обучение детей в раннем возрасте	305

Федяева И.А. Особенности сенсорного воспитания детей старшего дошкольного возраста ...	306
Фролова Ю.В. Проявление и формы агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста	308
Хатина И.Н. Использование игровых технологий при обучении рисованию детей раннего возраста	311
Цыганкова Н.Ю. Нравственно-патриотическое воспитание детей через театрализованную деятельность	314
Чеботарева И.В., Сердюк Т.Г., Шестакова М.А. Организационно-методические основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста	317
Шурыгина Г.Н. Речевое развитие дошкольника с использованием Су-Джок терапии	320

СЕКЦИЯ 5

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Артемова В.И., Лахмоткина В.И. Особенности развития связной речи у детей с моторной алалией	322
Ахмадиева Э.Д., Стельмах С.А. Использование информационно-коммуникативных технологий в работе логопеда	324
Бондаренко К.А., Шевченко Л.Е. Дифференциальная диагностика стёртой дизартрии и сложной дислалии	331
Бондаренко А.В. Формирование фонетического восприятия и звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи	336
Вольнер Е.Н. Особенности грамматического строя речи у детей с тяжёлыми нарушениями речи	341
Дедова Е.В. Коррекционно-логопедическая работа по развитию фонематического восприятия у детей с ФФНР	343
Исмаилова И.С. Логопедическая практика устранения нарушений звукопроизношения у детей с дислалией	345
Ипаткина Л.В. Самомассаж как нетрадиционное оздоровительное средство речевого развития ребёнка	347
Ковешникова Г.В. Взаимодействие учителя-логопеда и музыкального руководителя ДОУ в коррекционно-образовательной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии речи	350
Колесникова Н.С. Значимость использования современных технологий в работе по устранению нарушений речи у детей ОНР	352
Короленко Е.В. Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста	354

Коцко К.К.	
Формирование связной речи детей дошкольного возраста посредством развития мелкой моторики	357
Кротикова О.А.	
Использование дидактических игр в формировании грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста	360
Лапкина Ю.В.	
Возможности преодоления заикания на уроках технологии с помощью компьютерных программ	361
Ломаева И.Ю.	
Общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста	363
Ломакина А.А.	
Использование арт-терапии в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР	367
Малыхина А.А.	
Нет преград для красивой речи	368
Мезенцева Н.В.	
Организация работы по формированию навыков связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	371
Мешайкина В.Л.	
Инновационные технологии формирования речевого дыхания у детей с ТНР ...	373
Орел О.В., Лебеденко И.Ю.	
Использование игровых технологий в работе по расширению словаря у детей с нарушениями речи	375
Павленко М.А.	
Логоритмика для детей с ОВЗ	379
Папина М.В.	
Средства развития артикуляционной моторики у дошкольников с ОНР	381
Попова О.Н.	
Современное состояние проблемы изучения грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи	384
Пчелинцева В.В.	
Влияние билингвизма в семье на формирование речевых компетенций дошкольников	386
Савченко С.Н.	
Лексическая сторона речи и её развитие в онтогенезе	389
Скиданенко П.М.	
Игры с песком как нетрадиционный метод театрализованной деятельности в работе учителя-логопеда	393
Фурманчук Е.В.	
Использование игровых технологий в работе учителя-логопеда	394
Челюканова А.В.	
Работа логопеда по формированию грамматического строя речи у детей с ОНР	395
Шапкина Л.А., Севостьянова М.А.	
Применение современных педагогических технологий в процессе реализации задач речевого развития детей с ОНР	398
Шевченко Л.Е.	
Логопедическая работа по формированию универсальных учебных действий у учащихся младших классов в условиях школьного логопункта	401
Сведения об авторах	404

СЕКЦИЯ 1
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УУД НА ЗАНЯТИЯХ ПО РРС
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ФГОС

Е.А. Аганесьян

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования универсальных учебных действий на занятиях по развитию речевого слуха у слабослышащих детей в начальной школе в современных условиях внедрения ФГОС ОВЗ.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, универсальные учебные действия, базовые учебные действия, предметные учебные действия.

У детей с нарушенным слухом общение формируется в процессе различных видов деятельности. Темп психического развития у детей с нарушенной слуховой функцией является замедленным после рождения ребенка, а затем, под воздействием образовательной среды, происходит ускорение развития ВПФ: внимания, памяти, мышления, что является важнейшим фактором формирования речи, речевого общения.

Формирование правильного речевого дыхания, нормального голоса, звуков, коррекция у детей нарушений звукопроизношения, работа над словесным и логическим ударением, речевыми паузами и интонацией совершенствование лексико-грамматической стороны речи, работа по профилактике нарушений письменной речи учителем, который ведет индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения являются составной частью внедрения ФГОС в учебный процесс как концепции развития у учащихся универсальных учебных действий. В качестве основных видов универсальных учебных действий выделяют личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Рассмотрим особенности формирования некоторых из них.

Психологические и личностные характерологические особенности детей с нарушенной функцией слуха являются факторами, затрудняющими формирование у них универсальных учебных действий. В первую очередь это относится к несформированности звуков первого или второго концентров, нарушению звукопроизношения и лексико-грамматического строя. Ограниченный объем словарного запаса препятствуют правильному формированию познавательных процессов. Незнание семантики слов затрудняют общение ребенка с нарушенной слуховой функцией с окружающими его людьми, влияют на эмоционально-волевую сферу.

Личностные УУД призваны обеспечивать ценностно-смысловую ориентацию учащихся: ребенок должен научиться соотносить свои действия с принятыми этическими принципами, знать моральные нормы и уметь выделить нравственный аспект поведения. Необходимость формирования личностных УУД обусловлена, в частности, тем фактором, что недостаточно уделяется внимания, особенно в семье, формированию духовно-нравственных качеств ребенка как личности.

Предметные УУД должны обеспечить выполнение следующих задач: принимать и понимать словесную или письменную инструкцию; излагать содержание прочитанного текста; осуществлять анализ и синтез; устанавливать причинно-следственные связи; рассуждать. В планировании работы по формированию предметных (познавательных) УУД необходима кропотливая работа по составлению плана предстоящей работы, по определению путей и средств для достижения поставленной цели; своевременному применению навыков самоконтроля, осмысленности действий. Например, на вопрос педагога, «Почему ты должен выполнять артикуляционную гимнастику?», ребенок может ответить, осознавая значимость гимнастики для языка, что он будет выполнять артикуляционную гимнастику, чтобы язык стал сильным и подвижным.

На коррекционных занятиях по развитию слуха и формированию произношения большое внимание следует уделять использованию профилей произношения звуков, когда ребенок имеет возможность зрительно увидеть положение органов артикуляции определенного звука, а также подключить кинестетические ощущения при вызывании звука по подражанию, что способствует формированию навыков самоконтроля.

Формирование предметных УУД тесно связано с развитием познавательных процессов. В процессе работы над дыханием, голосообразованием, словесным и логическим ударением, нормами орфоэпии, интонацией, учитель, вводя в речь ребенка новые слова и термины, расширяет словарный запас обучающегося, развивая память, содействуя повышению уровня мотивационной готовности к изучению новых слов и грамматических конструкций.

Формирование *регулятивных УУД* в начальной школе на занятиях по развитию слуха и формированию произношения имеют огромное значение. Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся: умение формулировать тему и цели урока; составлять план решения учебной проблемы; работать по плану, корректировать свою деятельность; оценивать свою и работу товарищей; осуществлять самоконтроль, взаимоконтроль.

Формирование *коммуникативных УУД* предполагает развитие следующих навыков: формулировать и аргументировать свою позицию; оформлять свои мысли в устной и письменной форме; адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, слушать и слышать других; использовать вербальные средства коммуникации в качестве основных для жизнедеятельности в социуме.

Литература

1. Асмолова А. Г. Как проектировать УУД в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. М., 2010.
2. Ястребова А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. М. : АРКТИ, 1999.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2010.

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК У ДЕТЕЙ С ЗПР ПРИ ПОДГОТОВКЕ РУКИ К ПИСЬМУ

А.А. Акоюн

Аннотация. У детей с ЗПР в начале школьного обучения могут возникать трудности в овладении навыками письменной речи. В статье описана коррекционная работа по подготовке руки к письму.

Ключевые слова: мелкая моторика, задержка психического развития, координации движений пальцев рук, письменная речь.

В период подготовки ребенка к школе, развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук является весьма актуальной задачей. Известный отечественный психолог В.А. Сухомлинский считал, что творческие способности ребенка располагаются на кончиках их пальцев. Он писал о том, что чем сложнее и изобретательнее ребенок использует ручное орудие труда, тем ярче развиты его творческие способности, тем ребенок умнее [5].

Необходимость развития активных движений пальцев рук получила научное обоснование. Учеными-психофизиологами Института физиологии детей и подростков АНН доказано большое влияние функции руки на развитие речи. Известный отечественный исследователь М.М. Кольцова говорила о параллельном развитии тонких движений пальцев рук и появления артикуляции слогов. В дальнейшем речевое развитие взаимосвязано со степенью тренировки движений пальцев рук. Опираясь на это основание, можно сделать вывод о том, что кисть руки рассматривается как еще один орган речи [2].

Развитие пальцевой моторики необходимо как при нормальном, так и нарушенном психическом развитии. У дошкольников с ЗПР наиболее ярко выражено темповое отставание в развитии психических функций. Это влечет за собой нарушение у таких детей эмоционально-волевой сферы, что может обуславливать сниженную концентрацию внимания, повышенную отвлекаемость, двигательную и речевую активность [1].

По практическим наблюдениям, в начале школьного обучения у многих первоклассников с ЗПР возникают трудности в овладении навыками письменной речи. Младшие школьники жалуются на боль и дрожь в кистях рук, вследствие чего они становятся плаксивыми, нервными. Со стороны родителей возникает огорчение, упреки. Все это способствует утрате положительной мотивации к учебе и, в частности, появляется нелюбовь к письму [4].

В понятие «письмо» заложена техника взаимной работы мелких мышц кисти и всей руки, произвольного внимания, зрительного восприятия. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки. В связи с этим, подготовка руки к письму является важным этапом перед поступлением ребенка в школу. В научной педагогической литературе описаны приемы работы по развитию ручной координации движений пальцев рук у детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Фомичева) [2].

Работа по подготовке у дошкольника с ЗПР руки к письму и профилактике подчёрка в младшем школьном возрасте строится на основании развития мелкой пальце-

вой моторики кистей рук; точности и координации движений руки и глаза, гибкости рук, их ритмичности; развития психических функций (внимания, мышления, зрительного и слухового восприятия, памяти и речи), а так же навыка действовать по словесным инструкциям, умения контролировать собственные действия [3].

Важным в работе с дошкольниками с ЗПР является правильно организованная предметно-развивающая среда. Это касается и развития мелкой моторики рук. В данном направлении мы используем различные дидактические пособия:

- игры застегиванием и расстегиванием молний и пуговиц во время различных игр: «Покорми животных», «Одень куклу», «Открой все замки»;

- игры с различными вариантами шнуровок («Одень куклу», «Завяжи шнурки», «Покорми животных»);

- игры с мозаикой и конструктором («Собери такую же картинку», «Построй башню», «Построй дом»);

- игры с прищепками («Что у белочки на хвосте?», «Что у гномика на бороде?», «Чей хвост?»);

- игры с завязыванием и развязыванием шнурков («Морской капитан»), закручиванием и откручиванием пробок («Кто, что ест?», «Разложи по цветам»);

- игры с массажными тренажерами (мячи различной структуры, массажные кольца), пальчиковыми театрами («Теремок», «Колобок», «Репка»), пальчиковой гимнастикой;

- тренажеры и пособия по линовке, штриховке, обводки, а также раскраски.

Данные дидактические пособия используются параллельно и при изучении различных лексических тем, развития грамматического строя речи, внимания, восприятия и различных форм мышления.

Таким образом, начиная с дошкольного детства, необходимо создать все условия для обучения ребенка в игровой форме управлению своими пальцами, руками, т. е. развитию его мелкой моторики и координации движения пальцев. Благодаря этому он быстрее овладеет основными графическими навыками, что будет способствовать его дальнейшей успешной адаптации к обучению письму в школе.

Литература

1. Борисенко М. Г., Лукина Н. А. Наши пальчики играют (Развитие мелкой моторики). СПб. : Паритет, 2005.
2. Жукова О. Развитие руки: просто, интересно, эффективно // Дошкольное воспитание. 2010. № 11. С. 56-58.
3. Крупенчук О. И. Пальчиковые игры. СПб. : Литера, 2006.
4. Епифанцева Т. Б. и др. Настольная книга педагога-дефектолога. 3-е изд. Ростов н/Д. : Феникс, 2007. 576 с.
5. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2018/01/31/razvitie-melkoy-motoriki-ruk-u-detey-s-zpr>

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.М. Арутюнян

Аннотация. В данной статье описываются особенности формирования лексического строя речи детей с задержкой психического развития. Выраженная несформированность лексической стороны речи у детей с ЗПР отмечается в разной степени. Дополнительные затруднения при обучении детей с задержкой психического развития создаёт недостаточно сформированный уровень развития всех сторон речи, а, особенно, ограниченность её лексического запаса.

Ключевые слова: лексика, лексический строй речи, ЗПР, словарный запас.

Формирование лексического словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием, с развитием представлений об окружающей действительности. В связи с этим, особенности словарного запаса детей с задержкой психического развития отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, трудности осознания свойств, явлений и закономерностей окружающей действительности и ограниченность их представлений об окружающем мире.

Задержка психического развития – это темповое отставание в развитии высших психических функций. Зачастую картина речевых нарушений свидетельствует о наличии общего недоразвития речи и о задержке речевого развития.

Выраженная несформированность лексической стороны речи у детей с ЗПР отмечается в разной степени. Согласно данным Мальцевой Е.В. [1], у 8,8 % младших школьников имеет место грубое нарушение лексики, что составляет 22,5 % от общего количества детей с ЗПР, имеющих нарушения речи.

Симонова И.А. считает, что [2] бедность лексико-семантической стороны является специфической особенностью речи детей с ЗПР, что выражается как в недостаточном владении значениями слова, которые выражаются в неправильном их употреблении, так и в ограниченности активного и пассивного словаря детей. Зачастую слова не имеют чётких дифференцированных значений. Нередко дети используют имеющиеся в их лексическом запасе слова, придавая им новое значение, из-за отсутствия в их словаре нужного подходящего слова. Симонова И.А. подчеркивает, что типичной и грубой ошибкой при подборе антонимов, свидетельствующей об ограниченности лексического словаря, является замена антонимов словом с частицей «не». В разговорной речи мало наречий, прилагательных, конкретные прилагательные заменяются более общими. Резюмируя, Симонова И.А. делает вывод, что на фоне психических особенностей детей с ЗПР выступает своеобразие их речи. Особенности эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности детей с ЗПР отражаются в их устных высказываниях. Дополнительные затруднения при обучении детей с задержкой психического развития создаёт недостаточно сформированный уровень развития всех сторон речи, а, особенно, ограниченность её лексического запаса.

Шевченко С.Г., проводя исследование знаний и представлений об окружающем мире дошкольников с задержкой психического развития, выявила их своеобразие и бедность. Из-за ограниченности знаний и представлений об окружающем мире, в лексическом словаре детей с ЗПР отсутствуют многие обозначения хорошо известных детям предметов, действий и качеств. Таким образом, Шевченко С.Г. говорит о том, что в

активном лексическом словаре детей с задержкой психического развития преобладают конкретные слова, а слова обобщающего значения вызывают большие трудности. Также, автор выявил и проблемы актуализации словаря. У детей с задержкой психического развития недостаточно закреплена связь между названием предмета и его образом. Поэтому, нередко, вместо названия предмета, ребёнок даёт его описание. Зачастую наблюдалось явление противоположного характера, когда ребенок с ЗПР употребляет определенное слово, но не соотносит его с конкретным значением, которое это слово в себе содержит. Например, во время исследования, дети с ЗПР называли журавля - цаплей или аистом; грача – сорокой, вороной, галкой; соловья - скворцом. Очевидно, что дети слышали названия этих птиц, но не усвоили, и не поняли, чем эти птицы отличаются друг от друга. Около 73 % детей с ЗПР вместо важных значимых характерных признаков предмета называли несущественные детали, которые не являются опознавательными. Дети с задержкой психического развития выделяют признаки предмета и явления, но не дифференцируют и не называют существенные, опознавательные предмета, и несущественные, незначимые для данного опознания признаки.

Согласно исследованиям Мальцевой Е.В. [1], лишь половина детей с ЗПР смогли правильно назвать 71-80 % представленных картинок. Нередко наблюдалась неточность употребления слов, их замены по семантическим признакам (вместо конверт – письмо, клевать - есть, платье – воротник, рама - окно). Зачастую слова-наименования у детей с ЗПР заменяются описанием действия или ситуации (почтальон - газеты приносит, конура - тут собака спит).

В лексическом словаре детей с ЗПР преобладают имена существительные и глаголы. При усвоении имен прилагательных возникают определённые трудности. Дети с ЗПР в своей речи используют только те прилагательные, которые обозначают непосредственно воспринимаемые свойства предметов. Согласно данным Е.С. Слепович, у детей с ЗПР возникают сложности даже при определении цвета и формы предмета [3]. Автор выделяет, что прилагательные, которые употребляют дети с задержкой психического развития, менее разнообразны, чем у нормально развивающихся детей.

В речи детей с задержкой психического развития недостаточно представлены наречия и местоимения. Также у детей с ЗПР отмечается неадекватность употребления и неточное понимание сложных предлогов; в связной речи часто встречаются аграмматизмы, представленные в виде ошибок в падежных окончаниях («Мальчик наливает чай в чашке»).

Таким образом, у большинства детей с задержкой психического развития обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений, в недоразвитии антонимических синонимических средств языка.

Литература

1. Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2010. № 6.
2. Симонова И. А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2012. № 4. С. 18-25.
3. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. Минск : Изд-во Народная Асвета, 2009. 64 с.

ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К РУЧНОМУ ТРУДУ ЧЕРЕЗ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Н.В. Бондарева

Аннотация. В статье рассматривается возможность приобщения детей с нарушениями интеллекта к трудовой деятельности, создание условий для развития творчески активной личности посредством изготовления художественных изделий.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, дети с нарушениями интеллекта, дополнительное образование, изонить, живопись шерстью.

Дети с ограниченными возможностями – это в основном дети, у которых по причине врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы развитие психических функций отклоняется от нормы. А в некоторых случаях нарушения развития могут быть вызваны и микросоциальными, средовыми причинами: неблагоприятные формы семейного воспитания, социальная и эмоциональная депривация и т. д. Приоритетной задачей в образовании детей с интеллектуальной недостаточностью является задача их социальной адаптации.

Уровень цивилизованности общества во многом определяется его отношением к детям с проблемами в развитии. В последнее время все больше внимания уделяется детям-инвалидам. Идет поиск путей решения этой социальной проблемы: как сделать так, чтобы неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок мог вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его развитие, способствуют приобретению уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества. Данную проблему решают посредством трудового воспитания в творческих мастерских декоративно-прикладного творчества детей с ОВЗ.

Цели дополнительного образования ориентированные на ребенка с ОВЗ: развивать позитивную «Я – концепцию»; стать более ответственным в действиях и поступках; стать более самоуправляемым; выработать способность к самостоятельному принятию решения; овладеть навыком контроля; развивать навыки преодоления трудностей; обрести веру в самого себя.

Цель программы: приобщение детей к трудовой деятельности, создание условий для развития творчески активной личности посредством изготовления художественных изделий.

Реализация данной программы основывается на следующих *принципах*: построение учебного процесса от простого к сложному; содержание и методика работы должны быть ориентированы на детей конкретного возраста; широкое использование наглядных и дидактических пособий, технических средств обучения, делающих учебно-воспитательный процесс более эффективным; органичное сочетание в работе с детьми необходимых теоретических знаний и практических умений и навыков; в программе должно быть указано, что узнает и чему научится ребенок; максимальная приближенность содержания программы к реальным условиям жизни и деятельности обучающихся; любые знания приобретаются детьми во время активной деятельности; ценности

региональной, национальной и мировой культуры, технологически реализуется по средствам культурно-средового подхода к организации деятельности в детском объединении; гармония простота и красота лежит в основе любого вида деятельности, одновременно является критерием творческой деятельности и результатом в процессе саморазвития творческих способностей.

Изонить - очень интересная техника. Она привлекает простотой исполнения и оригинальностью. Термин «ниточный дизайн» (нитяная графика или изонить) используется в России, в англоязычных и немецкоязычных странах, а также во Франции.

Значение Изонити в развитии ребенка велико. Прежде всего, она расширяет представление детей об окружающем мире, учит их наблюдательности, умению видеть конструктивные части предметов, сохраняя целостность восприятия при создании узора. Техника изонити требует от ребенка ловких действий; в процессе систематического труда рука приобретает уверенность, точность. Дети учатся владеть иглой, при этом, развивая мелкую моторику рук, что, в свою очередь, способствует развитию речи, мышления ребенка-дошкольника. Работа в технике Изонити развивает умение моделировать предмет, самостоятельно выбирать рисунок, основу, подбирать нить. Здесь открываются огромные возможности для развития фантазии и творчества.

Современные расходные материалы позволяют получать очень эффектные изделия. Достоинство изонити в том, что выполняется она довольно быстро; придумать можно много интересных картинок. На занятиях по изонити, работая над развитием зрительно-моторной координации, а в частности над развитием мелкой моторики и координаций движений рук, мы решаем сразу две задачи: Косвенным образом влияем на общее интеллектуальное развитие ребенка и социализацию в обществе.

В работе с детьми с ОВЗ большую роль играет творческая деятельность, в процессе которой у детей развивается ручная умелость, зрительно-моторная коррекция, появляется интерес к познанию окружающего мира. Именно связь окружающего мира и творчества является наиболее благоприятной. Цель таких занятий – развитие интеллекта ребенка путем развития моторной координации рук, воспитание художественного вкуса, развитие творческих сторон личности, развитие способностей к реализации замыслов по средствам использования изобразительных средств выражения (техника, приемы, материалы).

Творческая мастерская художественно-эстетического развития «Волшебная ниточка» направлена на адаптацию и социализацию детей с ОВЗ в современном обществе. Валяние из шерсти, фелтинг, теплые картины, живопись шерстью – это вместо красок – шерстяные волокна, вместо кистей – пальчики. При создании такого рада картин не обязательно уметь рисовать, при этом картины получаются очень нежными с использованием различных оттенков. Используя шерсть в работе невозможно ошибиться, сделав неловкое движение, можно легко поправить разноцветные пряди.

Живопись шерстью - это особый способ выражения своих эмоций, настроения, создания собственного шедевра без использования кисточек, красок, карандашей или воды, методом послойного накладывания цветной овечьей шерсти. Задачи валяния из шерсти – познакомить обучающихся с таким материалом, как шерсть, научить приемам работы, формировать умение составлять композиции по своему замыслу.

Занятия могут быть полезны и увлекательны для детей, с разным уровнем подготовки и степенью самостоятельности, но все они имеют огромное желание заниматься в художественно эстетических студиях. Увлечь каждого ребенка делом, помочь раскрыть творческие способности, фантазию, получить новые умения и навыки, прийти к уверенному успеху – вот задача работы в мастерских. Технология занятий в мастерских дает детям возможность проявить свои способности: для кого - то овладение простейшими приемами уже достижение, а некоторым необходимо вовремя подбросить идею для воплощения задуманного, трудного, но такого захватывающего. В процессе обучения каждое достижение обучающегося получает поддержку и одобрение. На занятиях стремимся создать атмосферу психологического комфорта, положительного эмоционального фона, творческого настроя, что в конечном итоге и обеспечивает не только результативность занятий, но и развитие личности.

При обучении ребёнка творчеству важно обращать внимание на развитие его личностных способностей, эмоциональной, познавательной и волевой сфер, мышления, художественного вкуса. Для этого необходимо использовать в своей работе разнообразные виды и техники художественной деятельности.

Литература

1. Абрамова И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения // Педагогическое образование и наука. 2012. № 11. С. 98-102.
2. Андреева А. К проблеме инклюзивного воспитания и обучения в детском саду // Дошкольное воспитание. 2012. № 6. С. 51-52.
3. Люцкевич Л. Модные украшения в технике фильц. М. : Эксмо, 2009. 64 с.
4. Дмитриева-Макарова Е. М. Валяная игрушка. М. : Издательский Дом МСП, 2008. 96.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

А.В. Бутова

Аннотация. У большей части учащихся со сниженным интеллектом имеются дефекты произношения, которые представляют собой не столько недостаточную работу артикуляционного аппарата, сколько нарушения звукового анализа и синтеза слов. В статье рассматриваются особенности развития фонематического восприятия у младших школьников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: нарушения интеллекта, фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические процессы.

Восприятие, как и ощущение, - рефлекторный процесс. И.П. Павлов показал, что в основе восприятия лежат условные рефлексы, временные нервные связи, образующиеся в коре больших полушарий головного мозга при воздействии на рецепторы предметов или явлений окружающего мира. Без анализа невозможно осмысленное восприятие. Так, незнакомая иностранная речь воспринимается как сплошной звуковой поток. Для осмысленного восприятия речи, т. е. ее понимания, необходимо расчленить речь на отдельные фразы, слова с их значениями. В тоже время в процессе восприятия речи одновременно с анализом имеет место и синтез, благодаря чему мы воспринимаем

не отдельные разрозненные звуки, а слова и фразы. В основе восприятия лежат два вида нервных связей: связи, образуемые в пределах одного анализатора, и межанализаторные связи [3].

Как известно, у детей с нарушением интеллекта как связи образуемые в пределах одного, так и межанализаторные связи в той или иной степени нарушены. В связи с этим, они могут иметь полностью сохранный физический слух, но в то же время дифференциация звуков может быть нарушена. То есть, фонематически близкие слова ребенок не отличает друг от друга, поэтому вместо предложения «на ветке распустились почки» может выйти «на ветке распустились бочки». Либо же может быть и такой вариант: ребенок слышит речь, но не воспринимает ее. В данном случае нарушена связь между созданием и слуховым анализатором [1].

Межанализаторные нервныe связи образуются при воздействии комплексного раздражителя. Это связи в пределах разных анализаторов, возникновение которых И. М. Сеченов объяснял существованием ассоциаций (вкусовых, кинестетических, осязательных и т. д.). Эти ассоциации у человека обязательно сопровождаются слуховым образом слова, благодаря которому восприятие приобретает целостный характер. У детей с нарушением интеллекта ассоциативная память плохо развита. Например, если попросить описать слово лимон ребенка с нормой интеллекта, то он в первую очередь представит, как выглядит лимон: какого он цвета?, формы?, вкуса? запаха? После этого он начнет описывать его, опираясь на предыдущий опыт взаимодействия с этим фруктом. В то же время лица с нарушением интеллекта не смогут провести такой сложной ассоциативной связи. Если спросить какой лимон на вкус кислый или соленый, они запросто могут ответить что соленый, но если спросить почему они не ответят или поменяют свой ответ, так и не сумев дать и доказать правильный, т.к. при выборе ответа они не опираются на свой предыдущий опыт. Таким образом, можно сказать, что полнота восприятия опирается на прошлый опыт человека и его ассоциативные связи, в то же время дети с нарушением интеллекта довольно таки редко обращаются к ним, поэтому их восприятие достаточно узкое, в отличии от нормально развивающихся детей.

Фонематическим восприятием называют способность воспринимать звуковой состав слова. Характерной чертой для детей с нарушением интеллекта является то, что на простом материале они легче усваивают сложные действия фонематического анализа, чем более простое действие на сложном речевом материале. Например, выделить звук на фоне слова из трех слогов со стечением согласных им выполнить труднее, чем задания по количественному анализу простых односложных слов (ус, ах, да). Следовательно, степень сложности задания обуславливается не только его характером, но и речевым материалом [2].

В зависимости от сложности нарушения Р.И. Лалаева выделила три группы детей с различным уровнем фонематического недоразвития, имеющих нарушенное произношение. В первую группу вошли дети с выраженным фонематическим недоразвитием. Они не в состоянии различить как близкие, так и фонетически далекие звуки. Отмечается недоразвитие всех форм фонематического анализа. Вторая группа представляет собой детей с избирательным нарушением фонематического восприятия (дифференциации фонем) и фонематического анализа. У данной категории детей нарушена диф-

ференциация лишь некоторых, сходных фонетически, оппозиционных фонем, а также недоразвиты некоторые сложные формы фонематического анализа. В третью группу вошли дети с невыраженным фонематическим недоразвитием. У них наблюдаются нарушения лишь в осуществлении сложных форм фонематического анализа» [4].

Особое значение фонематического развития детей с нарушением интеллекта, как считает В.Г. Петрова, является то, что у большей части учащихся со сниженным интеллектом имеются дефекты произношения, но эти нарушения представляют собой не столько недостаточную работу артикуляционного аппарата, сколько нарушения звукового анализа и синтеза слов. Вторичное нарушение фонематического восприятия оказывает негативное влияние на дальнейшее развитие мышления и речи детей с нарушением интеллекта. Если ребенок не сможет воспринимать слово в целом, выделяя нужное среди фонематически сходных слов, то значение многих слов для него так и останется загадкой. В связи с этим, у него будет довольно ограниченный словарный запас, чаще всего он остается на бытовом уровне. Нарушение фонематического восприятия, также оказывает большое влияние на овладение грамматическим строем языка, а также замедляет общее развитие речи. Совокупность всех этих нарушений приводит к затруднению овладения грамотой и грамматикой учащихся с нарушенным интеллектом [5].

Таким образом, можно сказать, что нарушение фонематического восприятия у детей с нарушением интеллекта приводит к тому, что нарушается и замедляется развитие других процессов, таких как: звукового анализа и синтеза, звукопроизношения, словарного запаса, овладение грамматическим строем языка, грамотой и грамматикой и т. д.

Литература

1. Буслаева Е. Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов : дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
2. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2016. 160 с.
3. Жовницкая О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников // Начальная школа. 2015. № 11. С. 41-46.
4. Лалаева Р. И. Логопедия: Методическое наследие: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. М. : Владос, 2007. 304 с.
5. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников. М. : Академия, 2012. 160 с.

УСТРАНЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОВЛАДЕНИИ ЧТЕНИЕМ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

А.С. Ванян

Аннотация. В статье показаны основные трудности овладения навыком чтения детьми с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: нарушения чтения, сложные нарушения, трудности чтения.

На сегодняшний день мы сталкиваемся со сложными трудностями в процессе обучения чтению детей с нарушениями интеллекта. Мы можем наблюдать и выявлять множество ошибок у этих учащихся. Для того чтобы, отследить результаты работ по

преодолению трудностей в овладении чтением необходимо проводить занятия по специальной программе, а при сложном нарушении разрабатываются индивидуальные программы, результаты которых также фиксируются в виде таблицы.

В этом случае, возможно, проследить, как улучшается качество чтения каждого ученика, что можно отразить в мониторинге, который позволяет учащимся видеть улучшения или какие-либо недоработки и самостоятельным путем дополнительных тренировок устранить их.

Для отслеживания уровня овладения навыком чтения учащихся начальных классов, следует регистрировать формирование каждого компонента (темпа, осознанность, выразительность, правильность и способ чтения).

Для того чтобы проследить, как осуществляется динамика развития техники чтения целесообразно использовать прием чтения списков слогов разных типов.

Фиксируя результаты обследования по четвертям, в дальнейшем можно легко проследить качество улучшения чтения ребенка.

Детям предлагаем для чтения слоговые таблицы разной структуры.

Следует также отметить, что качественная оценка достигнутых результатов коррекционной работы остается за учителем-логопедом.

Проведение мониторинга коррекционно-развивающей логопедической работы, помогает более глубокому и детальному изучению речевого развития каждого учащегося и помогает наметить наиболее эффективные пути коррекции речевой патологии, а также позволяет создать систему контроля коррекционного процесса на основе конечного результата. Следовательно, повышаем качество работы с выявлением причин затруднения учащихся; оцениваем значимость образовательного процесса с внесением изменения в программу обучения; оказываем помощь учащимся; стимулируем мотивацию, развивая самоконтроль.

В начале учебного года необходимо заносить в таблицу данные первичного обследования, а впоследствии все изменения в учебном процессе. На этой основе можно планировать дальнейшую работу с ребенком, учитывая его индивидуальные способности.

При этом учитель-логопед фиксирует время выполнения задания и виды допущенных ошибок в таблицу.

Исходя из составленной таблицы видно, что качество чтения школьников за учебный год улучшилось или ухудшилось.

Несмотря на то, что темп чтения остается ниже нормы положительная динамика все же наблюдается.

Следует отметить, что важным элементом отслеживания динамики овладения чтением является оценка автоматизированности чтения.



ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОКАХ ФИЗИКИ

О.Ю. Газзян

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования учебно-познавательных компетенций у учащихся с нарушениями слуха на уроках физики. Приводятся авторские подходы и приемы формирования учебно-познавательных компетенций у учащихся.

Ключевые слова: учебно-познавательные компетенции, глухие, слабослышащие дети, физика, информатика.

Общая учебно-познавательная компетенция (УПК) – это совокупность знаний, способностей, умений и навыков, которые обуславливают познавательную активность человека при осуществлении речевой деятельности. Перед педагогами школ-интернатов, работающими с детьми с нарушением слуха, стоит сложная задача - формирование УПК и активизация речевой активности. Как известно, в жизни человека речевая деятельность и другие виды деятельности переплетены, одна не может существовать без другой. От того, как проходит, как организовано общение, зависит эффективность совместной деятельности занятых ею людей.

Каждый педагог, работающий с глухими и слабослышащими детьми, стремится к тому, чтобы выпускники школ-интернатов смогли использовать полученные знания для получения профессионального образования, реализовать свои способности на рабочем месте. Благополучное будущее неслышащего ребёнка – это важно каждому педагогу. Готовиться к нему необходимо, и школа-интернат играет в этом значимую роль. Согласно Хуторскому А.В., учебно-познавательные компетенции – это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности соотношенной с реальными познаваемыми объектами.

Развитие УПК на уроках физики я начинаю, предварительно проведя аналитико-оценочный прогноз потенциальных возможностей обучающихся с нарушением слуха, используя личностно-ориентированный подход к обучению детей. По моему мнению существуют такие способы формирования УПК при изучении курса физики:

- обучение физическим приёмам мышления, способам и методам понимания главного в ходе экспериментальной деятельности. Обучающимся даётся возможность самостоятельно приходить к заключению при проведении опытов. Получая задания, они проверяют предположения, выдвинутые в начале урока. Например: все вещества состоят из частиц; диффузия зависит от температуры, агрегатного состояния вещества; между частицами действуют силы притяжения и отталкивания; выталкивающая сила зависит от объёма тела и рода жидкости (газа) и т. д. В этом случае идёт отработка умений проводить физическое исследование, наблюдение, анализ, делать сообщение о проделанной работе;

- формирование умения использовать информационные технологии в процессе обучения физики через составление презентаций, докладов. Цель учителя: научить получать необходимую информацию, используя доступные источники (справочники, учебники, научная литература, словари, интернет-ресурсы), передавать её. Дети при

подготовке к урокам самостоятельно готовят свои сообщения, доклады, используя всевозможные источники, они не только ищут нужные сведения, но и преобразуют их должным образом;

- составление кроссвордов, написание стихов к изученной теме. Данная форма обучения развивает мышление учащихся, учит их четко выражать свои мысли, развивает эрудицию, расширяет словарный запас, тренирует память, что позволяет ученикам с нарушением слуха проявить свои творческие способности;

- создание проблемных ситуаций на уроках, их анализ, активное участие детей в поиске путей решения поставленной перед ними проблемы возбуждает их мыслительную активность и поддерживает глубокий познавательный интерес. Например, изучая тему «Строение вещества», я после краткого изложения теории, обращаюсь к учащимся с вопросом: «В два одинаковых измерительных цилиндра наливаем 50 см^3 спирта и 50 см^3 воды. Какой будет объем смеси, если их содержимое слить в один измерительный цилиндр?». Ребята без колебаний отвечают, что смесь займет объем 100 см^3 . После этого я демонстрирую опыт: объем смеси стал меньше после смешения воды и спирта по сравнению с суммой их объемов до смешения;

- вывод обучающихся на новое понятие. Такая форма обучения представляет собой подобие мозгового штурма. Ученикам даю задание практического характера. Например, перед началом изучения понятия «теплопроводность», предлагаю составить перечень материалов, которые используют при строительстве дома. По каждому материалу обозначить положительные и отрицательные качества (если таковые имеются). Сделать выбор в пользу одного из материалов, обосновать свой выбор. Такой подход делает изучение физики наиболее приближенной к реальным условиям жизни.

Неслышащие учащиеся испытывают трудности в усвоении учебного материала. Это обусловлено специфическими свойствами логического и понятийного мышления, их речевым недоразвитием. Ребята с нарушением слуха должны понимать обращенную словесную речь, включающие слова и словосочетания (речь учителя, товарищей, тексты учебников, формулировки заданий и т. п.), а также пользоваться ею.

Устную речь обучающихся педагоги (учителя, воспитатели) школ-интернатов для глухих и слабослышащих детей развивают на каждом уроке (занятии): учат правильному построению ответов, исправляют ошибки в ударениях. Для формирования грамотной речи мною на уроках физики применяются «физические» диктанты, которые включают задания на правильное произношение терминов, при этом должны отрабатываться навыки чтения с губ. Письменная речь глухих и слабослышащих обучающихся развивается во время проведения самостоятельных и контрольных работ, теоретических вопросов. Формирование и развитие УПК в тесной связи с формированием речевой деятельности оказывает существенное влияние на овладение глухих и слабослышащих учащихся системой знаний и формирует коммуникативную компетентность.

Хотелось бы закончить словами персидского поэта-моралиста Саади Ширази. «Ученик, который учится без желания, – это птица без крыльев». Из стен наших образовательных учреждений, для детей с нарушением слуха, выпускаются ребята, способные к полёту, самосовершенствованию и саморазвитию.

Литература

1. Болотова В. С. Формирование универсальных учебных действий (УУД) на уроке физики. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.profistart.ru/ps/blog/12656.html>
2. Малафеев Р. И. Проблемное обучение физике в средней школе. М. : Просвещение, 1980 .
3. Хуторской А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. М. : Ин-т новых образовательных технологий, 2002.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

А.Н. Герасименко

Аннотация. В статье рассматривается возможность создания специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями учащихся с нарушениями слуха посредством использования песочной терапии.

Ключевые слова: нарушения слуха, компенсация, психологическая коррекция, песочная терапия.

Психическое развитие детей с нарушениями слуха происходит согласно тем же закономерностям, что и в норме. И вместе с тем имеют место особенности, обусловленные как первичным дефектом, так и вторичными: замедленное овладение речью, восприятием, коммуникативные барьеры и своеобразие развития познавательной сферы. Единственным физическим дефектом, приводящим к снижению интеллекта и замедлению умственного развития, является полная или частичная потеря слуха ребенком.

Тактильная и зрительная сенсорные системы в нашем случае обеспечивают наибольшие компенсаторные возможности, поскольку выступают наименее страдающими анализаторами, терпящими меньший ущерб в собственном развитии из-за бездеятельности пораженного. Развитие их методом песочной терапии и лежит в основе нашей внеурочной деятельности с детьми, направленной на создание специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями учащихся в соответствии с ФГОС для детей с ОВЗ.

«Песочная терапия» – метод работы, раскрывающий индивидуальность отдельной личности ребенка, позволяющий разрешить его психологические затруднения, развивающий способность осознавать свои желания и возможность их реализации. С помощью таких игровых занятий, при корректно поставленных целях, можно добиться важного терапевтического, обучающего и воспитательного результата. Во время игры с песком, ребенок ощущает безопасность, поскольку мир песка – это мир под его контролем.

Основоположник аналитической терапии Карл Густав Юнг предложил принцип «терапии песком», утверждая, что с помощью процесса «игры в песок» высвобождается заблокированная энергия и «активизируется возможность самоисцеления, заложенная в

человеческой психике». Автором консультативной методики игры с песком стала английский педиатр Маргарет Ловенфельд в 1939 году. В созданном ею Лондонском Институте Детской Психологии, в игровой комнате, были установлены два цинковых подноса, наполненные песком и водой, игрушки же «жили» в коробке. Маленьким пациентам нравилось использовать игрушки для игр с песком, емкость с которым они называли «миром», в связи с чем доктор назвала свой метод «мировой методикой».

Несмотря на то, что песочная терапия практикуется специалистами в России относительно недавно, она уже успела зарекомендовать как эффективный метод психокоррекции детей с ограниченными возможностями здоровья. В основу песочной терапии положены представления о тесной взаимосвязи между мелкой моторикой и развитием полушарий головного мозга у детей.

Снижение зрительной работоспособности и устойчивости внимания у детей с отсутствием или недостатком слуха формируется из-за более напряженной работы зрительной системы, что выступает отягчающим фактором для ее работы. Также для детей, имеющих нарушения слуха характерно замедление в развитии двигательной сферы. Это выражается в неточном выполнении движений, несоблюдении заданного темпа, недостаточной координации. Песочная терапия имеет большой потенциал коррекции и компенсации именно этих особенностей развития и обучения учащихся.

При любых играх с песком задействованы обе руки, часто одновременно, из-за чего благотворное влияние оказывается на развитие правого и левого полушария, равно и их взаимодействия, что позитивно сказывается на эмоциональном самочувствии детей с нарушением слуха, стимулирует их развитие и саморазвитие. Игры и упражнения, проводимые в малой группе (2-4 ребенка), развивают коммуникативные навыки и социальную активность. В рамках внеурочных занятий песочной терапией в игровой форме реализуется повторение ранее пройденного материала по различным лексическим темам по развитию речи, проигрывание сюжета художественных произведений по чтению, закрепление устного счета и геометрических форм по математике и т. д.

Мы используем игровые методики, предлагаемые Т.Д. Зинкевич-Евстегнеева и Т.М. Грабенко в «Практикуме по креативной терапии»: «пройтись» по песку отдельно каждым пальцем правой и левой руки поочередно (сначала только указательными, затем – средними, безымянными, большими и наконец мизинчиками). Можно «поиграть» на поверхности песка, как на пианино или клавиатуре компьютера. При этом двигаются не только пальцы, но и кисти рук, совершая мягкие движения вверх-вниз.

Песочницу можно использовать для нахождения определенной буквы, цифры, животного, фрукты и овощи изготовленной из пластмассы и закопанной среди прочих в песке (вариация игры «Волшебный мешочек»). Особенность применения пескотерапии с глухими и слабослышащими детьми побуждение к процессу оречевления, называние изображаемых диких и домашних животных, посуды, цифры или буквы, овощи и фрукты.

Метод «песочной терапии» - это прекрасный способ обогатить представления ребенка об окружающем мире, наладить дружеский контакт на основе предметно-практической деятельности, проявляемой в игре с песком.

Литература

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. М. : Академия, 2002.
2. Изучение слабослышащих детей в процессе обучения / под ред. Р. М. Боскис. М. : Педагогика, 1989.
3. Михаленкова И. А. Практикум по психологии детей с нарушением слуха. СПб. : Речь, 2004.
4. Основы коррекционной педагогики / авт.-сост. Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева ; Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 1999.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии. СПб. : Речь, 2001.

УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

И.М. Гнатив

Аннотация. В статье рассматриваются возможности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание обращается на выстраивание содержания сопровождения таких детей в условиях ДОУ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, консультирование.

В психолого-педагогической литературе проблема сопровождения изложена в работах многих исследователей. Так Л.А. Беляева и М.А. Васильков обозначают, что сопровождение – это выявление причин деформации в развитии субъекта и, что на основании этого строится процесс, который будет способствовать развитию и социализации нормальной личности. Л.М. Шипицина [4] и Е.И. Казакова [2], «указывают на то, что психолого-педагогическое сопровождение предполагает создание педагогом условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, а также для успешного обучения в ситуациях взаимодействия в условиях дошкольного учреждения». При этом Л.М. Шипицина [4] и Е.И. Казакова рассматривают ребенка как «субъекта развития, подразумевают наличие сопровождающего, несущего персональную ответственность за его благополучие, отстаивающего его права и гарантии» [2].

В задачи психолого-педагогического сопровождения входит:

1. Создание для ребенка эмоционально благоприятного микроклимата в группе, при общении с детьми и педагогическим персоналом.
2. Изучение индивидуальных особенностей развития детей в единстве интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер их проявления.
3. Оказание помощи детям с ОВЗ.
4. Своевременная диагностика и коррекция нарушений в развитии.
5. Повышение психолого-педагогической компетентности воспитателей, родителей по вопросам воспитания и развития дошкольника.

Л.М. Шипициной были сформулированы основные принципы психолого-педагогического сопровождения ребенка [36, 97]:

1. «Приоритет интересов сопровождаемого ребенка.
2. Непрерывность и системность сопровождения.
3. Комплексный подход в сопровождении».

Таким образом, в основу педагогического процесса должен быть положен принцип диагностики, направленной на выявление психолого-педагогических особенностей развития дошкольников, что позволяет получить полную картину по развитию личности ребенка и планировать коррекционные мероприятия. При поступлении ребенка в ДОО должна проводиться комплексная оценка состояния здоровья, анкетирование родителей, обследование физического развития дошкольников, анализироваться результаты адаптации. Целесообразно систематическое наблюдение за детьми в разных видах деятельности и постоянная фиксация результатов наблюдений.

С опорой на анализ выявленной информации составляется план психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ. При разработке содержания программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ необходимо придерживаться вышеизложенных принципов.

Существуют основные направления коррекционно-педагогической работы специалистов ДОО с детьми с ОВЗ:

- Диагностический. Для успешности воспитания и обучения детей необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. Основной целью проведения данного этапа является сбор необходимой информации об особенностях психофизического развития, выявление структуры речевого нарушения и потенциальных возможностей ребёнка. Результаты диагностического обследования доводятся до сведения всех участников коррекционно-педагогического процесса.

- Консультативно-проективный этап. На этом этапе специалисты обсуждают возможные варианты решения проблемы, определяют наиболее эффективные методы и приёмы коррекционной работы, составляют индивидуальные программы, распределяют обязанности по их реализации, уточняют сроки. Специфика сопровождения такова, что каждый специалист выполняет определённые задачи в области своей предметной деятельности. Составление индивидуального образовательного маршрута способствует реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ.

- Деятельностный этап. В ходе этого этапа реализуются индивидуальные программы комплексного сопровождения детей с ОВЗ. Занятия, проводимые специалистами дают возможность для создания обогащенной развивающей среды. Воспитатели проводят занятия в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом.

Основными направлениями являются: формирование познавательных процессов с использованием различных игр и упражнений, адаптация воспитанника в детском коллективе, формирование навыков самообслуживания детей в процессе выполнения режимных моментов, организация игровой деятельности вне занятий, на прогулках.

- Консультативно-просветительское сопровождение семьи. Родители являются полноправными участниками воспитательно-образовательного процесса. Они должны иметь всю информацию о том, какое психологическое и педагогическое воздействие оказывается на их ребёнка в ДОО. Вовлечение родителей в коррекционно-педагогическое

воздействие влечёт за собой рост их активности, повышение педагогической компетентности, а также меняет характер отношений родителей к ребёнку и его особенностям.

Организация работы в ДООУ с детьми с ОВЗ предполагает:

- 1) разработка рекомендаций для родителей в соответствии с индивидуальными особенностями их ребёнка;
- 2) проведение консультаций, тренингов, практикумов по реализации коррекционно-развивающих задач;
- 3) проведение открытых занятий;
- 4) работа с детско-родительской парой.

Помощь детям с ОВЗ требует и социально-педагогической поддержки их семей. Развитие ребенка с ОВЗ в значительной степени зависит от благополучия его семейной ситуации, от участия родителей в его физическом и нравственном развитии, правильности педагогических воздействий. Семей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, переживается стресс, который может приводить к депрессии одного или обоих супругов, что неизбежно отражается на внутрисемейных отношениях. Частые конфликты, враждебно-равнодушная атмосфера, складывающаяся в семье, - все это оказывает негативное влияние на развитие ребенка.

Литература

1. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск : Четыре четверти, 2017. 112 с.
2. Казакова Е. И. Дети «группы риска»: реабилитационные программы педагогического взаимодействия // Дети группы риска. СПб. : Проспект, 2014. 216 с.
3. Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка : материалы межрегиональной научно-практической конференции / под ред. С. В. Тарасова. СПб. : ЛОИ-РО. 2012. 122 с.
4. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. СПб. : Речь, 2013. 231 с.

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Н.А. Дубинина, Л.В. Анисимова, А.А. Кириллова

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации познавательно-исследовательской и проектной деятельности детей с ОВЗ. Приводятся данные внедрения современных технологий образования в учебный процесс.

Ключевые слова: педагогический процесс, современные технологии, модернизация образования, исследовательская деятельность.

На сегодняшний день все острее становится проблема тенденции роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья. А в условиях модернизации образования традиционное обучение не всегда является эффективным. Обучающиеся не могут реализовать полученные знания в практической жизни. В век информационно-коммуникационных технологий одним из самых важных умений ребенка становится

умение найти информацию, переработать её и использовать в определённых целях. Для этого применяются различные педагогические технологии.

Главная задача образовательного учреждения состоит в подготовке воспитанников к жизни, формирование у них умения видеть и творчески решать возникающие проблемы; активно применять в жизни, полученные знания и приобретенные умения; продуктивно взаимодействовать с другими людьми в социуме, то есть в формировании ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования. Особенно это актуально для детей с ОВЗ, для которых на первый план выходит необходимость взаимодействие с окружающими людьми.

Для решения этой важной задачи необходимо правильно, максимально эффективно построить педагогический процесс, учитывая психофизические, возрастные и индивидуальные особенности детей.

Благодаря внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения дети с ограниченными возможностями здоровья имеют шанс приобрести необходимые умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной адаптации в обществе, повысить уровень мотивации к обучению. Действенным средством повышения учебной мотивации для детей с ОВЗ является познавательная-исследовательская и проектная деятельность.

Проектно-исследовательская деятельность – это необходимый и наиболее оптимальный инструмент достижения важной цели – самоопределения детей с ОВЗ, их социальная адаптация.

Она позволяет развивать познавательный интерес, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой исследовательского проекта, развивать критическое мышление.

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья используются следующие типы опытно-исследовательской деятельности:

- Исследовательско-творческие: осуществляется исследовательский поиск, результаты которого оформляются в виде какого-либо творческого продукта (газеты, драматизации, картотеки опытов, детского дизайна, кулинарной книги и пр.).
- Научно-исследовательские работы: работа по определенной проблеме, которая интересна ребенку, четко обозначаются цели и задачи работы, высказывается гипотеза, и в дальнейшем подтверждается или опровергается.
- Ролево-игровые: это проект с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и по-своему решают поставленные проблемы.
- Информационно-практико-ориентированные: дети собирают информацию о каком-то объекте, явлении из разных источников, а затем реализуют её, ориентируясь на социальные интересы: оформление дизайна группы, квартиры и т. п.
- Творческие: как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников.

Метод проектов позволяет формировать личностные качества:

1. Умение работать в коллективе, принимать решение, анализировать результаты деятельности.

2. Меняется и роль воспитанников: они выступают активными участниками процесса, а не пассивными слушателями;

3. У воспитанников вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию;

4. Использование в работе с детьми с ОВЗ проектного метода позволяет избежать эмоционального, физического, интеллектуального перенапряжения детей.

Работа по данной методике даёт возможность развивать индивидуальные творческие способности дошкольников, более осознанно подходить к социальному самоопределению.

Проектная и исследовательская деятельность – эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира. Это особенно актуально в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Учащиеся вовлекаются в активный познавательный и творческий процесс, учатся применять свои знания в новых условиях, ориентироваться в мире информации. Научно-исследовательская деятельность развивает память ребенка, активизирует его мыслительные процессы, дает учащимся реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и средой обитания. Задачи проектной деятельности в процессе обучения детей с ОВЗ заключаются в том, чтобы развивать у учащихся умение размышлять, анализировать, сравнивать, расширять их представление об окружающем мире через собственную опытно-исследовательскую деятельность, развивать понимание взаимосвязей в природе, воспитывать стремление сохранять и оберегать природу, видеть ее красоту, соблюдать правила поведения в ней. Необходимо создать для детей с ОВЗ, с разным уровнем развития познавательных потребностей и возможностей такую образовательную среду, которая будет способствовать развитию у ребёнка исследовательского отношения к миру и самому себе, становлению исследовательских позиций. Востребованной в обучении является исследовательская деятельность учащихся, которая создаёт условия для формирования познавательной активности учащихся и тем самым способствует развитию и индивидуализации личности ребёнка. Психологи утверждают, что ребёнок, в силу своей природной любознательности, познаёт окружающий мир только в процессе взаимодействия с ним.

Одним из эффективных способов является систематическое применение проблемно-исследовательского метода в процессе обучения. Психолого-педагогическим основанием данного метода является моделирование в учебном процессе естественного процесса познания ребёнком окружающего мира.

Грамотная работа педагога поможет создать условия для реализации возможностей детей с особыми потребностями, обеспечить успех в будущем, а также даст реальное право выбора, предоставит возможность вносить свой вклад в общественную жизнь.

Стоит отметить, что важно уделять особое внимание смысловой стороне исследовательской деятельности дошкольников. Для детей с ОВЗ важна не «игра в науку», а пошаговое развитие личности в сторону созидания на земле. Очень важно, чтобы эта работа начиналась в раннем детстве, ведь не случайно в «Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» отмечено, что содержание образовательной области «Познание» направ-

лено на достижение развития у детей познавательных интересов, их интеллектуального развития через развитие познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности; формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей.

Целью организованной деятельности является получение интересного для школьника результата (результата работы над проектом) – что является сильной мотивацией к учебной деятельности. Также важнейшим компонентом проектного метода является социальное взаимодействие. Межличностное общение, построенное по определенным принципам, позволяет создать атмосферу творчества, комфортности, способствует проявлению индивидуальности каждого ребенка. Знания, полученные самостоятельно, приобретают особую ценность, а работа в команде формирует навыки социального поведения и интереса к другому человеку, как к источнику познания.

Таким образом, проектное обучение создает условия для творческой самореализации воспитанников с ОВЗ, повышает мотивацию к учению, способствует развитию познавательных возможностей, самостоятельности, ответственности, умений планировать, принимать решения, оценивать результаты. Дети приобретают опыт решения реальных проблем, что очень важно для их самостоятельной жизни.

Литература

1. Коноплева А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография. Мн. : НИО, 2003.
2. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. Т.3: Педагогические системы специального образования. М. : Академия, 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.Н. Дудко

Аннотация. В статье исследуются возможности использования современных информационно-коммуникационных технологий для обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, компьютерные технологии, информационно-коммуникационные технологии.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. В Конституции РФ и Законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование. Важнейшей задачей модернизации является:

- обеспечение доступности качественного образования;
- индивидуализация образования;
- дифференциация образования;
- систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов;
- создание условий для достижения нового современного качества общего образования.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это «особые» дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения. Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют для обучения принципиально новые возможности. Они могут использоваться на всех этапах обучения:

- при объяснении нового материала;
- при контроле знаний;
- при закреплении;
- при обобщении и систематизации материала.

Использование в обучении новых информационных технологий способствует формированию специальных навыков у детей с различными познавательными способностями, позволяет организовывать образовательную деятельность более наглядной и динамичной, более эффективной с точки зрения обучения и развития детей. Использование ИКТ позволяет воспитателю привнести эффект наглядности в образовательной деятельности и помогает ребенку, нуждающемуся в коррекционном обучении, усвоить материал в полном объеме. Наглядное отображение информации способствует повышению эффективности любой деятельности человека. Но в специальном (инклюзивном) образовании оно приобретает особенно большую значимость.

Компьютерные технологии дают широкие возможности для развития творческого потенциала воспитанника. Благодаря использованию информационных технологий у детей с ОВЗ зрительное восприятие и слуховое внимание обостряются, что ведет к положительному результату обучения и развития данной категории детей. Использование ИКТ в образовательной деятельности с детьми со сложными дефектами позволяет развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладевать практическими способами работы с информацией; развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств.

Кроме того, применение ИКТ позволяет сделать образовательную деятельность привлекательным, современным, осуществлять индивидуализацию и дифференциацию обучения. Использование компьютеров в образовательной деятельности выглядит очень естественным, с точки зрения ребенка и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его обучения, развития творческих способностей и создание благоприятного эмоционального фона.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация возможностей современных информационных технологий расширяет спектр видов учебной деятельности, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения. Образовательная деятельность с использованием современных информационных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья способствует решению одной из основных задач коррекционного воспитания – развитию индивидуальности ребенка, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

Литература

1. Гончарова Е. Н., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. М., 2002.

2. Королевская Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиск // Дефектология. 1998. № 1. С. 47-55.

3. Кукушкина О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: состояние, перспективы развития. 2003. № 3. С. 67-76.

РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРИКИ И СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Е.Н. Зиненко

Аннотация. В статье приводятся данные о необходимости оказания комплексной дифференцированной помощи детям с нарушениями интеллекта, направленной на преодоление трудностей овладения программными знаниями, умениями и навыками. Представленная программа направлена на развитие психомоторики и сенсорных процессов у учащихся.

Ключевые слова: умственная отсталость, сенсорные эталоны, перцептивные действия, моторная система, речевое опосредование деятельности.

Младший школьный возраст – важнейший период формирования жизненного ресурса ребенка, этап становления его социальности, освоения общественных отношений, обогащения мировосприятия и развития личностных качеств. Особенно значим этот период жизни для детей, имеющих отклонения в умственном развитии, поскольку большая часть из них в настоящее время, что подтверждается статистическими данными, не является охваченной общественным дошкольным воспитанием, а значит, до школы ребенок не получает квалифицированную коррекционную поддержку.

Учеными (Шипицына Л.М., Петрова В.П., Пузанов Б.П., Стребелева Е.В. и др.) доказано, что из всех функциональных отклонений в состоянии здоровья человека по социальным последствиям умственная отсталость является наиболее распространенным и тяжелым дефектом развития. Современные требования общества к развитию личности детей, имеющих отклонения в развитии, диктуют необходимость более полно реализовать идею индивидуализации обучения, учитывающую готовность детей к школе, степень тяжести их дефекта, состояние здоровья, индивидуально-типологические особенности. А значит, речь идет о необходимости оказания комплексной дифференцированной помощи детям, направленной на преодоление трудностей овладения программными знаниями, умениями и навыками, что в конечном итоге будет способствовать более успешной адаптации в обществе и интеграции их в него.

Задачи гуманизации и индивидуализации процесса воспитания и обучения детей с интеллектуальными нарушениями, в свою очередь, требуют создания необходимых условий для их полноценного развития, становления как субъектов учебной деятельности.

Теоретической основой нашей программы коррекционных занятий явились концептуальные положения теории Л.С. Выготского: об общих законах развития аномального и нормально развивающегося ребенка; о структуре дефекта и возможностях его компенсации; о применении системного подхода к изучению аномального ребенка, об учете зон его актуального и ближайшего развития при организации психологической помощи; об индивидуализированном и дифференцированном подходе к детям в процессе реализации коррекционной психолого-педагогической программы. В качестве базовых ис-

пользованы подходы к сенсорному воспитанию детей, разработанные в отечественной психологии и педагогике В.Н. Аванесовой, Л.А. Венгер, А.В. Запорожцем, Н.П. Сакулиной, Н.Н. Поддьяковым и др. Определению коррекционного пространства нашей программы способствовали научно-практические и методические рекомендации В.В. Воронковой, И.Ю. Левченко, В.Г. Петровой, В.В. Ткачевой, У.В. Ульянковой.

Программа курса коррекционных занятий «Развитие психомоторики и сенсорных процессов» *имеет своей целью*: на основе создания оптимальных условий познания ребенком каждого объекта в совокупности сенсорных свойств, качеств, признаков дать правильное многогранное полифункциональное представление об окружающей действительности, способствующее оптимизации психического развития ребенка и более эффективной социализации его в обществе.

Достижение цели предусматривает решение ряда задач, основная из которых следующая: обогащение чувственного познавательного опыта на основе формирования умений наблюдать, сравнивать, выделять существенные признаки предметов и явлений и отражать их в речи, нацеленное на развитие психических процессов памяти, мышления, речи, воображения.

Задачи:

- формирование на основе активизации работы всех органов чувств адекватного восприятия явлений и объектов окружающей действительности в совокупности их свойств;
- коррекция недостатков познавательной деятельности детей путем систематического и целенаправленного воспитания у них полноценного восприятия формы, конструкции, величины, цвета, особых свойств предметов, их положения в пространстве;
- формирование пространственно-временных ориентировок;
- развитие слухоголосовых координаций;
- формирование способности эстетически воспринимать окружающий мир во всем многообразии свойств и признаков его объектов (цветов, вкусов, запахов, звуков, ритмов);
- совершенствование сенсорно-перцептивной деятельности;
- обогащение словарного запаса детей на основе использования соответствующей терминологии;
- исправление недостатков моторики, совершенствование зрительно-двигательной координации;
- формирование точности и целенаправленности движений и действий.

В программе четко просматриваются два основных направления работы: формирование знаний сенсорных эталонов – определенных систем и шкал, являющихся общепринятыми мерками, которые выработало человечество (шкала величин, цветовой спектр, система фонем и др.), и обучение использованию специальных (перцептивных) действий, необходимых для выявления свойств и качеств какого-либо предмета. Заметим, что работа по формированию сенсорных действий не является самоцелью, а представляет лишь часть общей работы и занимает в ней определенное место.

Развитие сенсорной системы тесно связано с развитием моторной системы, поэтому в программу включены задачи совершенствования координации движений, преодоления моторной неловкости, скованности движений, развития мелкой моторики руки и др.

Овладение сенсорными эталонами как способами ориентировки в предметном мире, формирование сенсорно-перцептивных действий невозможно без закрепления опыта ребенка в слове. Через все разделы программы в качестве обязательной прошла задача постепенного усложнения требований к речевому опосредованию деятельности учащихся: от овладения соответствующей терминологией до развернутого сопровождения собственных действий речью и вербального определения цели и программы действий, т. е. планирования.

Таким образом, реализация нашей программы позволит сформировать необходимую основу для овладения учащимися с нарушениями интеллекта универсальными учебными действиями и оптимизации их учебной деятельности.

Литература

1. Антонова С. Л. Движение тела - движение мысли: Нейропсихологическая коррекционно-развивающая программа. М. : Чистые пруды, 2010. 32 с.
2. Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог». Вып. 34. С. 4-6.
2. Галкина Г. Г., Дубинина Т. И. Пальцы помогают говорить. Коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей. М. : Издательство «Гном и Д», 2006.
3. Дмитриева О. И., Мокрушина О. А. Поурочные разработки по математике: 2 класс. К учебному комплексу М.И. Моро. М. : ВАКО, 2005.
4. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников (психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов). Часть I. Книга для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Ось-89, 2006.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В РАБОТЕ С ГЛУХИМИ И СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ

М.Н. Зинковская

Аннотация. Для обучающихся с нарушенной слуховой функцией очень важным условием успешного обучения является активизация их мыслительной деятельности на вербальном уровне. В статье рассматривается возможность использования для этой цели различных педагогических технологий.

Ключевые слова: коррекционно-развивающие технологии, слуховой опыт, речевое общение, соционигровые технологии, здоровьесберегающие технологии.

Обучение математики в школе для глухих и слабослышащих детей направлено на активизацию сохранных анализаторов, сенсомоторное развитие позитивных свойств личности ребенка, повышение уровня мотивации к овладению математическими знаниями с целью адаптации и реализации индивидуума в окружающей социальной среде.

Коррекционно-развивающие технологии, применяемые в работе с детьми с ОВЗ, в основе своей содержат методы нейропсихологического подхода в коррекции нарушений (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), а также технологии развития речевого

слуха и навыков речевого общения (Л.В. Нейман, К.А. Волкова, Е.П. Кузьмичева, Э.И. Леонгард).

Расширение слухового опыта обучающихся с нарушенной слуховой функцией является очень важным условием развития речевого общения, активизации мыслительной деятельности на вербальном уровне. С этой целью на уроках проводятся математические диктанты, когда ребята на слух, исключая зрительный контроль, воспринимают слова, фразы, математические термины, уже знакомые им, которые ранее находились в слуховой тренировке. Затем вводятся новые лексические единицы для восприятия на слух сначала по догадке, а потом, поработав над семантическим значением предъявляемого речевого материала, предлагаю детям воспринимать и опознавать его на слух в потоке уже знакомых математических терминов.

Задания постепенно усложняются, чтобы активизировать слуховое восприятие, мотивировать обучающегося на повышение уровня мыслительных операций, таких, как аналогия, сравнение, противопоставление. Реализуя слуховое восприятие, двигательные навыки, пространственную ориентировку, ребенок с нарушенной слуховой функцией активно задействует навыки самоконтроля как высшего проявления саморегуляции психической деятельности, подтверждая слова великого русского физиолога И.П. Павлова о том, что «...человек есть система, единственная по высочайшему саморегулированию».

В старших классах на уроках математики нами используются социогровые технологии (Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова, В.М. Букатов), которые содействуют развитию таких важных функций, как внимание, память, речь в ее коммуникативной направленности, а также формирует навыки коллективной работы, делового взаимодействия. В процессе реализации деловой игры активное воображение выступает в форме воссоздающего, когда ребенок воссоздает определенную ситуацию, активизируя память и мыслительные операции, и творческого, когда мыслительная деятельность ребенка поднимается на более высокую ступеньку. И здесь определяющим фактором развития представлений является и жизненный опыт обучающегося, и уровень его речевой компетенции.

Социогровые технологии способствуют более качественному усвоению программного материала, а также содействует тому, что ребенок не только примеряет на себя социальную роль, а и учится распределять социальные роли в игре, учитывая индивидуальные особенности каждого участника коллективной игры.

В ходе проведения брейн-ринга класс делится на две команды. Условие проведения игры заключается в том, какая команда правильно и быстрее выполнит задание, та и победит. Дети имеют право совещаться, находить в ходе обсуждения единственно возможный ответ, аргументировать его.

Задания, предлагаемые для игры. Сколько дней в году? (365/366)

Сколько цифр вы знаете? (10). Результат деления? (частное).

Наименьшее простое число? (2). Результат умножения? (произведение).

Угол, больше прямого? (тупой). Сотая часть числа? (процент).

Чем отличается параллелограмм от прямоугольника? (нет прямых углов).

Наименьшее простое число? (2).Какая часть числа составляет 50 %? (одна вторая).Наименьшее трёхзначное число? (100).

В ходе проведения таких мероприятий на уроке у детей, как правило, появляется комплекс оживления, мобилизуются все усилия ребенка на решение определенной задачи – поиска верного ответа. Проявляя себя в социоигре, ребенок получает возможность более глубоко осмысливать и понимать суть таких сложных человеческих отношений, как дружба и товарищество, чувство взаимопомощи, соучастия в общем деле.

Играя, дети учатся действовать по определенным правилам, и этот стереотип поведения в рамках общественных правил переносится на будущую жизнь ребенка в социуме, где есть морально-нравственные установки, где ему придется строить модель своего поведения в соответствии с требованиями общества.

Здоровьесберегающие технологии мы считаем неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в школе для детей с ОВЗ. Дети с нарушенной функцией слуха, в силу отсутствия или частичной потери слухового контроля имеют, вследствие нарушения межфункционального взаимодействия, диспропорции в психическом развитии, которые проявляются в несоразмерности развития наглядно-образного и словесно-логического мышления, формирования устной и письменной речи. Поэтому проведение фонетической зарядки планируется с использованием математического материала, например:

Говорите хорошо звуки, делайте зарядку.

А ___ О ___ У ___ Э ___ И ___ Р ___ ЛУ

РА-ЛА РО-ЛО РУ-ЛУ

параллелепипед пирамида диаграмма таблица

- Сколько граней у Египетской пирамиды?

- У Египетской пирамиды четыре грани.

Во время выполнения фонетической зарядки контролируются навыки диафрагмального типа дыхания, который оказывает релаксирующее воздействие на организм ребенка. А для снятия зрительного напряжения проводится зарядка для глаз. В целях профилактики сколиоза важно контролировать осанку детей.

Таким образом, применение здоровьесберегающих технологий не только содействует повышению эффективности учебного процесса, но и является мощным средством сохранения здоровья воспитанников. А обладающий багажом знаний в области математики, духовно-нравственным и физическим здоровьем, выпускник будет востребован на рынке труда в современном обществе.

Литература

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. М., 1999.
2. Коррекционная педагогика / под ред. Б. П. Пузанова. М., 2001.
3. Перова М. Н. Методика преподавания математики в коррекционной школе. М. : ВЛАДОС, 2001.

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СО СЛУХОВОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ НАВЫКАМ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Л.И. Иванченко, Л.Я. Шмидт

Аннотация. В статье рассматривается системный деятельностный подход к обучению навыкам речевого поведения глухих и слабослышащих детей как способ повышения активности речевой коммуникации учащихся с нарушениями слуха.

Ключевые слова: дети с нарушенной слуховой функцией, слуховая депривация, компоненты речевой деятельности, фоноритмика, верботональный метод.

Дети с нарушенной слуховой функцией, поступившие в школу, не имеют того уровня общего и речевого развития, которым обладают их слышащие сверстники. Прежде чем изучать язык, им необходимо приобрести речевой опыт, научиться пользоваться словесной речью в общении с окружающими.

Поэтому обучение языку глухих и слабослышащих детей носит качественно иной характер, чем в обычной школе. Речь ребенка с нормальным слухом развивается на основе подражания окружающим его людям. А произносительные навыки ребенка с нарушенной слуховой функцией формируются опосредованно, с помощью специальных методов и приемов педагогического воздействия.

Соблюдение деятельностного подхода в обучении является важнейшим условием формирования речи в непосредственной связи с практической деятельностью учащихся. Структурно-семантический принцип коммуникационной системы определяет и выбор речевых средств, последовательность их введения в речь учащихся. На коррекционных занятиях в первую очередь отрабатываются с детьми те единицы коммуникативного уровня, которые являются основной формой высказываний. Реализация деятельностного подхода базируется на учете всех сторон и структурных компонентов речевой деятельности, таких, как говорение, чтение, письмо, дактилирование, слушание, чтение с лица и с руки говорящего, слухозрительное восприятие обращенной речи.

В процессе обучения языку у ребенка с нарушенной слуховой функцией на первоначальном этапе происходит развитие психофизиологического механизма восприятия, понимания и воспроизведения речи. На занятиях необходимо сформировать и утвердить в мыслительной деятельности учащихся особый вариант речевой практики – словесно-речевой, обеспечить перестройку мышления на специфической языковой основе. Обучение языку проводится путем организации диалоговой речи по типу «учитель-ученик», а также в речевом общении ребенка с другими детьми. Речевым материалом являются побуждения, сообщения, вопросы, которые усваиваются детьми в готовом виде, в конкретном значении, по подражанию. Вплетаясь в контекст речевой ситуации или предметной деятельности, все эти речевые средства приобретают сигнальную функцию и способствуют не только передаче той или иной информации, оформлению инициативной речи, но и воздействию на собеседника.

Придерживаясь мнения К.Д. Ушинского о том, что «... грамматику не без основания причислай к числу наук, очеловечивающих человека», желательно формировать у учащихся навыки самоконтроля при дифференциации мужского, женского или средне-

го рода, глагольных форм, при определении окончаний прилагательных и т. п. Принцип коррекционной направленности реализуется в различных аспектах и предполагает использование и поиск компенсаторных возможностей неслышащего ребенка, к которым можно отнести использование всех сохранных анализаторов: зрительного, двигательного, вибрационного, развитие остаточной слуховой функции. Пристальное внимание к решению задач формирования словесной речи, развития познавательной деятельности, творческих способностей активизирует все анализаторы, способные осуществлять компенсаторные функции.

Формирование речи как основного средства общения у детей со сниженной слуховой функцией предполагает в первую очередь кропотливую работу по накоплению словарного запаса и воспитания умения пользоваться им в речевом общении. Усвоение глухими и слабослышащими детьми фонематической стороны речи – процесс сложный и длительный, предполагающий развитие слухового восприятия речевых звуков и неречевых звучаний, коррекцию и автоматизацию произносительных навыков, восприятие музыкальных ритмов. Для достижения этих целей в своей работе в качестве вспомогательного и очень эффективного средства возможно применение элементов фоноритмики, проведение которой способствует развитию содружественных движений артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, вырабатывается речедвигательный динамический стереотип (по Павлову), воспитанию чувства сопереживания, созданию условий для лучшего запоминания, восприятия и воспроизведения слухоречевого материала.

Применение верботонального метода на коррекционно-развивающих занятиях в качестве реабилитационного средства, который использует ресурсы тела обучающихся детей, помогает ребенку получить всю информацию, включая слуховую, проанализировать ее и использовать в произвольных ситуациях, а также оказывает благотворное влияние на психологическое состояние ребенка, являясь стимулом к активизации речевого поведения. Проводя тренинги на аппарате СУВАГ СТ-10, очень важно уделять внимание развитию двигательных, слуховых, зрительных, умственных, коммуникативных способностей учащихся. Коррекционная работа с применением аппарата СУВАГ проводится по следующим направлениям: овладение языком (лексический и синтаксический план); восприятие устной речи (с помощью полисенсорной проводимости; с помощью слуховой и вибротактильной проводимости); звукопроизношение (способы самоконтроля; координация мышц артикуляционного аппарата при образовании звуков (оральный праксис)). В работе над речью по верботональному методу необходимо учитывать все параметры: голос, темп, ритм, мелодию и фонологическую систему. Приоритет отдается просодическим элементам.

Практика показывает, что чем раньше начинается работа по верботональному методу, тем лучше результаты в речи, о чем свидетельствуют грамоты детей, полученные по итогам проведения конкурсов чтецов на выразительное чтение стихотворных и прозаических произведений. Применение верботонального метода обучения звуковосприятию и звуковоспроизведению способствует развитию «комплекса оживления», развитию речи глухих и слабослышащих учащихся, максимально приближенной к речи слышащих, являясь важнейшей составляющей процесса интеграции их в социуме.

Системный деятельностный подход к обучению навыкам речевого поведения глухих и слабослышащих детей, способствует высокой результативности работы, активизации речевой коммуникации учащихся.

Литература

1. Сурдопедагогика / под ред. Е.Г. Речицкой. СПб., 2004.
2. Пидкасистый П. И. Педагогика / под ред. В. А. Слостенина. М. : Академия, 2004.
3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dpo-smolensk.ru/img/OVZ.pdf>

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Э.Ю. Кашка

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психического и речевого развития, затрудняющие процессы обучения, воспитания и развития детей с синдромом РДА.

Ключевые слова: синдром раннего детского аутизма, сенсорной ранимости, аутистимуляция, стереотипия, агрессивность, страхи, тревожность.

(РДА) – ряд клинических признаков психологического расстройства детей, характеризующийся отклонениями в проявлении эмоций и развития личностной сферы в возрасте до 3 лет. Проблема раннего детского аутизма (РДА) является одной из наиболее актуальных в мире и привлекает особое внимание врачей и педагогов различных специальностей на протяжении многих десятилетий, начиная с 30–40-х годов прошлого века до настоящего времени.

Изучением синдрома раннего детского аутизма занимались как зарубежные, так и отечественные ученые. Отечественными учеными в разное время были описаны разнообразные типы раннего детского аутизма. В 1967 году А.Е. Зеленецкая, С.С. Мнухин, Д.Н. Исаев впервые представили описание органического аутизма. В 1947, 1970 и 1982 годах внесли вклад в теорию изучения РДА такие отечественные ученые: В.Е. Каган и В.М. Башина. Ранний детский аутизм в круге постприступной шизофрении рассматривали В.М. Башина и М.Ш. Вроно в 1975 году. К.С. Лебединская выделяет пять вариантов РДА:

- РДА при различных заболеваниях центральной нервной системы;
- РДА шизофренической этиологии;
- при обменных заболеваниях;
- при хромосомной патологии;
- психогенный аутизм.

В настоящее время существует представление о двух типах аутизма: классический аутизм Каннера и вариант аутизма, в который входят аутистические состояния разного генеза, однако, этиология РДА на сегодняшний день изучена достаточно слабо, нет информации о конкретных причинных факторах, стимулирующих риск появления данного расстройства.

Дети с ранним детским аутизмом имеют специфические особенности в развитии восприятия и ощущения, мышления и воображения, речи, памяти, эмоционально-

волевой сферы. У детей с РДА наблюдается своеобразная реакция на сенсорные раздражители. Эта реакция проявляется в повышенной сенсорной ранимости. Для детей с синдромом РДА характерно нарушение пространственной ориентации, искажение целостной картины реального мира. Для них имеют значимость звуки, цвет и форма предмета но не сам предмет в целом. Они чувствительны к запахам, окружающие предметы обследуют с помощью облизывания и обнюхивания. Для детей свойственны раскачивания всем телом, однообразные прыжки что являются для них самостимуляцией. При часто сниженной болевой чувствительности у них наблюдается склонность к нанесению себе различных телесных повреждений.

Так же у детей с ранним детским аутизмом отмечается своеобразие памяти: у них хорошая механическая память. Именно память влияет на стереотипизацию восприятия окружающего мира. Дети могут многократно повторять одни и те же действия, слова или без конца задавать один и то же вопрос который ранее был им услышан. Особенности мышления у детей с РДА проявляются в трудности переноса навыков из одной ситуации в другую. Ребёнку трудно понимать развитие ситуации во времени и установить причинно – следственные связи.

Особенности в развитии эмоционально-волевой сферы являются ведущими при синдроме РДА и появляются уже в скором времени после рождения. При расстройствах аутистического спектра у детей нарушен комплекс оживления, который проявляется в отсутствии фиксации взгляда на лице человека, улыбки и ответных эмоциональных реакций в виде смеха, речевой и двигательной активности на проявления внимания со стороны взрослого.

В отличие от детей без патологий дети с РДА отличаются слабостью эмоциональных контактов с близкими людьми. Хотя дети и отличают родителей от посторонних людей, но они не испытывают и не выражают большой привязанности к ним. Как известно, в наибольшей степени трудности аутичного ребенка проявляются в неспособности устанавливать и развивать эмоциональные связи с другими, даже с самыми близкими людьми. Это обусловлено особыми нарушениями психического развития и особенностью речи. В связи с понижением психического тонуса у ребёнка с ранним детским аутизмом не возникает побуждений к речевой активности, поэтому его словарный запас накапливается медленно, за счёт механического запоминания и закрепляется благодаря склонности ребёнка к стереотипиям. У такого ребёнка сильно затруднено развитие фразовой речи, спонтанные фразы аграмматичны, то есть в речи не употребляются предлоги, слова не изменяются по родам и числам, глаголы в речи встречаются преимущественно в неопределённой форме, прилагательные практически отсутствуют. У детей с аутизмом отмечаются особенности в употреблении личных местоимений. Так личное местоимение «Я» не используется ребёнком в речи, о себе ребёнок говорит во втором или третьем лице. С возрастом у детей накапливается большое количество цитат из любимых мультфильмов, песен, сказок, такая речь не связана с окружающей обстановкой и употребляется детьми вне зависимости от ситуации. При общении с собеседником речь детей с РДА не обращена к собеседнику. В момент речевого высказывания отсутствует экспрессия, жестикация, мелодика речи нарушена. Наблюдаются нарушения просодической стороны речи, такие как: неумение модулировать голос по высоте, силе и тональности, на-

рушение темпа и ритма речи, нет интонационной выразительности в речевом высказывании. Связная речь может быть грубо нарушена на всех уровнях её развития, могут наблюдаться бессвязность речевого высказывания, неспособность поддерживать диалог с одним и тем же собеседником.

У некоторых аутичных детей речевое развитие проходит иначе: в раннем возрасте формирование речи соответствует норме, но фразовая речь формируется несколько позже чем обычно. Иногда после 2-2,5 лет наблюдается регресс, который не достигает полного мутизма: появляется эхолалия, редко употребляются обращения, прямые утверждения и отрицания. Одной из особенностей детей с РДА является то, что они лучше всего реагируют на тихую, спокойную речь, произнесённую шёпотом. Большинство таких детей имеют сохранный интеллект и нередко имеют какие-либо неординарные способности, они рано осознают свою речевую несостоятельность, очень переживают по этому поводу что может привести к невротическим расстройствам.

Также у детей с РДА отмечаются некоторые особенности в моторной сфере. У большинства детей хорошо развита крупная моторика, однако прослеживаются затруднения координации, отмечается моторная неловкость, мелкая моторика значительно отстаёт от возрастной нормы. При аутизме в основе дефекта в большей степени лежит нарушение понимания коммуникации. Основная проблема – ограниченная способность ребёнка понимать значение коммуникации, а именно: обмена информацией между двумя людьми.

Таким образом, психические нарушения у детей с синдромом раннего детского аутизма многогранны и имеют свои специфические особенности. В ходе теоретического анализа литературы по исследованиям РДА нами было выявлено, что у детей с РДА отмечаются особенности мышления, восприятия, памяти, эмоционально - волевой сферы и коммуникативной функции. По данным современных исследователей различные формы детского аутизма встречается в 4 - 26 случаях из 10 000, что составляет 0,04 - 0,26 % от общей детской популяции. В то же время, в последние годы отмечается тенденция к увеличению частоты встречаемости данного нарушения развития.

Литература

1. Башина В. М. Ранний детский аутизм - Исцеление. М., 1993. С. 154-165.
2. Шипицина Л. М Детский аутизм: хрестоматия. СПб. : Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. 254 с.
3. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб. : Речь, 2007. 288 с.

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РАЗВИТИЮ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Л.Н. Клименко, И.С. Исмаилова

Аннотация. В статье рассматриваются основные требования к личности специалиста по развитию моторики у детей с ОВЗ. Представлены объективные и субъективные характеристики его деятельности.

Ключевые слова: моторика, реабилитация, дети с ограниченными возможностями здоровья, деятельность, технологии.

Обучением, воспитанием и развитием личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья занимаются многие специалисты: врачи, коррекционные педагоги, учителя-предметники, социальные педагоги, психологи и др. К этому перечню можно добавить и профессионалов по массажу и лечебной физкультуре, которые своим самоотверженным трудом восстанавливают возможности детей с нарушениями в двигательной сфере [1].

Часто логопеды, устраняя нарушения речи в виде дизартрии у детей с ДЦП, обращаются за помощью к специалистам по ЛФК или массажистам. Специалист по ЛФК или массажист – это такой профессионал, который призван обеспечить развитие заданных свойств организма ребенка с помощью контактных средств; реализацию его потребности быть в строю, учиться, общаться и вообще жить, влиять на способность выполнять жизненные функции. Работа с детьми и подростками с ограниченными возможностями требует от каждого, кто избрал данную профессию, полнейшей самоотдачи, безграничной любви, уважения и веры в возможности ребенка, кажущегося безнадежным, глубоких профессионально-теоретических и практических знаний. Личность специалиста, занимающегося развитием моторики (ЛФК), является стержневым фактором, определяющим его профессиональную позицию в реабилитационной деятельности [2].

Профессиональная деятельность специалиста, занимающегося развитием моторики (ЛФК), включает в себя объективную и субъективную характеристики, выступающие необходимой предпосылкой эффективного воздействия на детей с ОВЗ. К объективным характеристикам его деятельности относятся знания и умения, которыми он обладает, и результаты работы, то есть те изменения в развитии, возникающие под влиянием его труда. К субъективным характеристикам относят его личностные особенности. Чтобы успешно реализовать цели развития моторики ребенка с ограниченными возможностями здоровья, специалист должен обладать глубокими и разносторонними знаниями в области медицины, анатомии и физиологии, в области спортивной психологии и дефектологии. В этой связи ему необходимы:

- во-первых, знания об сущностных основах развития движения человека по Н.Б. Бернштейну. Знание особенностей развития моторики у различных категорий детей с ОВЗ. Особенности развития моторики у лиц с детским церебральным параличом и др.;

- во-вторых, знания, умения и навыки, а также основы опыта воздействия, как на саму моторику, так и на психику детей с ОВЗ. Развитие оптимизма, уверенности в своих силах. В результате освоения этих основ у человека формируется осознанное отношение к жизни – мировоззрение;

- в-третьих, знания о возрастных особенностях психического и личностного развития ребенка в норме и в патологии с учетом первичного заболевания или дефекта и последствий, вызванных ими;

Специалисту по моторной реабилитации надо научиться пользоваться этими знаниями на практике, овладеть опытом, мастерством, искусством их умелого применения. Специалист по моторной реабилитации должен понимать и знать психологию ребенка с учетом специфики первичных и вторичных нарушений. Чтобы быть грамотным психологом, он должен иметь необходимую психологическую подготовку, в результате которой должна сформироваться определенная психологическая культура, психологиче-

ская компетентность как в социально-реабилитационной работе, так и в деле пропаганды и просвещения общества о важности задач социальной работы [3].

Таким образом, важнейшим личностным качеством специалиста по ЛФК является его мотивационная направленность на профессию. Направленность его личности проявляется во всей профессиональной жизнедеятельности, определяет восприятие и логику поведения, весь его облик.

Литература

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М. : ВЛАДОС, 2012.
2. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ОВЗ / под ред. Т. Г. Богданова. М. : Академия, 2014. 240 с.
3. Барышева А. Н. Реабилитация детей с ОВЗ в трудной жизненной ситуации // Социальная педагогика. 2014. № 5. С. 61-66.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.П. Королёва

Аннотация. В целях содействия в обеспечении доступности, качества и эффективности образовательных услуг для различных категорий дошкольников в настоящее время среди основных направлений социального развития реализуется национальный проект «Информатизация системы образования» (ИСО), основная цель которого – создание условий для системного внедрения и активного использования информационных и коммуникативных технологий в работе дошкольного учреждения. Информационно-коммуникационные технологии (*ИКТ*) позволяют воспринимать информацию качественно, эффективно и доступно детям с ОВЗ, что значительно повышает их познавательную активность.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютерные технологии, презентации.

Использование компьютерных презентаций в работе педагогов МБДОУ № 24 позволило решить следующие задачи: по формированию интереса к игровой и к учебной деятельности; развитию психологических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи за счёт повышения уровня наглядности; развитию волевых качеств личности дошкольника. Мы, используем комплексный подход к применению ИКТ, сочетаем комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, учитываем индивидуальные образовательные потребности детей.

Многие современные развивающие компьютерные игры для дошкольников имеют достаточно красочную анимацию, удобный интерфейс, не требуют дополнительных настроек. Но не все компьютерные игры можно использовать для работы с детьми. Поэтому, мы создаём собственные фильмы и компьютерные презентации, разрабатывая их с учётом особенностей развития воспитанников.

Можно создать собственные компьютерные презентации Microsoft Power Point. Технология создания презентаций в программе Microsoft Power Point не требует углуб-

ленных знаний и навыков программирования. Их применение на занятиях интересно всем детям. При использовании презентации заранее подбираем необходимые иллюстрации, с разнообразными спецэффектами.

Учитываем в работе санитарно-эпидемиологические нормы: для детей 6 лет I-II группы здоровья – 15 минут в день. Для детей 6 лет III группы здоровья – 10 минут в день. Для детей 5 лет I-II группы здоровья – 10 минут в день. Для детей 5 лет III группы здоровья – 7 минут в день. Для детей 6 лет, относящихся к группе риска по состоянию зрения – 10 минут в день. Для детей 5 лет, относящихся к группе риска по состоянию зрения – 7 минут в день.

Рекомендуемое время дня для занятий на компьютере: первая половина дня – оптимальна. Вторая половина дня – допустима. Занятие с использованием компьютера во второй половине дня следует проводить в период второго подъёма суточной работоспособности, в интервале от 15 ч 30 мин до 16 ч 30 мин, после дневного сна и полдника. Рекомендуемая максимальная кратность работы на компьютере в течение недели для детей 5 и 6 лет- 1-2 раза. Рекомендуемые дни недели для занятий на компьютере: вторник, среда. В пятницу заниматься на компьютере нежелательно. Объясняется это тем, что работоспособность ребёнка уже к четвергу снижается, а в пятницу происходит её резкое снижение в силу накопившейся недельной усталости. В целях профилактики зрительного утомления целесообразно проводить специальные игры и упражнения для глаз. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата использовать физкультурные минутки и соблюдать правила посадки на стульях.

Необходимо учитывать, что при создании презентации для дошкольников с ОВЗ соблюдаются определённые правила. Фон презентаций выбирать однотонный, не отвлекающий внимания от содержания слайда, спокойных, не раздражающих зрение цветов. Менять его несколько раз в течение презентации, для удержания непроизвольного внимания детей. Иллюстрации должны быть крупными и реалистичными, не перегруженные лишними деталями. Недопустимо использовать некачественные фотографии, изображения, которые могут способствовать появлению психологического дискомфорта. Умеренно применять спецэффекты помогающие удерживать внимание на экране компьютера, повышают интерес, создают положительный эмоциональный настрой.

Использование ИКТ помогает педагогу в работе с детьми ОВЗ: представить наглядно те явления, которые невозможно продемонстрировать иными способами; создать положительную мотивацию за счёт использования средств привлечения внимания; активизировать познавательную деятельность воспитанников; оптимально использовать время на занятии; видеть реакцию воспитанников, вовремя реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления материала к образовательным мероприятиям считаем, создание мультимедийных презентаций. Применение на занятиях электронных презентаций весьма актуально, т.к. имеется возможность учитывать конкретный контингент детей с учётом их психического, физического и эмоционально-личностного уровня развития.

Литература

1. Иванова Е. В. Повышение ИКТ – компетентности педагогов // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2009. № 12.
2. Организация деятельности школьного психолога в рамках информатизации системы образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.it-n.ru>

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ

О.Н. Кочнова, А.В. Анохина

Аннотация. В статье раскрываются условия качественного развития творческих способностей детей с ОВЗ для их социализации.

Ключевые слова: социализация, дети с ограниченными возможностями здоровья, «особые» дети, информационно-коммуникационные технологии, социально-бытовые компетенции.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование.

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества. Если для обычного ребёнка социализация представляет собой естественный процесс, то применительно к «особому» ребёнку погружение в общество - это кропотливая работа, процесс, результат которого полностью зависит от тех условий, которые создают для этого взрослые. Влияние взрослого на ребенка огромно и многофункционально. Он является организатором жизни, объектом познания, носителем средств и способов внешних и внутренних действий. Особенно важно, что взрослый – образец, модель в приобретении ребенком собственного опыта. Перед взрослыми стоят очень ответственные задачи: с одной стороны - создать условия для безопасного и комфортного выхода детей с «особыми» потребностями в большой социум; а с другой - стимулировать желание «особых» детей находится в этом социуме и сформировать доверие к нему.

Детский сад № 18, г. Армавира имеет в составе группы компенсирующей направленности для детей с ТНР, ЗПР и детей-инвалидов. У детей с ограниченными возможностями здоровья по сравнению с нормально развивающимися сверстниками запаздывает формирование основных психофизических функций. Группа воспитанников с ОВЗ весьма неоднородна, характерными особенностями таких детей являются различные нарушения в развитии: нарушение речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития.

Многие виды движений, которые с легкостью выполняют их сверстники, не доступны для выполнения детьми с ОВЗ. Особому ребенку трудно успеть за общим темпом выполнения движений, трудно переключиться с одного движения на другое, хотя

ритмические действия привлекают детей, нравятся им. Дети не имеют серьезных противопоказаний против занятий физической культурой и спортом, но требуют особый подход в работе с ними. Они испытывают дефицит двигательной и эмоциональной активности, поэтому необходимо большое разнообразие двигательной деятельности. Детский сад оснащен современным техническим оборудованием.

В ходе совместной образовательной деятельности инструктора по физической культуре и детей используется игровая приставка X-BOX 360 + Kinect. Она представляет собой небольшое электронное приспособление, где ребенок активно перед экраном выполняет разные виды движений – прыжки, приседания, имитация метания, бег, ползание, а так же предлагается на выбор несколько спортивных подвижных игр, которые происходят на виртуальном стадионе. В таких заданиях необходима быстрая реакция и мышление, смена позиций и движений, и в силу своих возможностей, ребята, стараясь правильно выполнить действие, развивают чувство ритма, физические качества, стараются выйти в лидеры, тем самым мотивируя себя на дальнейшие победы.

Внедрение в образовательный процесс средств информационно-коммуникационных технологий имеет особенное значение в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют для обучения принципиально новые возможности. Использование ИКТ позволяет воспитателю привнести эффект наглядности в образовательной деятельности и помогает ребенку, нуждающемуся в коррекционном обучении, усвоить материал в полном объеме. Компьютерные технологии дают широкие возможности для развития творческого потенциала воспитанника.

Благодаря использованию информационных технологий у детей с ОВЗ зрительное восприятие и слуховое внимание обостряются, что ведет к положительному результату обучения и развития данной категории детей. Образовательная деятельность с использованием современных информационных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья способствует решению одной из основных задач коррекционного воспитания – развитию индивидуальности ребенка, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе и ранняя профориентация.

Ранняя профориентация призвана:

- дать ребёнку начальные и максимально разнообразные представления о профессиях;
- сформировать у ребёнка эмоционально-положительное отношение к труду и профессиональному миру;
- предоставить возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности; с тем, чтобы позже, в подростковом возрасте, ребёнок смог анализировать профессиональную сферу более осмысленно и чувствовать себя при выборе профессии более уверенно.

Совместная деятельность детей и взрослых включает сотрудничество детей не только с педагогами, но и с родителями и представителями различных профессий. В процессе сотрудничества с взрослыми у детей развиваются коммуникативные и познавательно-исследовательские навыки, формируется понимание норм и правил общественного поведения. Очень важно, чтобы ребенок не только наблюдал за работой взрослых, видел ее особенности и результаты, но и участвовал в совместной трудовой деятельности

с взрослым, выполняя трудовые поручения и просьбы. Тогда в дальнейшем он сможет использовать полученные сведения в самостоятельной деятельности, закрепить и расширить приобретенные знания.

На базе нашего детского сада функционирует творческая мастерская «Поварята», целью которой является социализация и индивидуализация личности ребёнка, формирование жизненно необходимых бытовых умений и навыков, воспитание уважения к труду взрослых, подготовка детей с ОВЗ к самостоятельной жизни и преодолению трудностей.

На занятиях в мастерской дети знакомятся с основами кулинарного искусства, сервировки стола, правилами этикета, повышается инициатива и предприимчивость ребенка, приобретаются социально значимые качества личности: коммуникабельность, самостоятельность, ответственность. Повышается интеллектуальный уровень, личностный рост каждого воспитанника; формируются *социально-бытовые и коммуникативные компетенции*. Полученные знания помогают развивать самостоятельность, самообслуживание, умение принять гостей, а может быть и сделать первый шаг в выбранной специальности.

Всем детям с ОВЗ необходимы простые вещи: внимание, любовь, понимание, возможность творчества. И эту проблему можно решить через занятия дополнительного образования, так как зачастую это прекрасная возможность для их продуктивной творческой деятельности и социального общения. Дополнительное образование дает реальную возможность выбора ребенку с ОВЗ своего индивидуального образовательного пути, увеличивает пространство, в котором может развиваться личность ребенка, обеспечивает ему «ситуацию успеха».

На базе детского сада функционирует Центр креативной трудовой деятельности, в котором предоставляется ребёнку максимум возможностей для развития его потенциальных творческих способностей с учётом интересов и желаний, оказывает огромное влияние на его дальнейшую судьбу. Для многих детей – это основная, а иногда и единственная возможность для того, чтобы получить жизненно важные практические навыки. Полученные знания и умения могут в дальнейшей жизни таких детей быть не только досугом, но и профилизацией их жизненного статуса. Детям с ОВЗ мы предлагаем посещать такие мастерские как: «Шерстяное облачко», «Волшебная ниточка», «Город мастеров». Целью работы мастерских не только дать навыки и приемы работы с разными материалами, но и раскрепостить детей, придать им уверенность в своих силах.

Творческая мастерская «Шерстяное облачко» направлена на работу с шерстью. Валяние из шерсти – фелтинг ориентировано на развитие ловкости и умелости рук, через которые происходит не только развитие интеллекта, но и эстетическое воспитание, развитие способностей к творчеству. Фелтинг развивает мелкую моторику, способствует концентрации внимания и самодисциплины, а также активизирует мыслительные процессы, улучшает способность следовать устной инструкции, воспитывает аккуратность, повышает заинтересованность в конечном результате. Возможность поиграть с продуктом своего труда, сделать подарок – несомненно, привлекает детей.

Вместо красок – шерстяные волокна, вместо кистей – пальчики. При создании такого рода картин не обязательно уметь рисовать, при этом картины получаются очень

нежными с использованием различных оттенков. Используя шерсть в работе невозможно ошибиться, сделав неловкое движение, можно легко поправить разноцветные пряди. Детская фантазия невероятно богата. Её необходимо направлять в нужное русло. Каждый ребенок, занимающийся изготовлением изделий из шерсти, творческая неповторимая личность со своей фантазией и выдумкой, собственным мировоззрением. Ребята об этом узнают, взяв в руки приятную на ощупь и разноцветную на вид прядь шерсти.

Творческая мастерская «Волшебная ниточка» это занятия в технике изонить, которые способствуют развитию у детей наглядно-образного и логического мышления, творческого воображения, памяти, точности движения пальцев рук; развивается творческий потенциал ребенка. В ходе работы дети запоминают этапы, приемы и способы натяжения нитей, что стимулирует, совершенствует трудовые умения, формирует культуру труда. Расширяется круг знаний; повышается интерес к культуре декоративно-прикладного искусства. Изонить расширяет представление детей об окружающем мире, учит их внимательно вглядываться в различные предметы, видеть конструктивные части, сохранять целостность восприятия при создании геометрического узора. Работы в технике изонити способствуют формированию таких качеств, как настойчивость, умение доводить начатое дело до конца, воспитывает аккуратность, усидчивость, т.е. способствует развитию личности ребенка.

Не менее интересна работа в творческой мастерской «Город мастеров», где дети занимаются лепкой из глины. Почему была выбрана именно лепка? Потому что лепка из глины, обладает большим развивающим потенциалом, она – благодатный материал для творчества. Работа с глиной - это процесс создания скульптурного изображения из мягкого пластичного материала способом уплотнения, вытягивания, расплющивания, заглаживания и др. Такая работа способствует развитию мускулатуры кистей рук, согласованности движений, глазомера.

Маленькие кусочки глины творят чудеса: рука становится твёрже, уверенней, движения точнее. Лепка, как и каждый из видов творчества, позволяет развивать в детях умственную активность, творчество, художественный вкус и многие другие качества, без которых невозможно полноценное формирование социально-активной личности.

Перечисленные техники привлекательны своеобразной художественной выразительностью, содержат элементы новизны, активизируют индивидуальные способности детей, дают неограниченные возможности для импровизации сочетания самых разных материалов. Их можно и нужно расширять и совершенствовать с учетом возраста и интересов детей, а также с учетом индивидуального подхода к развитию творческих способностей каждого ребенка с ОВЗ.

На первый взгляд освоение данных техник с детьми ОВЗ кажется невозможным, но огромное желание прикоснуться к прекрасному, помогают им в обучении. В результате повышается самооценка, развиваются творческие способности, прививается интерес к труду. Работа с новыми материалами полезна, так как она снимает страх неудачи, формирует необходимые для творчества качества: уверенность в себе, самоутверждение, самоуважение. Мнение, что творческая деятельность доступна не всем, а только одаренным детям, теряет обоснованность.

В целом, работа детского сада позволяет каждому ребёнку с ОВЗ получить свой первый положительный опыт социализации, дать им возможность войти в современное общество в качестве полноценных его членов, обеспечивает успешную самореализацию ребёнка, помогает ему стать активной, гармонично развитой личностью.

Литература

1. Грек Ю. В. Организационно-педагогические условия управления дошкольным образовательным учреждением для детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников // Логопед в детском саду. 2008. № 9-10. С. 36-42.
2. Дикаева Е. С. Обучение детей с особыми образовательными потребностями // Искусство и образование. 2007. № 1. С. 31-38.
3. Дорохова Е. С. Организация инклюзивного образования в системе дополнительного образования детей // Методист. 2009. № 7. С. 28-33.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЁМНОЙ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Г.С. Кулькова

Аннотация. Для обеспечения эффективной коррекционной работы с детьми с ОВЗ важно создание специальных условий. В статье рассматривается возможность использования в коррекционной работе темной сенсорной комнаты.

Ключевые слова: темная сенсорная комната, сенсорная стимуляция, коррекция, компенсация.

В нашем частном образовательном учреждении детском саду «Мечта» с самого открытия функционирует темная сенсорная комната. Это особым образом организованная среда, наполненная различного рода стимуляторами, которые воздействуют на органы слуха, зрения, осязания и проч. Приглушенный свет, успокаивающая музыка, мягкая мебель спокойной цветовой гаммы – все это параметры сенсорной комнаты, помогающие ребенку с ОВЗ находиться в безопасной и комфортной обстановке. Наполненная разнообразными стимулами, воздействующими на все органы чувств, эта «Волшебная комната», как называют ее наши воспитанники, помогает развивать сенсорно-перцептивные способности ребенка, настроиться на позитивное восприятие и общение с окружающими его взрослыми и сверстниками. Данная комната как нельзя лучше позволяет компенсировать нарушенные функции и способствует адаптации к новым условиям. Сенсорная стимуляция очень важна для детей, страдающих ранним детским аутизмом, синдромом Дауна, ДЦП, ЗПР.

Противопоказания: инфекционные заболевания; умеренная и тяжелая умственная отсталость; эпилептический синдром или готовность к эпилепсии; синдром гиперактивности. При взаимодействии с возбудимыми детьми время пребывания сокращается, минимизируется нагрузка на анализаторы. При работе с тревожными детьми исключаются резкие переходы от одного стимула к другому.

Предполагаемые результаты: 1) снижение психоэмоционального напряжения, тревожности, страхов, агрессивности; 2) формирование навыков позитивного общения

и взаимодействия; 3) стимулирование развития воображения, речи, внимания, оригинальности мышления, мелкой и крупной моторики.

Мы считаем, что оборудование нашей сенсорной является дидактическим материалом, позволяющим формировать познавательные функции, обогащать представления воспитанников об окружающем мире и самом себе. При этом задачи самопознания, самосовершенствования и психологической коррекции отклонений в эмоционально-личностной сфере детей, в условиях интерактивной среды соотносятся с ролью цвета, звука и слова в гармонизации отношений с собой, родителями и педагогами. Предлагаем ознакомиться с тем, что помогает нам в коррекции и развитии детей с ОВЗ в нашей темной сенсорной комнате.

Пуфик-кресло с гранулами - удобное сидение, наполненное пенополистирольными гранулами. Поверхность пуфика способствует тактильной стимуляции соприкасающихся с ним частей тела. Гранулы, наполняющие его, оказывают мягкое приятное воздействие, способствуя лучшему расслаблению за счет легкого точечного массажа.

Сухой дождь – разноцветные светооптические нити, спускающиеся вниз, словно струи воды. Их приятно трогать, сквозь них можно проходить, касаясь лицом. Разноцветные «дождевики» стимулируют тактильные ощущения, помогают восприятию пространства и своего тела в этом пространстве. За «струями» можно спрятаться от внешнего мира, что особенно важно для аутичных детей.

Сухой бассейн – бассейн с мягкими стенками, наполненный полупрозрачными пластмассовыми шариками. Может использоваться как для релаксации, так и для активных игр.

Детская сенсорная дорожка – дорожка из мягкого материала, к поверхности которой с помощью липучек крепятся круглые «кочки-мешочки» с различными наполнителями. Используем для развития тактильного восприятия, координации движений, профилактики плоскостопия. Наши дети ходят по ней босиком или в тонких носках.

Мягкая игровая тумба с зеркальным уголком и пузырьковой колонной. В прозрачной пластиковой колонне, заполненной дистиллированной водой, поднимается бесконечное число воздушных пузырьков. Плавают пластиковые рыбки. Они то всплывают, кружась в цветных переливающихся струях, то падают вниз. Это завораживающее зрелище не оставит никого равнодушным. Безопасное угловое зеркало создает неповторимый оптический эффект расширения пространства. Позволяет мне как психологу решать различные задачи речевого и сенсорно-перцептивного развития детей с ОВЗ.

Вращающийся зеркальный шар с приводом вращения и профессиональный источник света к нему. Узким лучом света создается эффект бесконечного множества «солнечных зайчиков». Нами прибор активно используется в процессе проведения релаксационных занятий, а также занятий с элементами сказкотерапии, игротерапии, музыкотерапии, стимулируя восприятие, развивая воображение, концентрируя внимание на движущихся бликах.

Дети нашего частного детского сада «Мечта» с удовольствием посещают темную сенсорную комнату. Волшебство – и не только!

Литература

1. Кальмова С. Е., Орлова Л. Ф. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья. СПб. : НОУ «Союз», 2006. 86 с.
2. Колос Г. Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении. М. : Аркти, 2010. 80 с.

ДЕТИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА СТАРТЕ В МИР ПРОФЕССИЙ

Т.Н. Лашкевич

Аннотация. Проблема выбора профессии – сложный и ответственный шаг в жизни человека с нарушениями слуха. В статье рассказывается об опыте профориентационной работы специалистов школы.

Ключевые слова: нарушения слуха, социальная адаптация глухого учащегося, профориентация, профконсультирование.

Все мы знаем, что личность ребёнка формируется постепенно в процессе общения, в ходе усвоения социального опыта человечества. Формирование же личности глухого ребенка имеет свои особенности:

– у глухого ребёнка трудности в общении с окружающими слышащими людьми, что замедляет процесс усвоения им информации;

– нарушение слухового анализатора лишает возможности глухих детей познать акустическую сторону действительности, имеющую важное значение в эмоциональном развитии (пение птиц, звучание человеческого голоса, музыкальные звуки и др.);

– в отличие от слышащих, способных спонтанно усвоить значительную часть социального опыта людей, глухие дети ограничены в своих возможностях: до начала обучения в специальных детских учреждениях развитие их или задержано, или протекает в замедленном темпе;

– трудности общения и своеобразие взаимоотношений со слышащими людьми, также накладывают определенный отпечаток и на характерологические черты глухого ребёнка.

В силу своих психофизических особенностей глухие дети испытывают большие трудности в социальной адаптации в общество. Но особо важный вопрос ставится перед глухими подростками к тому, какую именно профессию они хотели бы получить в будущем. Проблема выбора профессии – сложный и ответственный шаг в жизни каждого человека, а тем более, глухого человека. Глухие дети старшего школьного возраста должны понимать, что не каждая профессия им подходит в связи с ограниченными возможностями их здоровья. К выбору необходимо подходить крайне внимательно. По выводам психологов, люди, занимающиеся своим любимым делом, ощущают счастье и гармонию в своей жизни. Они успешны и добиваются больших высот.

Вопрос о выборе профессии глухими учащимися решается в течение долгого времени. Наша школа довольно рано начинает психологически готовить ребят к выбору профессий. Поэтому у подростков уже формируется определенное отношение ко многим профессиям, они начинают серьезно задумываться о средствах и путях своего будущего трудоустройства. Глухим обучающимся нашей школы-интерната предоставля-

ется возможность получить такие профессии как: повар-кондитер, плиточник-облицовщик, столяр, плотник и многие другие профессии. Также ребята проходят различные курсы: флористика, мастер по маникюру, массажист, инженерный дизайн (3D-моделирование), кладовщик и т. д.

К сожалению, многие старшеклассники недостаточно знают об особенностях каждого вида профессиональной деятельности и не всегда учитывают свои профессиональные интересы и склонности, выбирая ту или иную профессию. Из личных наблюдений мы делаем вывод, что старшие школьники не знают с какой стороны подступиться к выбору будущей профессии, на что обратить внимание. Перед собой мы ставим цель: помочь ребятам разобраться, к какой профессиональной деятельности они более склонны.

В работе с глухими подросткам большое значение имеет педагогический такт. Надо постоянно учитывать своеобразие переживаний школьника с нарушением слуха, который стоит перед задачей самоопределения, выбором будущей профессии. У каждого старшеклассника надо создать ясную перспективу его дальнейшей жизни и деятельности и убедить его в том, что есть много интересных и доступных профессий глухим людям.

Начальным звеном профессионального развития личности является профессиональное самоопределение. Самоопределившаяся личность в психологическом плане – это субъект, осознавший:

- что он хочет (цели, жизненные планы, склонности);
- что он есть (интеллект, личностные и физические свойства);
- что он может (возможности и способности);
- что от него хочет общество, и что он ждет от общества.

Были определены такие задачи:

- дать своим воспитанникам знания о себе самом (образ «Я»);
- проинформировать ребят о мире профессионального труда (с какой трудовой деятельностью связана та или иная профессия);
- осуществление профессиональных проб (соотнести знания о себе и знания о профессиональной деятельности).

Ребятам много рассказывается о разных профессиях, проводятся различные беседы, дискуссии, где они высказывают своё мнение, обсуждают, спорят, сопоставляют всё за и против, делают выводы. Также были организованы для воспитанников-подростков экскурсии-практикумы, которые содействуют в выборе будущей профессии, развивают инициативу, приучают ребят к самостоятельной работе.

В своей работе мы стараемся максимально активизировать речевую деятельность воспитанников. Важно тесно контактировать с учителями по развитию слуха и формированию произношения. При проведении бесед, экскурсий, консультаций, нужно обращать внимание на внятность произношения. Зная речевые особенности каждого ребёнка, требовать от них своевременно применять навыки самоконтроля в речи. Таким образом, в работе по профориентации мы уделяем внимание вербальной коммуникации – важнейшего средства адаптации в социуме.

По нашему мнению, все знания, полученные ребятами нашей школы, имеют огромное воспитательное значение, которое способствует развитию их личности как членов общества, воспитывают чувство ответственности за порученное дело, готовят их к трудовой деятельности, ну и, конечно же, помогут девочкам и мальчишкам в выборе профессии. Выпускники нашей школы-интерната успешно социально адаптируются в обществе слышащих людей.

Литература

1. Багрова И. Г., Богданова Т.Г. и др. Сурдопедагогика / под ред. Е. Г. Речицкой. М. : ВЛАДОС, 2004. 655 с.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. М. : ВЛАДОС, 2012.
3. Назарова Н. М. Специальная педагогика. М. : Академия, 2008. 400 с.
4. Пенин Г. Н., Пономарёва З. А., Красильникова О. А., Кораблёва Л. В. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях / под ред. проф. Г. Н. Пенина и доц. З. А. Пономарёвой. СПб. : КАРО, 2006. 496 с.

ОСВОЕНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

И.А. Лукьянченко

Аннотация. В статье раскрываются особенности освоения продуктивной деятельности у детей дошкольного возраста с ОВЗ. В силу имеющихся нарушений познавательной деятельности дети с ОВЗ имеют специфические особенности продуктивной деятельности. Поэтому создание специальных условий посредством использования разных нетрадиционных техник поможет педагогу при формировании у детей с ОВЗ интереса к продуктивной деятельности.

Ключевые слова: продуктивная деятельность, сенсорное недоразвитие, игровая деятельность, технологии.

У детей с ОВЗ часто возникают трудности при выполнении сложных по координации движений, снижена скорость и ловкость выполнения заданий, нарушена способность к ритмизации и дифференцированию силовых, временных и пространственных параметров движений. У них долго и с трудом формируются движения, необходимые для формирования двигательных навыков, способствующих пространственной ориентации детей (ориентировке в собственном теле, в окружающей среде, на плоскости листа и т. д.), снижена зрительная память. Сенсорное недоразвитие выражается в том, что даже в предметной деятельности они не учитывают пространственные признаки предметов. Восприятие характеризуется замедленностью и фрагментарностью. Страдают зрительное и слуховое внимание и сосредоточение, идентификация, анализ и синтез по различным признакам. Это затрудняет формирование количественных представлений, не позволяет детям осуществлять счетные и другие сложные операции (чтение, письмо).

Существенное недоразвитие касается не только функционирования отдельных анализаторов (зрительного, слухового, тактильно-кинестетического), но их взаимодействия, что составляет основу сенсорно-перцептивной способности. Искаженное мышление сочетается с нарушенной динамикой процессов мышления. Для детей с ОВЗ ха-

рактерна замедленность мышления. У некоторых из них отмечается недостаточная последовательность и целенаправленность мышления, значительно выражены нарушения интеллектуальной деятельности. Значительное затруднение вызывает понимание и удержание в памяти словесного задания. Детям свойственна познавательная пассивность, связанная со снижением интереса, несформированная произвольная деятельность и самоконтроль. У них снижена заинтересованность к математическим заданиям, низкий уровень самостоятельности, критичности к результатам своей работы, низкая концентрация внимания.

Дети с ОВЗ испытывают трудности в выявлении пространственных отношений между несколькими предметами в наглядном плане. Также им сложно ориентироваться в сторонах собственного тела и словесно определять направления, сложить из частей целое.

К сожалению, большинство дошкольников с ОВЗ без целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия практически не овладевают продуктивной деятельностью. Поэтому необходимо создать педагогические условия для формирования у детей с ОВЗ интереса к продуктивной деятельности посредством использования разных нетрадиционных техник и игровых технологий, которые стимулировали бы творческий потенциал детей, развивали их художественно – творческие способности.

Образовательная деятельность должна проводиться в форме эмоционально насыщенной, привлекательной для ребенка игры, построенной на тесном его взаимодействии с воспитателем. Игровая деятельность является ведущим видом деятельности для дошкольников и является единственным инструментом педагогического воздействия для детей с ОВЗ.

Цели продуктивной деятельности для детей с ОВЗ:

1. Развитие зрения, слуха и движений (мелкой моторики рук), чувственно-двигательной координации;
2. Обогащение сенсорного опыта;
3. Конструирование зрительных образов;
4. Развитие эмоциональной отзывчивости.

Для того чтобы нарисовать, слепить, сделать постройку предварительно надо хорошо познакомиться с изображаемым предметом, запомнить его форму, величину, конструкцию, расположение частей, цвет. Для дошкольников с ОВЗ большое значение имеет постепенно расширяющийся запас знаний об окружающих предметах и мире. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья нуждается в особом подходе.

Учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка с ОВЗ оказывает решающее влияние на результативность образовательных и воспитательных программ. Чем больше внимания к индивидуальным потребностям и особенностям ребёнка, тем меньше педагогических издержек. Важно знать как можно больше об особенностях ребёнка, представлять себе его трудности, хотеть помочь ему. Нельзя сравнивать ребёнка с ОВЗ с личностными нормами других детей – у них свой ритм развития. Только педагог, соблюдающий специальные образовательные условия в работе с детьми с ОВЗ, стоит на стороне ребёнка.

Литература

1. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. М. : Классика Стиль, 2004.
2. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. М. : Академия, 2008. 480 с.

LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Л.В. Машкова

Аннотация. Введение ФГОС дошкольного образования предполагает разработку новых образовательных моделей, в основу которых должны входить технологии развивающего образования. В статье рассматривается возможность использования LEGO-конструирования для работы с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: современные культурные практики, дети с ограниченными возможностями здоровья, LEGO-конструирование, LEGO-технология.

В настоящее время образовательное лего-конструирование в детском саду приобретают все большую значимость и актуальность, так как соответствует социальному заказу государства, общества, закону об образовании РФ, передовым идеям современной педагогики и психологии. В соответствии с нормативными документами перед детским садом стоят задачи: создание образовательной среды, ориентированной на удовлетворение интересов ребенка, с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей развития.

Современное общество требует от нового поколения умения планировать свои действия, находить необходимую информацию для решения задачи, моделировать будущий процесс. Введение ФГОС дошкольного образования предполагает разработку новых образовательных моделей, в основу которых должны входить технологии развивающего образования.

Реализация стандарта дошкольного образования предполагает поиск современных культурных практик для организации образовательной деятельности. В настоящее время большую популярность в работе с дошкольниками приобретает такой продуктивный вид деятельности как LEGO-конструирование. Это новая педагогическая технология, которая представляет передовые направления науки и техники, является относительно новым направлением обучения, воспитания и развития детей, в том числе и с ОВЗ.

LEGO-конструирование объединяет в себе элементы игры с экспериментированием, а, следовательно, активизирует мыслительно-речевую деятельность дошкольников, развивает конструкторские способности и логическое мышление, воображение и навыки общения, способствует интерпретации и самовыражению, расширяет кругозор, позволяет поднять на более высокий уровень развитие познавательной активности дошкольников, а это – одна из составляющих успешности их дальнейшего обучения в школе.

Совместная деятельность педагога и детей по LEGO-конструированию направлена в первую очередь на развитие индивидуальности ребенка, его творческого потенциала. Образовательная деятельность основана на принципах сотрудничества и сотворчества детей с педагогом и друг с другом.

LEGO-конструирование позволяет создать образовательную среду, ориентированную на интересы ребенка с ОВЗ. У таких детей низкий уровень внимания, высокая отвлекаемость, неустойчивая мотивация, их мозг быстро отключается даже при элементарных умственных нагрузках. Учитывая все особенности, в коррекционной работе предлагаем использовать LEGO-конструктор. Получая первичные представления об объектах окружающего мира, у детей формируется умение сосредотачивать внимание на предметах и явлениях, устанавливать простейшие связи между ними, делать простейшие выводы. Посредством использования LEGO-конструкторов можно эффективно решать образовательные задачи в соответствии с реализуемой в детском саду адаптированной образовательной программой, что позволит решить спектр разнообразных задач совместно с детьми, родителями (законными представителями) и педагогами. LEGO-технологии можно внедрять в воспитательно-образовательный процесс и интегрировать с пятью образовательными областями.

На наш взгляд, одна из основных возможностей в LEGO конструировании – научить детей эффективно работать вместе. Сегодня совместное освоение знаний и развитие умений, интерактивный характер взаимодействия востребованы как никогда раньше.

Таким образом, активное вовлечение воспитанников в LEGO- конструирование обеспечит ситуацию успеха в образовательной деятельности, разовьет потенциальные возможности в обучении, расширит круг актуального ближайшего развития ребенка с особыми возможностями здоровья.

Литература

1. Лусс Т. С. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО : пособие для педагогов-дефектологов. М., 2003.
2. Фешина Е. В. Лего-конструирование в детском саду. М., 2011.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕМ-ДЕФЕКТОЛОГОМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Е.К. Мишина

Аннотация. В статье раскрываются особенности использования современных технологий, личностно-ориентированные развивающие модели обучения, различные образовательные технологии, в работе с детьми с нарушениями зрения.

Ключевые слова: нарушения зрения, современные технологии, информационные технологии, игровые технологии.

Развитие личности учителя – дефектолога так же, как и учеников, происходит в деятельности. В любой деятельности важен результат. В дефектологической деятельности результат – это развитие личности обучающихся с нарушениями зрения, успешная социализация учащихся, высокая учебная активность, общая познавательная мотивация.

Основными принципами организационно-педагогического и образовательного процессов является учёт общих, специальных и индивидуальных особенностей развития детей с нарушением зрения.

На коррекционных занятиях мною используются личностно-ориентированная развивающая модель обучения, развивающие образовательные технологии, которые направлены на развитие личности ребенка, поддержку индивидуальности каждого учащегося, реализацию его субъектной позиции в учебном процессе, учитывающими различный уровень готовности к обучению в школе, неодинаковый социальный опыт, отличия в психофизическом развитии детей с ОВЗ.

Технологии дефектологического обследования. Применение данной технологии позволяет мне проводить диагностику нарушений познавательной деятельности, определять пути и средства коррекционно-развивающей работы, специальные коррекционные методы и возможности обучения учащихся с нарушением зрения. При обследовании использую методики Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Л.В. Занкова, А.Н. Бернштейна, Дембо, В.М. Асталова.

Технологии разноуровневого обучения. Данная технология учитывает индивидуальные особенности каждого ребёнка, помогает мне создавать комфортные психолого-педагогические условия для активной познавательной деятельности учащихся, развивать их мышление, самостоятельность. В рамках разноуровневого обучения предполагается разный уровень усвоения учебного материала, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося. Особенно актуальна данная технология в нашей специальной (коррекционной) школе, где обучаются дети с нарушением зрения. Данную технологию использую на групповых занятиях по разделу - коррекция учебных навыков.

Технологии коррекции пространственных отношений и признаков предметов. Посредством данной технологии мною решаются следующие задачи:

- упражнения в размещении различных предметов и объектов на микро и макро-плоскости;
- по образцу или словесному указанию размещение, рисование, расположение объектов;
- широкое использование подвижных игр;
- движение и ориентировка по заданным схемам в соответствии со световыми, звуковыми сигналами и словом.

Для решения поставленных задач нахожу наиболее эффективные пути обучения учащихся коррекции пространственных отношений и признаков предметов: формирую эмоциональный контакт с ребёнком; использую интересные формы занятий, соответствующие ведущей деятельности, побуждающей познавательную активность ребёнка; определяю сочетание приёмов работы, позволяющих избежать его переутомления. Для преодоления дефектов регулярно использую дидактическое содержание кабинета (предметные и сюжетные картинки, картинки по тематическим группам, схемы, игры для развития мелкой моторики рук, ТСО, карточки с заданиями на развитие зрительно-сенсорного опыта, что обеспечивает формирование практического ориентирования в пространстве).

Технологии дифференцированного обучения. С помощью данной технологии добиваюсь, чтобы обучение каждого учащегося велось на уровне его возможностей и способностей. Это дает возможность каждому ученику получить максимальные по его спо-

собностям знания и реализовать свой личностный потенциал. Коррекционные группы формирую по классам. Для каждой группы разрабатываю отдельный план коррекционно-развивающей работы на год. Групповые занятия сочетаются с индивидуальными, направленными на коррекцию познавательной деятельности, устранению пробелов в учебных навыках.

Данная технология позволяет сделать учебный процесс более эффективным, увидеть индивидуальность ученика и сохранить ее, помочь каждому ребенку поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие. Использование технологии дифференцированного обучения позволяет мне добиваться положительной динамики по развитию познавательной активности, учебной деятельности.

Технология проблемного обучения. С помощью данной технологии добиваюсь развития высокого уровня мотивации к учебной деятельности, активизации познавательных интересов учащихся. Это становится возможным при разрешении возникающих противоречий, создании проблемных ситуаций на занятии. Преодолевая посильные трудности, учащиеся испытывают постоянную потребность в овладении новыми знаниями, новыми способами действий, умениями и навыками. Эффективность применения этой технологии подтверждается не только моими собственными наблюдениями, но и результатами анкетирования учащихся, их родителей, динамикой повышения качества обучения.

Эта технология привлекла меня новыми возможностями построения любого занятия, где ученики не остаются пассивными слушателями и исполнителями, а превращаются в активных исследователей учебных проблем. Учебная деятельность становится творческой. Дети на моих занятиях лучше усваивают не то, что получают в готовом виде и зазубрят, а то, что откроют сами и выразят по-своему. Чтобы обучение по этой технологии не теряло принципа научности, выводы учеников обязательно подтверждаю и сравниваю с правилами, теоретическими положениями учебников, словарных, энциклопедических статей. Введение математических понятий представляет также много возможностей для организации проблемных ситуаций.

Информационные технологии. Регулярно применяю ИТ как на групповых, так и на индивидуальных занятиях. При использовании в работе компьютерной техники решаю основные задачи специального обучения: формирую у детей умение пользоваться компьютером, применяю компьютерные технологии для развития и коррекции психофизиологических нарушений. На занятиях использую цифровые образовательные ресурсы, которые развивают логическое мышление, зрительную и слуховую память, сообразительность, самостоятельность. Использование ИКТ дает возможность существенно обогатить, качественно обновить коррекционно-развивающий процесс на дефектологическом занятии и повысить его эффективность.

Для реализации развивающего обучения и повышения качества дефектологических занятий применяю информационно-коммуникационные технологии. Для школьников с нарушением зрения компьютерные технологии приобретают ценность не только как предмет изучения, но и как мощное и эффективное средство коррекционного воздействия. ИКТ существенным образом ускоряют передачу и ускорение знаний, повышают качество обучения, что помогает учащимся успешнее и быстрее адаптироваться в окружающей среде. Дефектологический смысл применения компьютерных технологий за-

ключается в возможности индивидуализации коррекционного обучения в условиях класса, обеспечения каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности.

В своей профессиональной деятельности использую инновационные методы, виртуальные пособия на занятиях и во внеурочное время (тесты по коррекции учебной деятельности, загадки, изображения животных, птиц, рыб, растений, тесты на развитие пространственно-временных представлений и т. д.), позволяющие мне оптимизировать педагогическую деятельность, сделать ее эффективнее. Виртуальные наглядные пособия легко хранить и находить, они не выцветают, не пылятся, не ломаются; их несложно откорректировать. С помощью компьютера создаю необходимые дидактические материалы с учетом особенностей конкретного класса, индивидуальных особенностей и зрительных патологий учащихся.

Использую современные текстовые и графические редакторы на занятиях по развитию моторики, внимания и памяти ребенка, активизации мышления, расширению запаса знаний об окружающем мире, углублению и закреплению знаний по русскому языку, отработке правописания, закреплению математических представлений (коррекция учебных навыков, развитие познавательного интереса).

Использование информационно-коммуникационных технологий обеспечивает мне доступ к различным справочным системам, ресурсам, что помогает доступно и качественно дать учащимся правильные представления об окружающем мире, закрепить учебные навыки, зрительный образ, расширить детский кругозор, донести до них человеческую эмоцию, развить познавательную деятельность. ИКТ помогает мне организовать свою профессиональную деятельность, а именно в составлении банка данных учащихся, дидактического материала, карточек, ведения мониторинга.

При подготовке к занятиям и их проведении использую мультимедийный показ слайдов, ресурсы Интернет для поиска необходимой информации, цифровой фотоаппарат. Эмоциональный настрой на данных занятиях совсем иной, нежели при использовании традиционных форм, результативность качества знаний повышается. Учащиеся приобретают новые знания, развивают познавательный интерес и оптимизируют процесс понимания и представления материала.

Использование информационных технологий позволяет разнообразить учебный процесс, предоставляет большие возможности для развития высших психических функций, создаёт положительный эмоциональный фон на дефектологическом занятии.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ У ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ СЛУХА, НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

И.К. Остроушко

Аннотация. В статье рассматривается возможность развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха на музыкально-ритмических занятиях с использованием различных педагогических технологий.

Ключевые слова: нарушения слуха, кинестезические ощущения, речевое общение, музыкально-ритмические занятия, инсценирование песен, проектная деятельность.

Как часто мне задают вопрос, могут ли глухие воспитанники воспринимать музыку? Музыкальное воспитание способствует совершенствованию кинестезических ощущений, развитию слухового восприятия. Используя современную аппаратуру, мы добиваемся компенсации слуховых недостатков. В процессе речевого общения у учащихся повышается самоконтроль. Музыкально-ритмические занятия дают возможность глухим и слабослышащим детям воспринимать звучание музыки как слышащим. Общение с музыкой ускоряет психофизическое развитие глухого ребёнка. Дети, слушая музыку, получают разрядку. У них улучшается осанка, движения становятся свободными, ритмичными, красивыми.

В младшем школьном возрасте на музыкально-ритмических занятиях есть много возможностей для развития творческих проявлений у детей. Есть много песен, яркая изобразительная музыка, танцы, где малыши могут проявить свои творческие способности.

Большое значение для формирования творческой инициативы имеет инсценирование песен. Песню можно представить «живой картинкой». Инсценирование песни - это небольшие сюжетные игры, в которых последовательно раскрывается содержание. Например, инсценирование песни Л. Книппера «Почему медведь зимой спит». Перед исполнением содержания в движении я исполняю песню детям, показываю картинки с изображением персонажей. Детям предлагаю попробовать двигаться как действующие лица песни (медведь, лиса, дятел). Перед этим проводится работа по отработке имитационных движений (как ходят медведь, лиса, летает дятел). Затем идёт наш небольшой спектакль. Дети со всей серьёзностью относятся к исполнению своих ролей. Часто удивляешься, откуда что берётся в движениях медведя или лисы. Медведь то представляется нам злым, а то добрым, но немного уставшим. А лиса то бедной пострадавшей, то хитрой. Всё это ребята уже придумывают сами.

Огромное значение в развитии творческой инициативы имеют игры. Есть игра, которая называется «Зеркало». Дети становятся лицом друг к другу. Один ученик сам придумывает разнообразные движения танца, а другой – как в зеркале повторяет движения первого. Ребята вкладывают в игру и знания, полученные на занятиях музыкальной ритмики, а так же свой жизненный опыт.

Огромное пространство для творчества даёт слушание музыкальных сказок. Например, симфоническая сказка С. Прокофьева «Петя и волк». Ребята сначала дают устную характеристику персонажам сказки и, исходя из жизненных наблюдений, показывают особенности их передвижения (у старого дедушки больные ноги - дедушка будет при ходьбе хромать; уточка ходит, переваливаясь с боку на бок; волк тайно крадёт по лесу, мягко ступая крупными лапами по земле и т. д.). Участие в такой работе приносит детям радость, особенно, когда они понимают, что персонаж в их исполнении получился интересным и всем зрителям понравилось.

Развитие творческой инициативы успешно идёт и во время проведения игр. Игра «Море волнуется», в которой дети должны принять ту или иную фигуру. Например, «Морская фигура, замри!». Ребята сначала должны придумать, какую они выберут фигуру, а потом её изобразить. Идёт мыслительный процесс: кто живёт в море? Это ма-

ленькие юркие рыбки, огромный кит, крабы, медузы. Кого выберут ребята? Кем захотят стать на время игры? Какие придумают движения для своего персонажа и как выполнят задание. Все результаты оцениваются «строгими» одноклассниками.

Сегодня ценится на уроках проектная деятельность. Она открывает даже для младших школьников творческие горизонты. С ученицей 3 класса мы работали над проектом «Русские народные песни». Девочка увлечённо искала в печатных изданиях и Интернете необходимую информацию по теме проекта. Она предлагала свои идеи по плану проекта и по его оформлению.

На музыкально-ритмических занятиях есть возможность использовать большое количество творческих заданий. Глухие учащиеся такие задания выполняют с огромным удовольствием и у них прекрасно получается. Ведь дети с нарушением слуха по своему талантливы. На концертах, которые проходят в нашей школе, родители и гости не зря часто плачут от радости, что их дети могут декламировать стихи, петь жестовые песни, двигаясь под музыку, улавливая темп и характер музыкального ритма.

Таким образом, музыкально-ритмические занятия помогают детям с нарушениями слуха адаптироваться и социализироваться в современном обществе.

Литература

1. Рогачёв А. Г. Детский альбом фортепианных пьес. М. : Владос, 2009.
2. Руднева С., Фиш Э. Музыкальное движение. М. : Просвещение, 1972.
3. Ходош В. Детям пьесы для фортепиано. Ростов н/Д. : Феникс, 2010.
4. Яшунская Г. И. Музыкальное воспитание глухих дошкольников. М. : Просвещение, 1977.

ПОДДЕРЖКА ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

С.М. Пальникова

Аннотация. У детей дошкольного возраста с нарушениями речи может вызывать затруднения непосредственное общение и взаимодействие. В статье рассматривается технология «детский совет» как форма работы по поддержке детской инициативы.

Ключевые слова: детская инициатива и самостоятельность, дети с нарушениями речи, детский совет.

Основным принципом дошкольного образования является построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится полноценным участником (субъектом) образовательных отношений, а так же поддержка инициативы детей в различных видах детской деятельности.

Детская инициатива проявляется в совместной и самостоятельной деятельности детей в соответствии с собственными интересами. Развитие детской инициативы и самостоятельности осуществляется в разных видах образовательной деятельности:

- игровой;
- коммуникативной;
- познавательно-исследовательской;

- восприятие художественной литературы и фольклора;
- изобразительной;
- конструктивно-модельной;
- музыкальной;
- двигательной;
- самообслуживании и трудовом воспитании.

Инициативный ребенок самостоятельно стремится к организации игр, продуктивных видов деятельности, содержательного общения, он умеет найти занятие, соответствующее собственному желанию, интересам, включиться в разговор, предложить интересное дело другим детям.

Иная картина складывается с детьми с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), имеющими различные нарушения речи. Отсутствие стимула и желания говорить, боязнь речевого общения приводят к тому, что речь ребенка становится тусклой, вялой, тихой, невыразительной. Важно понимать, что некоторые дети, имеющие нарушения речи, не могут определиться с видом деятельности. Педагог может оказать не директивную помощь в том случае, когда дети видят и чувствуют, что каждого из них принимают и уважают, они начинают ощущать себя комфортно и могут вести себя свободно, в соответствии с собственными интересами, делать выбор, т.е. проявлять инициативу.

Педагог в совместной деятельности создает ситуации, побуждающие детей активно применять свои знания и умения, и проявлять интерес для решения новых творческих задач. Создание проблемных ситуаций, побуждающих детей к инициативе, способствуют принятию самостоятельных решений и выражения своих чувств и мыслей. Для того, чтобы вызывать у детей чувство радости и гордости от успешных инициативных действий педагогу не стоит при первых же затруднениях спешить на помощь ребенку, а лучше задать наводящие вопросы, активизировать имеющийся у ребенка прошлый опыт или дать совет.

Одним из эффективных форм работы по поддержке детской инициативы является технология «детский совет». Это технология обучения, которая объединяет детей и взрослых вокруг событий и совместных дел, то есть предусматривает полноценное участие ребенка в образовательном процессе, основанном на «субъект-субъектном» подходе, именно детям принадлежит роль инициаторов, активных участников, а не исполнителей указаний взрослых. Технология «детский совет» дает возможность развивать познавательную инициативу дошкольника с ОВЗ, быть им активными в выборе содержания своего образования, что позволяет реализовать на практике принципы ФГОС ДО.

На детском совете ежедневно дети и взрослые, обсуждают проблемы, планируют индивидуальную и совместную деятельность, обмениваются информацией. Он проводится для того, чтобы дети имели возможность пообщаться вместе, поиграть в групповые игры, спеть любимые песни, обсудить групповые новости, спланировать дела на день, распределить обязанности. Инициатива принадлежит детям, педагог организует и поддерживает их идеи. Одними из важных условий поддержки и развития детской инициативы являются:

- организованная предметно-развивающая среда и ее содержательное наполнение;
- использование эффективных методов и приемов в работе с дошкольниками;

- организация совместной практической деятельности взрослых и детей.

Таким образом, поддерживая детскую инициативу, мы в совместной игровой деятельности решаем образовательные и воспитательные задачи не только речевого развития дошкольников, но и познавательного развития в целом.

Литература

1. Майер А. А. Интеграция основных компонентов дошкольного образования. М., 2013. 128 с.
2. Москалева Л. Ю., Дарченко М. В. Технология «детский совет» - технология «субъект-субъектного» взаимодействия // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т.10. С. 206-210. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56849.htm>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЁНКА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

А.Р. Сапелкина

Аннотация. В статье раскрываются особенности психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, детско-родительские отношения, психолого-педагогическая поддержка семьи.

С каждым годом становится всё больше детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Их психическое и физическое развитие и здоровье во многом зависит от того, какая атмосфера царит в семье.

Рождение в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это чаще всего тяжелое испытание для всех членов семьи. Родители порой затрудняются определить свою роль в сложившейся ситуации, не всегда могут создать те условия, которые позволят их ребенку развиваться, обучаться и самореализовываться. Болезнь ребенка сказывается на все стороны жизни такой семьи. Возникают конфликтные отношения между супругами и другими членами семьи, что в дальнейшем имеет неблагоприятное влияние на малыша.

Одной из задач федерального государственного образовательного стандарта является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи, а семьи, имеющие детей с ОВЗ, нуждаются в такой помощи еще больше. Именно поэтому очень важно, чтобы в детском образовательном учреждении было налажено взаимодействие с такими семьями [1].

Психолого-педагогическая поддержка родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья может осуществляться в форме тренингов детско-родительских отношений.

Роль семьи в развитии любого ребенка имеет колоссальное значение, именно поэтому очень важно помочь родителям правильно выстраивать общение со своим ребенком, слушать и, главное, слышать его, особенно, если это ребенок с ОВЗ.

Основной идеей тренинга является построение отношений между родителями и детьми на основе сотрудничества, а также повышение компетентности родителей в вопросах воспитания.

Задачи тренинга:

- расширение возможностей понимания своего ребенка и его особенностей;
- выработка новых навыков взаимодействия с ребенком;
- обмен опытом и знаниями с другими участниками процесса;
- активизация коммуникаций внутри семьи.

В системе детско-родительских отношений родителю отводится ведущая роль, именно он учит ребенка выстраивать отношения, корректирует его поведение, и от него в большей мере зависит то, как складываются отношения в семье, именно поэтому целью тренинга является формирование навыков сотрудничества с ребенком. Признание за ребенком права на собственный выбор, на собственную позицию обеспечивает понимание и улучшает взаимодействие в семье [2].

Такая форма работы позволяет семьям наладить отношения внутри семьи, сгладить имеющиеся конфликтные ситуации, научиться общаться со своим ребенком, а также решить следующие задачи:

- выработать умения всесторонне анализировать факты и явления;
- корректировать неправильные представления о различных аспектах семейных взаимоотношений, о способах решения семейных конфликтов и организации внутрисемейных отношений.
- способствовать повышению уровня социальной адаптации детей, налаживать коммуникации внутри семьи и с окружающими.

Осуществление психолого-педагогической поддержки родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ через процесс психологический тренинг, безусловно, одна из наиболее эффективных форм взаимодействия, так как родитель не только повышает свою педагогическую компетентность, но и учится правильно выстраивать отношения со своим ребенком.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Дементьева Л. А., Бадьина Н. П. Психологический тренинг детско-родительских отношений : Методические материалы для педагогов-психологов. Курган, 2007. № 19. С. 3-5.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

В.В. Смолянинова

Аннотация. Дети с нарушениями интеллекта испытывают трудности в организации общения и взаимодействия. В статье рассматривается возможность использования игровой деятельности для формирования устойчивых навыков взаимодействия детей с нарушениями интеллекта в условиях реабилитационного центра.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, игровая деятельность, игровые технологии, общение, взаимодействие, стратегии поведения.

Большинство отечественных и зарубежных ученых (Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, К. Кёниг, К. Роджерс, Р. Штайнер и др.) отмечают, что приобщение подрастающего поколения к духовной и материальной культуре, созданной обществом, происходит не пассивно, а активно, в процессе разнообразной деятельности. При этом отмечается, что от характера деятельности и от особенностей взаимоотношений, складывающихся при этом у ребенка с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности. Именно в процессе деятельностного общения возникают и развиваются межличностные отношения.

Интеллект – это интегральная деятельность высших мозговых функций (памяти, речи, мышления и т. д.), которые вместе со всеми межфункциональными связями составляют его структуру. Нарушение структуры интеллекта сопровождается различной степенью и уровнем снижения интеллектуальной деятельности в сочетании с разнообразными клиническими проявлениями этого нарушения. Нарушение интеллекта у детей может наблюдаться уже на ранних этапах онтогенеза. Дети с нарушением интеллекта (умственно отсталые) – одна из наиболее многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы. Такие дети составляют около 2,5 % от общей детской популяции [1].

Воронкова В.В. [2] указывает, что умственную отсталость необходимо рассматривать как совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости. Автор отмечает, что из-за преобладающего интеллектуального дефекта для детей этой категории характерны затруднения, связанные с социальной адаптацией. Отечественные олигофренопедагоги (Е.А. Стребелева, А.А. Катаева, В.П. Петрова, О.К. Агавелян, В.А. Вярнен, Д.И. Намазбаева, Е.Г. Федосеева и др.) в своих исследованиях указывают на то, что дети с умственной отсталостью характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, которые отчетливо обнаруживаются в снижении активности познавательных процессов. Особо отмечается то, что имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие познавательной сферы и всех личностных проявлений.

Становление личности умственно отсталого ребенка непосредственно связано с формированием у него правильного осознания своего социального статуса, с самооценкой и уровнем притязаний. Важнейшую роль играют взаимоотношения ребенка с окружающими, его собственная деятельность, а также биологические особенности. У детей данной категории с трудом складывается общение как со взрослым, так и с коллективом сверстников (искаженные, своеобразные формы общения, агрессия). Достаточно часто общение умственно отсталого ребёнка с окружающими затруднено, особенно с нормально развивающимися сверстниками. Он становится отверженным в среде сверстников и вынужден играть с более младшими детьми. Умственно отсталый ребенок не может самостоятельно в ходе общения усвоить нормы поведения и понять их смысл, у него может возникать эхолалическое повторение жестов и слов без понимания и смысла.

Существенно затрудняют усвоение школьниками с нарушением интеллекта нравственных понятий, развитие и установление нравственно приемлемых отношений особенности их психического развития, а также возрастные изменения, связанные с пере-

стройкой организма ребёнка, особенно в подростковом возрасте. Исследованиями ученых и практиков подтверждается, что при неблагоприятных условиях жизни у школьников с нарушением интеллекта могут возникать трудности в поведении.

Для умственно отсталых школьников также характерны нарушения поведения. Им свойственны безынициативность, несамостоятельность, слабость внутренних побуждений, внушаемость, сниженная мотивация, причем не только в учебной, но даже в игровой и трудовой деятельности. Их ставит в затруднительное положение любое препятствие или неудача, они не могут противостоять возникающим желаниям. Однако дети способны проявлять волевое усилие в тех случаях, когда знают, как надо действовать, и испытывают потребность в этом действии. Тогда из вялых, безынициативных детей они превращаются в настойчивых, безудержных. Такие особенности поведения создают дополнительные трудности в процессе общения и взаимодействия детей с нарушениями интеллекта [3].

По нашему мнению задача педагогов реабилитационного центра заключается в том, чтобы за время пребывания ребенка в Центре в ходе коррекционной работы создать для него оптимальные условия для формирования навыков межличностного общения. Важным направлением работы является и формирование у умственно отсталого ребенка умений применять определённую стратегию поведения в процессе взаимодействия с человеком в зависимости от сложившейся социальной ситуации.

Игра – это эффективное средство, позволяющее более тесно установить контакт с умственно отсталым ребенком, более полно раскрыть его личностные особенности, понять его желания и возможности, понять имеющиеся у него трудности, а также сформировать у ребенка умения и навыки общения и взаимодействия. В работе с умственно отсталыми детьми можно применять все существующие игры: подвижные, настольные, дидактические, словесные, сюжетно-ролевые и др. Однако важно учитывать интеллектуальные возможности каждого ребёнка и уровень его психического развития. Педагогам важно помнить, что игры для детей с умственной отсталостью это обычно игры без победителей, они просто приносят радость, доставляют удовольствие, снимают психоэмоциональное напряжение. В то же время игры тренируют социальные способности и требуют от детей определённых усилий, проявления умений, которые будут необходимы в повседневной жизни.

В своей работе мы активно используем разнообразные игры при проведении коррекционных занятий. Любая цель занятия может быть решена в игровой форме. Так при использовании дидактических игр мы развиваем познавательные процессы - внимание, память, мышление и закрепляем учебные навыки и знания. Правила подвижных игр позволяют создать условия для тренировки произвольной регуляции поведения и эмоциональных реакций детей. Разыгрывание сюжетно-ролевых ситуаций мы используем не только для проектирования необходимых активных межличностных коммуникаций, но и для повышения уровня социально-бытовой адаптации. Такие игры позволяют тренировать социальные способности и при этом требуют от детей определённых усилий, проявления умений, которые будут необходимы в повседневной жизни. При этом сами ролевые позиции участников игры должны стимулировать формирование у них тех или иных коммуникативных навыков. Важно, чтобы сюжет разыгрываемой ситуации был актуаль-

ным для детей и реалистичным, чтобы он подразумевал различные варианты общения, стимулировал межличностное взаимодействие.

В практике нашей работы подразумевается организация игр умственно отсталых детей с детьми с сохранным интеллектом, но имеющих ограниченные возможности здоровья. Общаясь друг с другом в игровой деятельности дети расширяют свой социальный опыт, у них появляется чувство товарищества, взаимопомощи, доброжелательность.

Таким образом, потенциал игровой деятельности обязательно должен использоваться в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми, что обеспечит необходимый им опыт социального взаимодействия и повысит возможности социальной адаптации.

Литература

1. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. М. : АСТ: Астрель, 2008. 222 с.
2. Воронкова В. В. Олигофренопедагогика : учебное пособие. М. : Дрофа, 2009. 400 с.
3. Мозжалова Ю. В. Формирование навыков социального взаимодействия у людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в период поздней юности в условиях дневного Центра // Детская и подростковая реабилитация № 1(8). М. : ФГУ РРЦ «Детство», 2007. С. 34-37.

СИСТЕМА РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У РЕБЁНКА С ОВЗ

Е.А. Сосновская, Е.Б. Щербинина, Е.А. Милащенко

Аннотация. Статья посвящена вопросам взаимодействия педагогов школы (логопеда, дефектолога, психолога, учителя-предметника, воспитателя), обеспечивающих сопровождение детей с ОВЗ с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, дети с нарушением интеллекта, коррекционно-образовательное пространство, комплексный подход, полифункциональное оборудование.

Работа дефектологов занимает важное место в процессе коррекции нарушений развития ребенка с ОВЗ. Различные отклонения оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребенка, эффективность его обучения. Своевременное и целенаправленное исправление и устранение нарушений ВПФ, речи способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников коррекционной школы. Проводя мониторинг речевого развития учащихся коррекционной школы, мы, дефектологи, отмечаем, что своевременное диагностирование и коррекция недостатков устной и письменной речи дает положительный результат развития ребенка в целом.

Дети должны уметь обрабатывать полученную информацию, представлять ее в устной и письменной формах. Специфика нашей работы состоит в том, чтобы оказать помощь детям, испытывающим трудности в достижении предметных результатов. Тем самым своевременная и действенная коррекционная работа предупреждает и минимизирует трудности достижения положительных результатов обучения в целом.

Работа по развитию речи детей с нарушением интеллекта тесным образом связана с их социально-личностным и эмоциональным развитием, формированием представлений о себе, об окружающей предметной и социальной действительности. Условия эффективности коррекционно-дефектологического воздействия:

- установление взаимосвязи и преемственности в работе всего педагогического коллектива;
- сочетание в работе вербальных средств с наглядными и дидактическими материалами, техническими средствами обучения;
- адаптация ребенка к обстановке кабинетов логопеда, психолога, дефектолога; эмоциональный контакт с ребенком, доброжелательность, положительная оценка любого достижения;
- постоянное закрепление содержания речевого материала и его соответствие с программными требованиями;
- установление тесной связи специалистов с родителями, обеспечивающей единство требований к развитию речи и закрепление изучаемого материала в домашних условиях;
- разработка индивидуальных программ работы с детьми и их уточнение с учетом динамики продвижения ребенка.

На развитие ребенка с нарушением интеллекта большое влияние оказывает окружающая среда, которая стимулирует развитие личности. Составляющей такой среды являются кабинеты специалистов: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога. Многолетний опыт работы показывает, что стойкость результатов достигается только при наличии единого коррекционно-образовательного пространства с сетью интегративных связей. Комплексный подход педагогов к данной проблеме, использование в коррекционной работе здоровьесберегающих технологий обеспечивают интегрированные связи между специалистами, работающими с учащимися школы. Цель их совместной работы: развитие психофизических возможностей, эмоционально-личностной сферы, артикуляционного аппарата, голоса, просодической стороны речи, сенсомоторных возможностей, выразительной связной речи.

Для детей с нарушением интеллекта характерно нарушение общей и мелкой моторики. Одни дети гиперактивные, другие пассивные, что обусловлено слабостью нервной системы, парезом мышц, иннервирующих дыхание, мимику, органы артикуляции, общую и мелкую моторику. Речевые проблемы могут осложняться патохарактерологическим развитием личности. Возможны агрессивность, расторможенность, наблюдается дефицит внимания, снижаются память, работоспособность. У большинства детей наблюдается отставание в развитии двигательной сферы (плохая координация движений, снижение скорости и ловкости выполнения физических нагрузок, неуверенность в выполнении движений).

Огромное значение двигательной деятельности в развитии речи ребенка известно давно. Давно известно, что чем лучше у ребенка развита моторика, тем лучше у него будет развита речь. Речевая зона коры головного мозга располагается в непосредственной близости к двигательной зоне и их клетки на определенных участках взаимопроникают, переплетаются. При повышении тонуса речевой зоны возникает возбуждение в двига-

тельной зоне коры, что благотворно влияет на двигательную активность детей. Коррекционная работа строится с учетом ведущих линий речевого развития (фонетики, грамматики, лексики, связной речи) и обеспечивает интеграцию речевого и физического развития ученика. Деятельность учителя-логопеда, учителя-дефектолога, преподавателя ЛФК, учителя физкультуры будет эффективна только в тесном взаимодействии. В ход занятия включаются дыхательная, артикуляционная и пальчиковая гимнастика, элементы психогимнастики, упражнения на развитие фонематического восприятия; упражнения на развитие координации речи с движением; лексико-грамматические игры на развитие двигательных умений и навыков; релаксация. Организованная двигательная активность ребенка тесно связана с его речью. Корректируется с помощью такого вида работы, как двигательно-речевые миниатюры. Это ритмические упражнения, которые помогают преодолеть недостатки и в области совершенствования движений, и в речевой области. В миниатюрах слово представлено в виде простых, доступных для понимания стихов. Их тематика широка и разнообразна, приближена к реальной жизни, способствует расширению кругозора, а значит и дальнейшей социализации детей. Это темы: «Семья», «Животные», «Птицы», «Насекомые», «Профессии», «Транспорт», «Явления природы», и др. Физкультурно-речевые упражнения рационально сочетают динамические и статические нагрузки, что очень важно в работе с детьми с ОВЗ. Ряд миниатюр, что очень важно для детей с нарушением интеллекта, имеет направленность на разрешение воспитательных задач: любовь и помощь маме, внимательное отношение к гостям, забота о птицах и животных, закрепление культурно-гигиенических навыков («Маме помогаю», «Чаепитие», «Скворечники»). В дальнейшем эти знания, накопленный словарь и соответствующие моменты эмоции пригодятся на уроках социально-бытовой ориентировки, на уроках трудового обучения. Особенно близки детям миниатюры, вводящие в игровую ситуацию («Платье для куклы», «Строим дом»). Ребята играют в то, что им интересно. Поэтому присутствующие во всех миниатюрах элементы игры придают занятиям непринужденный характер, помогают ребенку быстро и естественно вживаться в понятные для него образы, выполнять подражательные движения, соответствующие тематике и содержанию стихов. Благодаря разнообразным заданиям и двигательной активности укрепляются мышцы детей, становится шире амплитуда движений. Частично исчезает зажатость плечевых и локтевых суставов, раскрепощаются кисти и пальцы. Все это способствует развитию тонкой моторики, подготовке руки к письму, а также речи детей. Так как ритмика стиха тесным образом связана с ритмичностью движений, не приходится специально разучивать стихотворный материал, он запоминается непроизвольно, одновременно с движениями. Двигательно-речевые миниатюры советуем использовать учителям как начальных классов, так и старших.

В своей коррекционной работе мы, специалисты школы, применяем разнообразные инновационные здоровьесберегающие технологии. Это помогает сделать занятия интересными и необычными. В коррекционной работе в нашей школе используются разнообразные технологии: артикуляционная, дыхательная, пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз, элементы психогимнастики, мимические упражнения, массаж и самомассаж лица, языка, ушей, кистей и пальцев рук. Внедряются здоровьесберегающие технологии – игро-, музыка-, фито- и ароматерапия (только с разрешения родите-

лей и под контролем медсестры). Дети ассоциируют нас с врачами. Растет чувство тревожности, которое усугубляет общее эмоционально-психологическое состояние школьника. Здесь приходит на помощь педагог-психолог. Его занятия предшествуют логопедическим. Используются в работе различные методы и способы снятия эмоционального напряжения и тревожности. Хорошо себя зарекомендовали пузырьковая колонна, кресло для релаксации. Закрепление приобретенных навыков, внедрение их в активный жизненный потенциал проходит на занятиях с учителем-дефектологом. Систематически проводим с детьми в игровой форме самомассаж лица, что позволяет в определенной степени преодолевать амимию у детей с нарушением интеллекта, корригировать эмоции и их проявления. Для выполнения массажа для кистей рук используем нестандартное оборудование: махровые перчатки, щетки разной жесткости, природный материал (шишки, каштаны, желуди), «сухой бассейн» с не традиционными наполнителями, а различными по форме и размеру предметами, которые используются в декоративно-прикладном творчестве: массажные мячи с шипами, маленькие игрушки.

На каждом коррекционно-развивающем занятии ставится задача коррекции мелкой моторики пальцев рук. Это необходимо для подготовки руки к письму. Перед началом занятий практикуем расслабляющий массаж. Используем элементы Су-джок терапии (массажное кольцо). Работу по развитию мелкой моторики проводим в виде игр и упражнений. Эти игры способствуют выработке изолированных движений, развитию точности движений пальцев, творческих способностей, усидчивости. Рука готовится к письму, что необходимо для школьной жизни. Стараемся превратить, по мере возможности, обучение в игру. Используем пальчиковый театр, куклы-перчатки. «Пальчики - актеры, а мы с вами - режиссеры». Эти игры развивают внимание, мышление, память; стимулируют речевое развитие; помогают убирать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость; развивают кисти рук, что помогает в дальнейшем овладеть навыками письма.

Для успешной коррекционной работы важен целый ряд факторов. Это определенный уровень сформированности основных психических процессов (памяти, внимания, мышления), познавательных интересов и активности ребенка, общая, тонкая и артикуляционная моторика. К среде, несущей определенные коррекционные и развивающие возможности, можно отнести оборудование сенсорной комнаты. В нашей школе оно находится в кабинете педагога-психолога. Многие ученики с нарушением интеллекта испытывают трудности в работе перед зеркалом, стесняются открыть рот, не понимают инструкцию. Большинство из них слабо ориентированы в схеме собственного тела. Научить детей расслабляться можно перед «Волшебным зеркалом». Активная работа мышц тела и лица, мимические проявления чувств обеспечивают разрядку эмоций детей, помогают им расслабиться. Большая вариативность мышечного тонуса, двигательные расстройства у детей с ОВЗ требуют специальных упражнений с использованием «сухого бассейна». Такие упражнения расслабляют детей, снимают напряжение с мышц плечевого пояса и шеи, а при нагрузке на артикуляционный аппарат у них реже наблюдаются синкинезии и гиперкинезы. Учащиеся коррекционной школы плохо различают цвета, а то и не знают их. Разноцветные секторы «Сенсорной тропы» дают и закрепляют представления об основных цветах, развивают пространственные ориентировки.

Использование полифункционального оборудования позволяет подбирать специальные упражнения с учетом индивидуальных особенностей детей, является дополнительным инструментом, значительно повышающим эффективность мероприятий коррекционной деятельности. Остановимся на работе с логопедическим тренажером «Дэльфа-142» для специальных (коррекционных) школ, представляющего собой компьютерную приставку, работающую под управлением программы по коррекции устной и письменной речи детей с проблемами в развитии. С помощью данного тренажера решаем следующие задачи:

- коррекция речевого дыхания;
- коррекция силы голоса;
- отработка дифференциации парных глухих и звонких согласных;
- работа над звукобуквенным составом слова; отработка дифференциации согласных по твердости – мягкости;
- формирование лексического строя речи;
- работа над морфологическим значением слов;
- формирование и развитие навыков чтения.

Тренажер позволяет вводить игровые моменты в процесс коррекции речевых нарушений, использовать различный стимульный материал, работать с повышением уровня сложности в зависимости от возможностей ребенка. Использование компьютерного тренажера в обучении детей с нарушением интеллекта доказало свою эффективность. Трехлетний опыт работы с тренажером «Дэльфа-142» позволил увидеть большую результативность коррекционной работы по всем направлениям, чем использование традиционных методов.

Формирование положительных черт личности - важнейшая задача дефектолога. Она нашла отражение в ФГОС обучения учащихся с интеллектуальными нарушениями. В современном мире трудно адаптироваться человеку с умственной отсталостью, социализироваться в обществе. Необходимо дать элементарные понятия: «добро-зло», «хорошо-плохо», «можно-нельзя», «прилично-неприлично» и т. д. На своих занятиях мы говорим об этикете. Знание правил этикета и умения их использовать дает возможность ребенку вести себя более уверенно, непринужденно, достойно при любых обстоятельствах. Представления об этикете дети получают в семье, в детском саду, а потом уже в школе. Учитель, формируя представления о нормах поведения, влияет на отношения ребенка со сверстниками, незнакомыми людьми, помогает адаптироваться в постоянно меняющемся мире. Формирование этикета речи может проходить как составляющая часть логопедического занятия, занятия педагога – психолога и учителя-дефектолога. Прежде всего мы формируем представления о вежливости, вежливом человеке, пополняем словарь вежливых слов и выражений. В ходе поисковой деятельности, создавая проблемные ситуации, учим выбирать модель поведения в обществе. Особое внимание здесь уделяем формированию навыка общения друг с другом. На этом этапе предлагаем учащимся художественную литературу: С Маршак «Ежели вы вежливы», В. Маяковский «Что такое хорошо и что такое плохо», В. Осеева «Волшебное слово», исполняем песню «Улыбка». Педагог-психолог на занятиях показывает, что у человека должно быть единство внешнего образа и внутреннего состояния (А. Барто «Любочка»), дает образец ровного тона в общении с

людьми, доброты и милосердия («Цветик-семицветик»). В ходе занятий используются поговорки, поговорки («Доброе слово лечит, а злое калечит»), что позволяет понять их обобщающий смысл. Подбирая с учениками слова, отражающие различные эмоциональные состояния, учитель-логопед одновременно упражняет детей в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Параллельно учитель-дефектолог отрабатывает материал на своих занятиях, пополняя активный словарь учащихся с нарушением интеллекта, корригируя устную и письменную речь.

К числу важнейших задач коррекционно-развивающей работы с детьми с умственной отсталостью относится формирование связной монологической речи. У обучающихся коррекционной школы наблюдается недоразвитие всех компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, а также недостаточная сформированность звуковой и смысловой сторон речи. Недоразвитие речи тормозит формирование интеллектуальной сферы. Отклонения в развитии внимания, памяти, восприятия затрудняют восприятие учебного материала. Поиск инновационных, наиболее эффективных способов обучения связан с использованием средств мультимедиа. Кабинеты оснащены ноутбуками, интерактивными досками. Используя их, усиливаем наглядность, повышаем осознанность восприятия материала. Так, например, изучая тему «Овощи», предлагаем для просмотра детям мультфильм «Веселый огород», по теме «Ягоды» - «Дудочка и кувшинчик», «Мебель» - «Три медведя», «Домашние птицы» - «Гадкий утенок», «Животные холодных стран» - «Умка», «Насекомые» - «Дюймовочка» и т. д. Просматривая современных мультфильмов, учим детей следующему: «Смешарики» - взаимоотношения в коллективе, отношение детей со взрослыми; «Лунтик и его друзья» - уважение к старшим, доброта и честность; «Три богатыря» - патриотизм, понятие «Родина»; «Чебурашка и крокодил Гена» - чувство коллективизма; «Щенячий патруль», «РобокарПоли» - помощь попавшему в беду; «Томас и друзья» - взаимовыручка и трудолюбие.

Школа призвана соблюсти баланс интересов между общественными, семейными потребностями и запросами и возможностями ребенка, индивидуальными особенностями его развития и состоянием здоровья. Важно взаимодействие педагогов школы (логопеда, дефектолога, психолога, учителя-предметника, воспитателя), обеспечивающих сопровождение детей с ОВЗ с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Провоторова О. А. Воспитание основ речевого этикета у дошкольников // Логопед. 2008. № 7. С. 26.
2. Гуськова А. А. Использование средств мультимедиа в преодолении ОНР // Логопед. 2009. № 7. С. 27.
3. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М. : Владос, 1999. С. 7.
4. Ишимова О. А. , Бондарчук О. А. Логопедическая работа в школе. М., 2012. С. 3.
5. Лифиц Е. А., Лифиц И. В. Развитие речи, движения и мелкой моторики. М. : Айрис-пресс, 2010. С. 8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

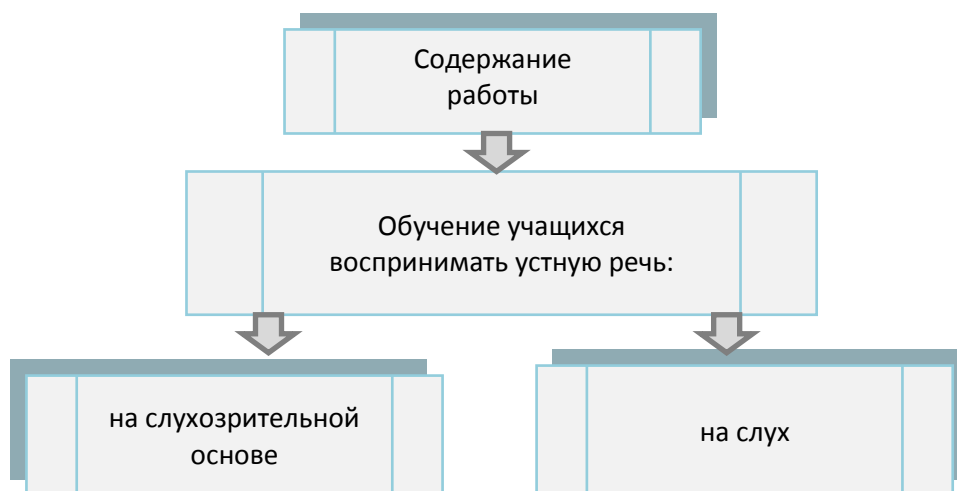
Б.Б. Тепукова

Аннотация. В статье раскрываются особенности применения современных технологий для развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха.

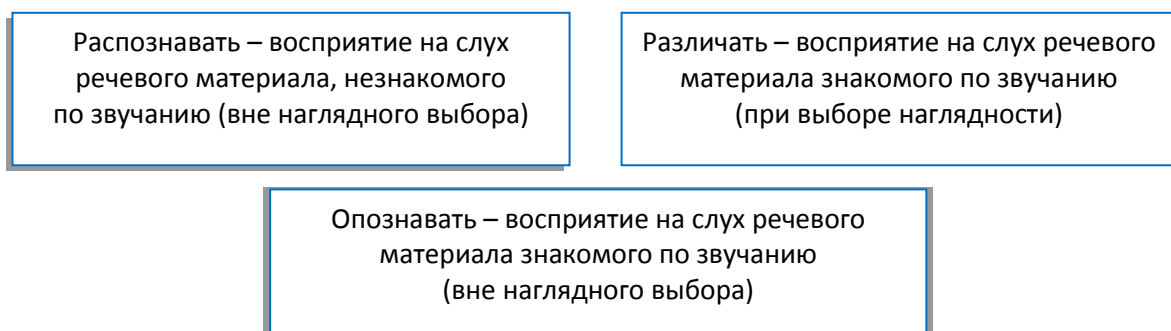
Ключевые слова: глухота, технологии, развитие слухового восприятия.

Развитие у глухих детей словесной речи в устной форме предполагает формирование навыков ее восприятия и воспроизведения. Эти два процесса взаимосвязаны, их формирование осуществляется в условиях широкого использования развивающего остаточного слуха глухих школьников в ходе всего учебно-воспитательного процесса.

На общеобразовательных уроках обучающимся предлагается такой речевой материал, который соответствует содержанию данного урока. На специальных занятиях по развитию слухового восприятия основную часть работы составляют упражнения по восприятию речевого материала слухозрительно и на слух. На фронтальных уроках и внеклассных занятиях основным средством восприятия является слухозрительное. Однако используется также восприятие слов или отдельных фраз на слух (например: фразы организационного момента), при этом объем речевого материала дозируется. Задачу работы по развитию слухового восприятия глухих школьников составляет развитие их остаточного слуха, создание на базе развивающегося слуха слухозрительной основы для восприятия ими устной речи в ее коммуникативной функции (схема 1):



Специальная работа предусматривает обучение учащихся (схема 2):



Специальное обучение учащихся распознавать, различать и опознавать осуществляется в условиях широкого использования звукоусиливающей аппаратуры (стационарного типа, индивидуальных слуховых аппаратов) в ходе всего учебно-воспитательного процесса, включающего уроки, индивидуальные и внеклассные занятия, внеурочную деятельность детей. Глухие дети учатся вслушиваться в речевой образец (речь учителя, воспитателя, учеников), узнавать на слух знакомые по звучанию слова и фразы. В словах, впервые предлагаемых на слух, узнавать отдельные элементы, по которым их воспроизводить приближенно или точно. Речевой материал подбирается в соответствии с разделами программы и прежде всего с учетом задач развития речи как средства общения. На индивидуальных занятиях обучающиеся учатся слушать, думать, говорить и оречевлять свои действия. Важно при этом добиваться естественной ответной реакции ребенка. Каждое занятие должно быть построено и насыщено речевым материалом таким образом, чтобы оно вселяло в ученика уверенность и возможности восприятия речи на слух.

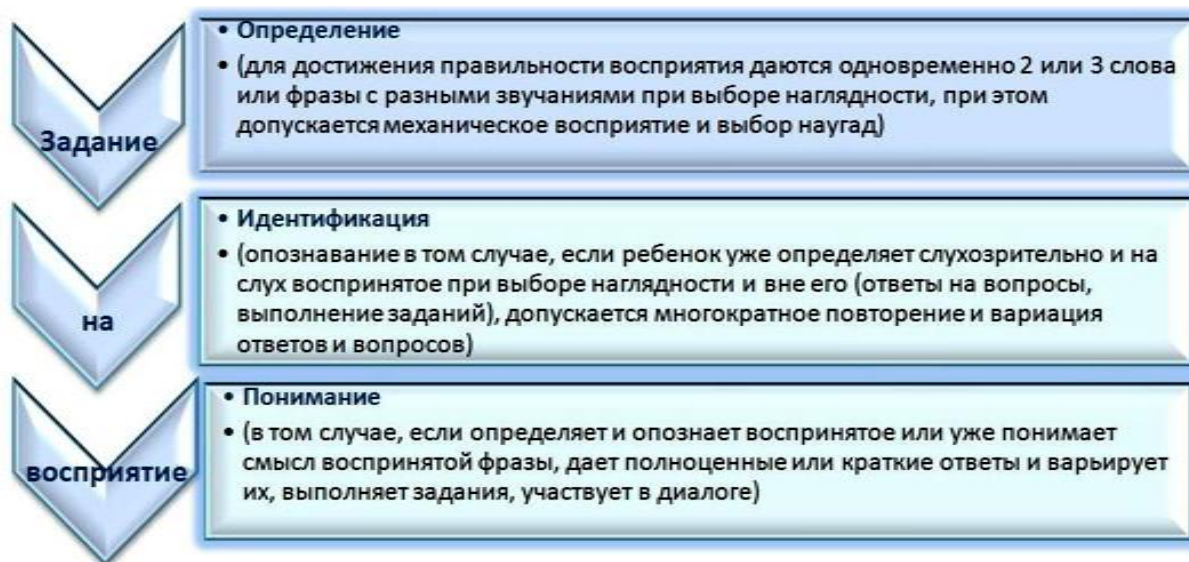
При планировании занятий учитель слуховой работы принимает во внимание индивидуальные особенности каждого ученика и составляет для каждого индивидуальный план, регулируя объем речевого материала. При этом объем речевого материала должен соответствовать возможности ученика. От учителя индивидуальных занятий требуется умение выявить и помочь реализовать все слуховые и интеллектуальные возможности каждого обучающегося. Ученикам предлагается новый речевой материал на слух лишь после того, как тот достаточно хорошо усвоит старый материал. Можно изменять содержание программного материала, исходя из возникших ситуаций, при этом сохраняя его коммуникативную направленность.

Развитие речевого слуха неразрывно связано с усвоением словаря, грамматического строя языка, формированием и коррекцией произносительных навыков, а также с развитием познавательной деятельности глухого ученика. Развитие слухового восприятия по методике Е.П. Кузьмичевой следует рассматривать в общей системе развивающего обучения. Обязательной задачей, в том числе и на индивидуальных занятиях, является развитие мышления каждого обучающегося.

Немало детей с нарушением слуха своим поведением показывают, что узнают слова, данные им в заданиях (слог, слово, предложение), они могут их повторить. Однако они порой не в состоянии правильно понять эти задания или вопросы. Тем более в ситуациях, которые возникают вне школы. На практике учителя слуховой работы сталкиваются с трудностями, работая строго по методике, и в большинстве случаев не достигают желаемого. Почему? Когда ребенок воспринимает воспроизводимый учителем речевой материал, он не улавливает смысла. Не определяет разницу между словами. Например: «пришёл - приехал», «несёт – везёт - ведёт», «кричит - молчит», «принесла – привезла-привела», «идет - едет». Тогда необходимо применить наглядность или же стимулировать вопросами. Тем самым выясняем, владеет ли ребенок знаниями данных слов. Урок в силу возникших обстоятельств, превращается в урок развития речи. По предлагаемой методике учащиеся должны владеть тем словарным запасом, который отрабатывается на индивидуальных занятиях. На практике это редкость. Исходя, из выше отмеченного, изучив различные источники по развитию слухового восприятия и опираясь на существующую методику, предполагающую целенаправленную систему работы,

обеспечивающую планомерное, очерченное программой, усвоение школьниками речи, мы учитываем, что каждое воспринятое и усвоенное слово, словосочетание, фраза несут в себе нагрузку коммуникативности. Прежде, чем приступить к специальному обучению распознавать, различать и опознавать, ученикам дается *задание на восприятие*, используя различные способы восприятия (слухозрительно, на слух). При этом активно используется наглядно-иллюстративный материал.

Задание на восприятие схематично выглядит таким образом (схема 3):



На схеме наглядно видно, что ученик изначально при помощи наглядностей и табличек **определяет** услышанное и сопоставляет при выборе из двух или трех, затем распознает или различает на слух и слухозрительно. Важно для педагога при определении правильно преподнести задание на восприятие. Последовательность работы такова: ученику даются слухозрительно слова при выборе из двух или из трех и одновременно предъявляются соответствующие картинки и опорные таблички со словами. Воспринимая, слова учащийся сопоставляет воспринятое, допуская механическое восприятие или выбор наугад. В случае смыслового непонимания идет объяснение речевого материала – это и предполагает этап определения речевого материала. Только после того как ученик научиться **определять** речевой материал, включается задание на **идентификацию** воспринятого. На данном этапе работы применяется многократное повторение услышанного, и варьируются формулировки, при этом необходимо наблюдать за реакцией ребенка при выполнении заданий, понимает ли он смысл воспринятого поручения или вопроса. В том случае, если ученик правильно реагирует на воспринятое, проводим специальные упражнения, направленные на развитие речевого слуха: различение, опознавание на слух и слухозрительно.

Самое трудное при приобретении детьми слухового навыка – это понимание смысла сказанного. Задание, которое дается на понимание, может быть достигнуто лишь в том случае, если ученик не только понял и повторил вопрос или задание, а ответил или же выполнил его. Например, на вопрос: «Где ты живешь?», ученик не повторил вопрос, а сразу дал ответ: «Я живу в селе Акташ» и назвал еще адрес: «улица Подгорная, 3». Или на задание: «Открой форточку», учащийся, не повторяя задания, открывает форточку и

дополнительно правильно отвечает на вопрос: «Зачем ты открыл форточку?» - «Проветрить класс». Понимает, значит, опознает и на слух и слухозрительно. Цель достигнута, и есть результат!

Только, понимая, воспринятое слово или фразу ребенок подходит к естественной беседе. Метод естественной беседы обеспечивает адаптивный подход к потребностям каждого ученика воспринимать слова, фразы во всех разговорных ситуациях. Целесообразно структурированный метод рассматривать как продолжение общей направленности, где идет работа над речью и для помощи речи. Данный метод приближает учащихся к языку как средству общения. Вырабатываются знания и умения в понимании обращения, в выполнении просьб и поручений, в выражении желаний, побуждений, ответов на вопросы, сообщений о проделанной или выполненной работе.

Цель нашей работы научить глухих детей слушать, тем самым развивать речевой слух. Довести до их сознания, что слушать звуки окружающего мира и уметь пользоваться этим в коммуникации важно, чтобы стать равноправным членом социума.

Литература

1. Андреева Л. В. Сурдопедагогика. М. : АСАДЕМА, 2005.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. М. : АСАДЕМА, 2002.
3. Кузьмичева Е. П., Яхнина Е. З., Шевцова О. В. Развитие устной речи у глухих школьников. М. : НЦЭНАС, 2001.
4. Королевская Т. К., Стаценко В. Я. Развитие слухового восприятия глухих учащихся. М. : Экзамен, 2005.
5. Леве А. Развитие слуха у неслышащих детей. История. Методы. Возможности. М. : АСАДЕМА, 2003.
6. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха. М. : ВЛАДОС, 2001.
7. Черкасова Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции. М. : АРКТИ, 2003.
8. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика, как наука. М. : АСАДЕМА, 2003.

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ

В ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

М.О. Фадеева, И.С. Исмаилова

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования межличностных отношений детей в группе детского сада. Приводятся промежуточные результаты исследования особенностей межличностных отношений.

Ключевые слова: эмоции, межличностные отношения, социальное взаимодействие, лидеры.

С поступлением ребенка в детский сад начинается новый этап в его эмоциональном развитии. Мощным побудителем проявления нравственных эмоций становится детский коллектив, а также организованные воспитателем различные виды совместной со сверстниками деятельности (игры, занятия, прогулки и т. д.). Огромное значение для развития

личности имеет эмоционально-психологический климат той группы, в которой находится ребенок.

При благоприятных условиях у ребенка-дошкольника интенсивно развиваются практические навыки, умственные и художественные способности, формируются нравственные качества. Складываются черты характера. Вместе с тем обнаруживается, что недостаточное общение с людьми, ограниченность активности, бедность получаемых внешних впечатлений оказывают губительное влияние на все последующее развитие ребенка.

Дошкольный возраст период познания мира и человеческих отношений. Ребенок не остается в стороне от жизни. Его интересует все: и мир природы, и мир искусства, и мир людей. Для всестороннего развития ребенка необходимо наличие детского общества. Общение со сверстниками несет в себе зерно будущих практических взаимоотношений с обществом. Во взаимоотношениях со сверстниками, которые создает практическая деятельность, ребенок учится сообща играть, трудиться, заниматься, достигать постоянной цели, постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспосабливать эти нормы и правила разнообразным конкретным ситуациям.

Психологи доказали, что «инкубатором» самостоятельного мышления познавательной инициативы ребенка является деятельность в группе совместно работающих детей. Ребенок постоянно сравнивает детей с собой, а себя с ними. Происходит осознание личности товарищей, а через них себя. От того, как сложатся взаимоотношения ребенка со сверстниками, зависит во многом формирование его личности, будущее.

«Общение с равным – замечательный способ самовыражения, следовательно, своевременные контакты создадут у ребенка желание быть в группе сверстников, желание общаться с ними» – отмечает кандидат психологических наук Л.И. Гампузова [1].

Исследование проблемы межличностных отношений детей давно привлекает внимание психологов. В центре семьи и детства (лаборатория способностей) была создана группа из детей старшего дошкольного возраста, обучение велось по специальной программе. Изучались взаимоотношения одаренных детей с помощью основных методик «выбор в действии», «два дома» и дополнительных – «подарок», «три желания». В эксперименте количество детей входящих в благоприятные подгруппы «звезд» и «предпочитаемых», превышало такие же подгруппы обычных детских садов. Авторы считают, что это свидетельствует о доброжелательности одаренных детей к сверстнику. Однако не всегда игровые отношения детей были благополучны – каждый стремился, чтобы принимали в игру именно его. А те, чьи предложения отвергались, организовывали свою игру. Дети стремились к самоутверждению. На занятиях при стремлении к самоутверждению дети относились к себе с высокой долей практичности [2].

Мы построили свой эксперимент по изучению межличностных отношений в группе детей дошкольного возраста.

Эксперимент проводился в старшей группе детского сада. В работе участвовало одиннадцать детей.

Цель констатирующего эксперимента: выявить статус каждого ребенка в группе, изучить мотивы выбора.

Для изучения взаимоотношений между детьми и критериев выбора мы использовали социометрическую методику, провели с каждым ребенком беседу, используя вопросы, требующие обоснования:

1. С кем ты хочешь играть? Почему?
2. С кем ты хочешь сидеть рядом на занятии? Почему?
3. С кем ты хочешь спать рядом на кроватках? Почему?
4. С кем ты хочешь накрывать на стол?

Каждый ребенок называл имена трех детей из группы поочередно и объяснял свой выбор. Полученные данные помогли определить статусное положение каждого ребенка, имена и фамилии детей, в целях безопасности изменены:

1. «Звезды» – Копина Л., Фурс В.
2. «Предпочитаемые» – Жилина А., Сурасов В., Кузнецова Ю., Серебряков М., Караев В., Метрошниченко К.
3. «Принятые» – Беляк С., Сурасова Н., Пащенко А.
4. «Пренебрегаемые» - Беляк С., Сурасова Н., Пащенко А., Серебряков М.

Изучение мотивов выбора, показало, что дети ориентируются на нравственные качества сверстников: он добрый, хороший, справедливый, нежадный, делится игрушками, защищает, не дерётся. Следует отметить, что дети отмечали и деловые качества: хорошо рисует, придумывает игры, много знает, хорошо поет, танцует. Беседа с воспитателями помогла выявить индивидуальные особенности каждого ребенка. Составить краткие характеристики:

1. Копина Люда – добрая, застенчивая, детей не обижает, они прислушиваются к ее мнению, заботливая. Хорошо выполняет трудовые поручения, хорошо рисует, активна на занятиях. Умеет организовать игру, хорошо читает стихи.

2. Фурс Вова – добрый, ласковый мальчик, никого не обижает, делится с детьми игрушками. Любит строить, конструировать. Добросовестно относится к трудовым поручениям, любит животных, защищает детей, на занятиях активен, любит фантазировать.

3. Жигулина Маша – пришла в группу недавно. Дети отнеслись к ней доброжелательно. Ласковая, заботливая, общительная девочка. Помогает детям, отзывчива на их просьбы. Много знает, хорошо рисует. Детям с ней интересно. Легко вступает в контакт. Рассказывает детям сказки.

4. Сурасов Ваня – общителен, делится игрушками, внимательный как к детям, так и к взрослым. Хорошо пересказывает сказки любит рисовать, старателен. В группе недавно. Дети приняли его хорошо, не было отчуждения. Раньше ходил в детский сад.

5. Серебряков Максим – пришел в группу недавно. Дети приняли его в свой круг. Общительный, активный, любит быть в центре внимания, самолюбив. Подвижный, Быстро адаптируется в обстановке. Иногда конфликтует с детьми. Раньше ходил в детский сад.

6. Кузнецова Оля – добрая, застенчивая. Хорошо рисует, танцует.. Очень активна на занятиях. Делится с детьми игрушками, не конфликтует. Любит лепить из пластилина.

7. Караев Виталик – малообщительный, не обижает других. Очень любит помогать дежурить. Играет с детьми, делится игрушками. Любит играть со строительным материалом, машинами. На занятиях малоактивен.

8. Метрощенко Кристина – стеснительная, ласковая девочка. Дети принимают в игру. Делится игрушками. Старательная, любит дежурить. Не жадная. На занятиях малоактивна. Любит рисовать, ухаживать за цветами.

9. Беляк Сережа – не драчливый, покладистый, старательный. Очень обидчив, часто ссорится с детьми из-за игрушек. Обращается часто с жалобами на детей. Дети обижают, не хотят принимать в игру. Сережа любит трудовые поручения. На занятиях малоактивен. Больше играет с девочками. Любит строить. Неопрятен.

10. Сурасова Наташа – в группе недавно. Иногда конфликтует с детьми, обижают. Отходчивая, делится игрушками. Дети иногда принимают в свою игру. На занятиях малоактивна. Любит рисовать, дежурить. Заботиться о животных в зооуголке.

11. Пашенко Алена малообщительная, девочка озлоблена. В контакт с детьми и взрослыми вступает неохотно. Дети иногда принимают в игру. У Аллы хорошая память, хорошо пересказывает сказки, любит рисовать. Старательная. Бережно относится к вещам.

Беседы с воспитателями, подтвердили результаты социометрической методики.

Наблюдения за сюжетно-ролевой игрой показали, что дети не всегда могут справедливо распределить роли в игре. Серебряков Максим часто претендует на главные роли. Если дети не поддерживают его, он обижается, уходит.

У девочек более благоприятные отношения друг к другу. Так Копина Люда, Жигина Анжела, Кузнецова Юлия, Метрощенко Кристина предпочитают играть вместе, пытаются сами разрешить возникшие конфликты. Однако, девочки редко принимают в игру Сурасову Наташу и Панченко Аллу эти две девочки пытаются организовать сами свою игру.

Если возникает игра «Семья» на роль «папы» девочки предпочитают принимать Фурс В. или Караева В. Потому, что они соглашаются с мнением девочек, не конфликтуют, умеют уступить. Беляк С. предпочитает одиночные игры со строительным материалом, солдатиками. Дети редко принимают его в игру т. к. он ссорится из-за игрушек, обижается. Другие мальчики, предпочитают играть вместе, с машинками, строят гаражи, играют в солдатиков. Но очень часто возникают конфликты, мальчики не всегда считаются с желаниями другого.

Наблюдения за детьми в повседневной жизни показали: дети не всегда сами могут разрешить конфликты, чаще всего они обращаются к воспитателю: «А почему Максим отобрал у меня Машину? А почему Наташа толкается? А почему Юлия не отдает мне синий фломастер?» и т. д. Со всеми своими возникающими проблемами дети идут к воспитателю.

Наблюдая за детьми, мы заметила, что Серебряков М. Во всем стремится быть первым, чтобы на него обратили внимание. Болезненно реагирует на замечания воспитателя. Не всегда правильно оценивает свои поступки, пытается свою вину переложить на другого. Караев В. помогает девочкам ухаживать в зооуголке. Приносит воду для цветов в лейке. Воспитатель неоднократно хвалила его за это, ставила в пример.

Анализ полученных результатов.

Социометрический эксперимент, беседы с детьми и воспитателями, наблюдения за детьми, показали, что у детей сложились относительно устойчивые отношения. Не

все вновь пришедшие в группу дети смогли быстро адаптироваться. Так, Н. Сурасова обижает детей, конфликтует с ними. Дети не хотят ее принимать в свою игру. По числу полученных выборов Наташа ближе к «игнорируемым». Девочка замкнутая. Жигина А. Недавно прибыла в группу, следует отметить, что дети приняли ее доброжелательно. Ангелина старается со всеми детьми поддерживать хорошие отношения. Сурасов В., в отличие от своей сестры быстро подружился с ребятами. Они приняли его в свой круг. Дети охотно с ним играют, Ваня любит рисовать.

Мы обратили особое внимание на Ваню и Ангелину потому, что их приход изменил взаимоотношения между детьми. Так Жигина А. И Сурасов В. по количеству выборов стали ближе к «звездам». Можно предположить, что благодаря своим Нравственным деловым качествам, они в дальнейшем могут стать лидерами в группе.

Выбор «лидеров» в группе Копиной Людья и Фурс Вовы, дети обосновали тем, что они добрые, хорошие, никого не обижают, много знают, имеют много друзей. Наблюдения за этими детьми показали, что они доброжелательны по отношению к детям, умеют организовать игру, развито чувство справедливости. Дети не проявляют зазнайства или чувства превосходства. Можно сделать вывод, что это истинные «лидеры».

Наблюдения показали, что дети во много раз чаще обращаются со своими проблемами, просьбами, радостями к воспитателю, чем к сверстнику. Не всегда могут самостоятельно разрешить конфликт, оценить поведение товарищей, их поступки.

Таким образом, из всего сказанного можно сделать вывод: главная роль в формировании положительных взаимоотношений между детьми принадлежит воспитателю. Недостаток общения со взрослыми приводит к объединению отношений между детьми.

Проведенная исследовательская работа позволила определить уровень благополучия взаимоотношений детей в группе (УБВ) к I и II статусным категориям было отмечено 8 человек, к III и IV категориям 7 человек, что свидетельствует о достаточно высоком УБВ в группе старших дошкольников

Поскольку эмоциональное самочувствие в системе личных взаимоотношений зависят и от числа взаимных выборов мы определили коэффициент взаимности (КВ) по формуле $KB = (P1/P) \times 100\%$, где P - общее число выборов, а P1 число взаимных выборов. $KB = 11/48 \times 100\% = 23\%$, что говорит о среднем уровне удовлетворительности взаимоотношений в группе, о чем свидетельствует и наличие пренебрегаемых, изолированных детей в группе.

Полученные показатели определили в дальнейшем содержание нашей работы по коррекции межличностных отношений в группе старших дошкольников.

Литература

1. Гампузова Л. И., Смирнова Е. О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: Советы психолога. М. : АРКТИ, 2004. 160 с.
2. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ У РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Ю.А. Фофанова

Аннотация. При раннем детском аутизме характерным признаком является стойкое нарушение связной речи. В статье рассматриваются особенности формирования речевой деятельности у детей данной категории.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, речевые штампы, эхолалии, связная речь, монологическая речь, диалогическая речь.

Ранний детский аутизм (РДА) – это нарушение психического развития, которое характеризуется аутистической формой контактов с окружающими, речевыми нарушениями, расстройствами моторики, стереотипным поведением [2].

О.С. Никольская выделила четыре группы раннего детского аутизма. Характер и степень нарушений взаимодействия с социумом и тип самого аутизма – это основные критерии деления. Дети первой группы - это дети с наиболее тяжелыми проявлениями РДА, они отрешены от внешней среды. Вторая группа – это дети, которые с аутистическим отвержением окружающего мира. Дети второй группы могут активно бороться с тревогой и страхами за счет аутостимуляции положительных ощущений, делают это при помощи стереотипий (двигательных, сенсорных). Третья группа – это группа детей с аутистическими замещениям окружающего мира. Дети этой группы характеризуются большей произвольностью в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. Их поведение ближе к психопатоподобному. Для этих детей характерна развернутая речь, у них более высокий уровень когнитивного развития. Четвертая группа характеризуется сверхтормозимостью ребенка. Детям четвертой группы присущ аутизм в его наиболее легком варианте. Исследования показали, что дети каждой группы различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований [3].

Особенностями детского аутизма являются относительная сохранность абстрактных форм познания действительности. Познают они мир преимущественно тактильно и с помощью обоняния и вкусовых рецепторов.

Развитие связной речи исследовали многие ученые, такие как Е.И. Тихеева, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин. Связная речь понимается как любая единица речи, составная языкового компонента которого представляет собой организованные и грамматически правильные по законам логики единое целое. Таким образом, каждое предложение, которое является самостоятельным и отдельным, является одной из разновидностей связной речи [1].

Дети, у которых нет речевых нарушений, связная речь развивается постепенно с мышлением, деятельностью и обобщением, если какая-нибудь из функций будет нарушена, то темп формирования будет замедлен. У нормально развивающегося ребенка в первый год жизни, закладываются начальные стадии связной речи. На основе понимания речи у ребенка развивается активная речь. Если у ребенка есть эмоционально-волевые расстройства, то из-за проблем в коммуникации, развитие речи затрудняется. На втором году жизни, у ребенка уже около двухсот слов в словарном запасе, которые

являются осмысленными. Постепенно появляются первые простые предложения. На третьем году жизни ребенка, идет быстрое развитие понимания речи, активный словарный запас пополняется, дети начинают использовать более сложные по своей структуре предложения. На третьем году жизни нормально развивающиеся дети используют диалогическую речь [1].

В дошкольном возрасте, у детей в норме происходит процесс отделения речи от практического непосредственного опыта. Планирующая функция речи является главной отличительной особенностью, где она приобретает монологическую, контекстную форму. В этом возрасте дети начинают осваивать все типы связных высказываний с опорой на наглядные материалы и без них. С синтаксической стороны усложняется структура рассказов, становится все больше сложных предложений. При РАС не наблюдается осознанная постановка описательного рассказа, ярко выражены заедания выражений и эхолалии.

При раннем детском аутизме, характерным признаком является стойкое нарушение речи, где резко ограничен речевой контакт, иногда вплоть до мутизма, имеются своеобразные расстройства фонетики, не полное развитие лексико-грамматической стороны речи и изменения голоса с наличием высокой тональности к концу фразы или предложения, продолжительное называние себя в третьем лице [2].

Речь является очень важным фактором в развитии ребенка, в овладении им знаний и умений, а так же для возможности взаимодействовать вербально с другими людьми. Речь является результатом согласованной деятельности всех психических процессов головного мозга.

При аутизме, в отличие от алалии и недоразвития речи на ранних этапах сама речь может развиваться достаточно хорошо, как при норме, иногда обгоняя развитие речи в онтогенезе. После этого, в возрасте до 30 месяцев ребенок с аутизмом начинает утрачивать все свои приобретенные речевые функции, которые сопровождаются утратой выразительной жестикуляции и имитаций поведения. При РДА отмечается отсутствие лепета и недостаточное развитие функций подражания. Выделяется невыполнение простых речевых инструкций, однако косвенными методами достаточно легко определить, что ребенок понимает обращенную речь. Отмечается недостаточность использования в общении жестов и интонацию. Дети с аутистическими расстройствами довольно редко имеют собственную полноценную речь [2].

Работа с детьми, страдающими ранним детским аутизмом, зачастую длительная. Специалисту, который занимается формированием речи ребенка, необходимо заниматься развитием наиболее сохранных структур мозга. Замена вербальных абстрактных образов зрительными значительно облегчает обучение аутичного ребенка, имеющего тип мышления «буквального» восприятия. Реальные предметы, картинки, напечатанные слова применяются на всех этапах работы с ним. Выстраивание визуального ряда является основным условием успешности занятий с неговорящими детьми. Чем быстрее мы приступим к обучению чтению, тем больше шансов вызвать у ребенка эхолаличное повторение звуков речи. Параллельно ведется специальная работа по преодолению артикуляторной апраксии, наличие которой может служить серьезным препятствием для успешного развития речи. Но глубина аутистических расстройств не позволяет сразу приступить к вос-

питанию понимания ребенком обращенной к нему речи и развитию произносительной стороны речи. До начала работы над речевой функцией необходимы особые предварительные этапы работы.

Первый этап – это адаптационный период работы с ребенком. Установленный контакт предполагает, что ребенок почувствовал «неопасность» ситуации и готов находиться в одном помещении с педагогом. За это время определяются средства, способные привлечь внимание ребенка (вестибулярные, тактильные, сенсорные и пищевые). В дальнейшем они будут использоваться для поощрения на занятиях.

Второй этап - первичные учебные навыки. В случае, когда у ребенка имеется выраженная отрицательная реакция на занятия за столом, лучше сначала раскладывать приготовленный для урока там, где ребенок чувствует себя комфортнее, например на полу. Для того чтобы ребенок сел за стол, нужно картинку или игрушку, на которую ребенок обратил внимание, положить. Вероятнее всего, ребенок будет невзначай подходить к столу, и брать в руки уже знакомые предметы. Постепенно страх исчезнет, и можно будет проводить занятия за столом.

Третий этап - работа над указательным жестом и жестами «да», «нет». Спонтанное применение жестов «да», «нет» и указательного жеста детьми, страдающими тяжелыми формами аутизма, может возникнуть к 7 годам, а может и совсем не проявиться, что чрезвычайно затрудняет общение с этими детьми.

Четвертый этап - обучение чтению, целесообразно вести по трем направлениям: аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение, послоговое чтение, глобальное чтение. Занятие строится по принципу чередования всех трех направлений, так как каждый из этих типов чтения задействует различные языковые механизмы ребенка [2].

У детей, страдающих ранним детским аутизмом наблюдаются различные речевые нарушения. Нарушения проявляется в речи и коммуникативной функции. При РДА речь может развиваться нормально, иногда в ускоренном темпе. Но, в скором времени отмечается обратный процесс, когда в трехлетнем возрасте речь таких детей медленно утрачивается, а затем может вовсе исчезнуть [3].

Таким образом, развитие, как речи в целом, так и связной речи, резко отличается у детей с ранним детским аутизмом от нормально развивающихся в онтогенезе детей.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М. : Академия, 2000.
2. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Лилинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М. : Теревинф, 2007.
3. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 2006.



РАЗВИТИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Цю Синь, И.С. Исмаилова

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования невербальных компонентов речи у детей с нарушениями интеллекта с использованием Блисс-системы. Приводятся результаты экспериментального изучения особенностей невербальных компонентов речи.

Ключевые слова: невербальные компоненты речи, нарушения интеллекта, умственная отсталость, система Блисс.

Проблема формирования невербальных компонентов речи у младших школьников с нарушением интеллекта, как в России, так и в КНР на современном этапе актуальна. В соответствии с возрастанием социально-культурной значимости устной речи и в свете современных проблем интеграции детей с отклонениями в развитии в общеобразовательные организации растут и требования общества к речевой культуре носителей языка, что имеет отношение и к речи умственно отсталых детей. Кроме того создание соответствующих условий для реализации личностного потенциала должно быть одним из основных требований принципа социальной справедливости в современном обществе [1, 2].

Система символов Блисс – это своеобразный графический язык, один из самых развитых в мире. Он может применяться в работе по развитию лексики у многих неговорящих детей: с тяжелой дизартрией при ДЦП, моторной алалией (ОНР I, II уровня) при лечении заикания во время щадящего периода молчания, при ринолалии, а также для организации общения в случаях нарушений интеллекта и эмоциональной сферы [3, 4].

Разработанная В.П. Дудьевым модель коррекционной работы по развитию невербальных средств коммуникации базируется на основных положениях теории, поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, концепции уровней построения движений Н.А. Бернштейна, учения И.П. Павлова о двух сигнальных системах. В основе построения указанной модели лежат также представления о том, что невербальные средства коммуникации являются не только способом передачи информации определенного смысла (выразительные и семантические движения), но вместе с тем в значительной степени служат для выражения эмоционально-экспрессивного состояния человека [5].

В процессе занятий детей знакомят с различными средствами невербального общения. Их учат узнавать и различать эмоциональные состояния людей (кукол, других персонажей) по их мимике, выразительным жестам, позам и т. д.

Вырабатывают у детей умения и навыки применения невербального общения в моделируемых ситуациях, в играх-драматизациях, на музыкальных и других занятиях, в самостоятельных играх, бытовых ситуациях и т. д. Учат выражать с помощью невербальных средств различные эмоциональные состояния.

Особое место в работе по развитию невербальных компонентов речи занимают театрализованные игры с сюжетным замыслом и ролевыми действиями.

Кроме театрализованных игр развитию выразительности речи могут способствовать и другие их виды: подвижные, словесные, дидактические.

Таким образом, владение невербальными компонентами речи дает возможность детям с нарушениями интеллекта выразить различные эмоциональные состояния, по-

могает актуализации вербальной речи, процессам понимания и организации речевого высказывания.

Целью нашего эксперимента являлось изучение исходного состояния невербальных компонентов речи у младших школьников с нарушением интеллекта. Нами был подобран комплекс заданий, направленных на изучение исходного состояния оптико-кинетической подсистемы, паралингвистической подсистемы и экстралингвистической подсистемы (С.В. Дель, В.М. Минаевой, И.Ю. Кондратенко, В.Т. Сорокиной и др.).

Анализ результатов эксперимента показал недоразвитие всех подсистем, участвующих в процессе невербального общения у учащихся: дискоординация дыхания и фонаций; нарастание мышечного напряжения при выполнении движений; недифференцированное представление о своих эмоциональных состояниях; инфантильность мимики; специфические особенности голоса, отклонения в темпо-ритмической организации речевых и (неречевых процессов); затруднения в выделении главных слов во фразе.

Вторым этапом экспериментальной работы был формирующий эксперимент, целью которого было провести работу по развитию невербальных компонентов речи у младших школьников с нарушением интеллекта. Нами был составлен комплекс заданий, предложенных разными авторами: С.В. Дель, А.А. Костиной, В.М. Минаевой, И.А. Поваровой, И.Ю. Кондратенко и др.

Содержательно они в себя включали: нормализация мышечного тонуса; развитие общей и мелкой моторики; развитие дыхания; развитие мимической мускулатуры; развитие пантомимики; работа над тембром; работа над силой голоса; развитие интонационной выразительности; развитие ритма и работа над логическим ударением.

Занятия проводились как фронтально, так и индивидуально.

Успешное формирование невербальных компонентов речи у младших школьников с нарушением интеллекта зависело от соблюдения следующих условий: 1) учета структуры дефекта каждого ребенка; 2) учета вербальной речи; 3) учет состояния уже сформированных невербальных компонентов речи; 4) учет подбора и применения комплекса специальных коррекционных методик; 5) учет участия педагогов и родителей в коррекционном процессе.

Цель контрольного эксперимента – изучить эффективность проведенной работы, сравнить исходное состояние невербальных компонентов речи у младших школьников с нарушением интеллекта с результатами, полученными после проведения формирующей работы.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что в целом, у всей группы детей улучшились показатели состояния невербальных компонентов речи.

Таким образом, результаты проведенной коррекционной работы по формированию невербальных компонентов речи у младших школьников с нарушением интеллекта показали не только положительную динамику в количественном и качественном состоянии невербальной коммуникации детей, но и их возросшие коммуникативные возможности в целом. У детей улучшилось общение, они стали активнее, они стали инициативнее вступать в межличностные взаимодействия со сверстниками и взрослыми, использовать разнообразные средства невербального общения, их эмоциональные проявления приобрели более выразительный и яркий характер.

Литература

1. Исмаилов Н. О. Социальная справедливость и развитие личности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета // Общественные и гуманитарные науки. 2014. № 1 (26). С. 40-45.
2. Исмаилов Н. О. Справедливость: концептуальные основы и актуальные проблемы : монография. М., 2016. 209 с.
3. Исмаилова И. С., Оганян Л. Р. Лингвистические и психолингвистические основы развития связной речи у лиц с ОВЗ Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: сборник статей V международной научно-практической конференции (17-18 мая 2017 года) / науч. ред. Н. В. Паперная, отв. ред.: И. П. Черкасова, Е. П. Ковалевич. Армавир : РИО АГПУ, 2017. 236.
4. Исмаилова И. С., Дохоян А. М., Капиева К. Р., Олешко Т. И. Взаимосвязь когнитивного и речевого развития детей с ограниченными возможностями по сравнению с нормой / Indira Sedredinovna Ismailova et al // Journal of Pharma www.jpsr.pharmainfo.ru-ceutical Sciences and Research / J. Pharm. Sci. & Res. Vol. 9 (7). 2017. 1101-1105.
5. Дохоян А. М., Егизарьянц М. Н., Соколова О. В. Организация, содержание и реализация вузовской подготовки бакалавров и магистров для системы инклюзивного образования/Anna Meliksovna Dokhoyan et al // J. Pharm. Sci. & Res. Vol. 9 (7). 2017. 1063.

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

У.М. Ядыкина

Аннотация. В наши дни инклюзивное образование активно внедряется на всех уровнях системы отечественного образования. В статье анализируются возможности различных моделей организации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, полная, частичная, внеурочная инклюзия.

Проблему доступного качественного образования для детей-инвалидов, не нарушая их прав и свобод, призвано решить инклюзивное образование. Включение детей с ограниченными возможностями в общую систему образования способствует не только качеству учебной подготовки, но и накоплению социального опыта, социальной компетентности, умения управлять жизненными обстоятельствами. Основные принципы инклюзивного образования опираются на общечеловеческие, гуманистические ценности: осознание ценности человеческой личности, независимо от его способностей и достижений; равенство всех участников образовательного процесса; отсутствие дискриминации; толерантность; уважение; включение каждого члена коллектива в общественную жизнь и другие.

На сегодняшний день данная программа активно внедряется не только в общеобразовательные учреждения, но и в среднеспециальные, высшие учебные заведения. Благодаря законодательным актам, таким как «Конвенция о правах инвалидов», принятая Генеральной Ассамблеей ООН, Конституция РФ, федеральному закону «Об образовании», федеральному закону «О социальной защите инвалидов в РФ», целью которых является поощрение, защита и обеспечение полного и равного осуществления инвалидами всех прав и основных свобод человека, стало возможным получение образования детьми с ограниченными возможностями на всех уровнях обучения.

Инклюзивное образование направлено на реформирование образовательных учреждений, на поиск таких педагогических подходов, которые позволят наиболее полно учитывать особые образовательные потребности всех тех учащихся, у которых они возникают. Это не только техническое или организационное изменение системы, но и изменение философии образования.

Российская модель инклюзии базируется на позициях Л.С. Выготского, который мыслил личность и среду как целостность. Согласно его взглядам, социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Современные модели организации инклюзивного образования детей-инвалидов базируются на региональных положениях утвержденных департаментом образования. В них же указываются общие положения, организационные моменты, перечень необходимой документации.

Инклюзивное образование детей-инвалидов в Краснодарском крае по положению, утвержденному приказом Министерства образования и науки Краснодарского края от 30.07.2012 № 5991, может реализовываться через следующие модели:

1) полная инклюзия - дети-инвалиды посещают общеобразовательные учреждения наряду со здоровыми сверстниками и обучаются по индивидуальным учебным планам, которые могут совпадать с учебным планом соответствующего класса, а также могут посещать кружки, клубы, внеклассные общешкольные мероприятия и др.;

2) частичная инклюзия - дети-инвалиды совмещают индивидуальное обучение на дому с посещением общеобразовательного учреждения и обучаются по индивидуальным учебным планам, количество часов и предметы которых рекомендует межведомственная комиссия по включению детей-инвалидов в инклюзивное или дистанционное образование (далее – Межведомственная комиссия) по согласованию с родителями (законными представителями). Также дети-инвалиды могут посещать кружки, клубы, внеклассные общешкольные мероприятия и др., если это не противоречит рекомендациям Межведомственной комиссии;

3) внеурочная инклюзия - дети-инвалиды обучаются только на дому и посещают кружки, клубы, внеклассные общешкольные мероприятия в общеобразовательном учреждении по рекомендациям Межведомственной комиссии и по согласованию с родителями (законными представителями).

Контроль за освоением образовательных программ детьми-инвалидами осуществляет общеобразовательное учреждение.

Каждое общеобразовательное учреждение на основании примерного положения самостоятельно разрабатывает положение, которое определяет порядок организации инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении.

Институт коррекционной педагогики РАО предусматривает: раннее вмешательство, обеспечение медико-психолого-педагогическим сопровождением каждого интегрированного ребенка, подбор адекватных форм совместного воспитания и обучения для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья с учетом уровня его психофизического и речевого развития. Та или иная модель интеграции (инклюзии) должна быть доступна и

полезна ребенку, при этом она не должна препятствовать получению качественного образования нормально развивающимся детям.

На сегодняшний день апробируется модель непрерывной образовательной вертикали – эффективное сотрудничество нескольких образовательных учреждений: «Детский сад – Центр – Школа». Эта модель позволяет осуществить на практике системный подход к включению детей-инвалидов в социум. Происходит преемственность принципов и технологий преподавания, обучающих и развивающих программ, предназначенных как для обычных, так и для «особых» детей.

Интегрированное обучение получает все большее распространение, одновременно государство старается обеспечить каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму инклюзии.

Вместе с тем внедрение инклюзии рассматривается неоднозначно. Есть опасение, что попытки подмены системы специального образования тотальным совместным обучением, могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование, обеспечивающее продвижение в психическом и социально-культурном развитии.

Инклюзия, являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования, не должна подменять собой систему специального обучения в целом. Это лишь одна из форм, которой предстоит существовать не монополично, а наряду с другими – традиционными и инновационными. Совместное обучение не противопоставляется специальному образованию, а выступает как одна из его форм. Интеграция сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая границу между ними проницаемой. Ребенок-инвалид должен иметь возможность реализовать свое право на образование в любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь.

В настоящее время система инклюзивного образования недостаточно разработана и имеет ряд проблем: оснащение специальной техникой и оборудованием, модернизация зданий; наличие единой программы по организации совместного обучения; подготовка педагогов в рамках интеграции; стереотипы и предрассудки общества.

Развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы.

Несмотря на имеющиеся трудности и недоработки, инклюзивное образование – открытая, современная модель развития нового динамичного общества и государства. В школах будущего каждый ребенок должен быть обеспечен психологической поддержкой, вниманием, необходимыми условиями, которые помогут ему достичь лучших результатов в учебе. Данная программа предполагает создание условий и внесение изменений, необходимых для успешного ее освоения детьми-инвалидами. Детям с ограниченными возможностями сегодня вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, чтобы получить качественное образование и лучше адаптироваться к жизни, напротив, они смогут получить необходимые компетенции в обычном детском саду, школе, учреждении дополнительного образования, институте. Здоровым же детям это позволит развить толерантность и ответственность.

Литература

1. Борисова Н. В., Прушинский С. А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. Владимир : Гранзит-ИКС, 2009.
2. Инклюзивное образование: опыт и перспективы : Материалы международной научно-практической конференции 14-17 ноября 2008 года. Саратов : ИЦ «Наука», 2009.
3. Молодиченко Т. А. К вопросу о качестве инклюзивного образования школьников с дефицитным развитием. Саратов : ИЦ «Наука», 2011.
4. Прушинский С., Симонова Ю. Развитие инклюзивного образования : сб. материалов. М. : РООИ «Перспектива», 2007.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

В.А. Якунина, Л.А. Ястребова

Аннотация. В статье представлен опыт применения лингводидактического комплекса в работе с дошкольниками с ОВЗ, дается характеристика и особенности входящих в его состав комплектов лингводидактических средств обучения: «Мелкая моторика руки и графомоторные функции», «Речь и речевое общение», «Мелодика, интонация, темп и ритм речи». Показана эффективность применения данного комплекса с учетом результатов первичного, промежуточного и контрольного мониторинга с детьми старшей и подготовительной групп.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, лингводидактический комплекс, речь, мелкая моторика, графомоторные функции, мелодика, интонация, темп и ритм речи.

Одной из ключевых задач современного российского общества является организация и реализация образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также включения их в социум. С точки зрения педагогики, дети с ОВЗ являются детьми с особыми образовательными потребностями, для обучения и воспитания которых требуется создание адекватного образовательного пространства.

Дети указанной категории имеют самые разнообразные особенности как психического, так и физического развития, которые необходимо учитывать при организации воспитания и обучения. Одной из особенностей психофизического развития детей с ОВЗ является снижение способности к приёму, переработке, хранению и использованию информации. Другой – трудность словесного опосредствования: зачастую дети не могут логически чётко и правильно высказывать свои мысли или воспоминания. Так же у многих из них наблюдается замедление процесса формирования понятий: они с трудом осуществляют группировку плоских геометрических фигур по сенсорным эталонам (форме или цвету), испытывают трудности с классификацией предметов.

Немаловажной специфической закономерностью физического или сенсорного развития детей с ОВЗ являются трудности социальной адаптации. В случае, когда коррекция этих нарушений не осуществляется, это приводит к порождению педагогической запущенности, расстройств эмоционально-волевой сферы и личности в целом. Таким образом, для всех вариантов дизонтогенеза преобладающими являются нарушения речевой коммуникации, способности к приёму и переработке информации. В связи с этим дети с ОВЗ испытывают значительные трудности в процессе обучения, а также формирования различных умений и навыков.

Современная система воспитания и обучения детей с ОВЗ характеризуется активной разработкой и внедрением разнообразных методов и средств. И, несмотря на то, что в настоящее время применяется большой спектр инновационных технологий, значимость традиционных не умалается. К последним можно отнести применение лингводидактического комплекса, предназначенного для формирования речевых компетенций у детей с ОВЗ и состоящего из методических рекомендаций, предметных и демонстрационных материалов. Лингводидактический комплекс включает следующие комплекты лингводидактических средств обучения: «Мелкая моторика руки и графомоторные функции», «Речь и речевое общение», «Мелодика, интонация, темп и ритм речи».

Комплект материалов «Мелкая моторика руки и графомоторные функции» включает квадратный планшет из гибкого пластичного материала с прорезями и нанесёнными рисунками, полоски из того же материала разных цветов. Данный набор способствует формированию не только мелкой моторики и графомоторных функций, но творческих способностей у детей, способствует развитию зрительного восприятия. Как это выглядит? Перед ребёнком на стол кладётся планшет в виде бабочки. Педагог протаскивает через прорези синюю полоску и просит выполнить ребенка тоже самое, но с красной полоской. Задания могут усложняться, в зависимости от возраста ребенка. Можно предъявлять только словесную инструкцию по цвету и виду узора.

Комплект для развития графических навыков «Графические дорожки» в составе: большие графические дорожки на зеленом и синем фонах, отпечатанные на гибком материале с линиями: волнистыми, ломанными и мостиками. «Графические дорожки» способствуют формированию мелкой моторики пальцев рук и необходимой зрительно-моторной координации. так выполняя задание «Помоги червяку доползти до яблока», ребёнок должен очень аккуратно «пройти» по дорожке, так как она очень сложная. Червячок должен ползти только посередине дорожки. Ширина и изогнутость дорожки выбирается в зависимости от возраста.

Комплект для развития мелкой моторики «Твори и забивай» включает планшет из пробкового материала, молоточки, деревянные фигуры различных форм, цветов и размеров, металлические гвоздики. С помощью данных материалов формируются мелкая моторика пальцев рук, зрительно-моторная координация, ориентировка в пространстве, знание сенсорных эталонов (цветов и геометрических форм), развивается эстетический вкус, а также воспитывается трудолюбие, добросовестность и аккуратность. Так, например, ребёнку предлагается составить геометрические фигуры (дом, ёлку, человека, ракету и пр.) на пробковом планшете согласно демонстрации способа выполнения задания и по словесной инструкции.

Набор для формирования мелкой моторики «Штампы на пальчики» состоит из каучуковых штампов, приспособленных для передних фаланг пальцев (8 различных мотивов), набор нетоксичных красок. Материалы данного набора применяется для формирования умений принимать различные позы рук и пальцев, навыков оптико-пространственной ориентировки. Штампы можно использовать на занятиях по изобразительной деятельности и формированию элементарных математических представлений. Например, детям раздаются нарисованные ёлки, далее они самостоятельно выбирают

цвет и форму штампа, а затем наряжают её. Можно предложить детям сюжетные картинки с зимним пейзажем, на котором они с помощью штампов печатают падающий снег.

Комплект материалов «Речь и речевое развитие» включает серию картинок «Истории из жизни детей». Он позволяет учить детей пользоваться правильной речью в общении, ясно и доступно выражать свои мысли, говорить фонетически чисто и интонационно выразительно. Применения этой серии картинок способствует включению и активизации в речи детей связных форм высказываний, их логической организации, а также формированию умений общаться со сверстниками и взрослыми. Дети учатся наблюдать, запоминать и оречевлять увиденное.

Комплект коммуникативных игрушек на ориентировку в пространстве и на плоскости включает сборный домик, игрушечных животных, двусторонние карточки, жетоны, вспомогательные карты с изображением всех возможных вариантов пространственного положения. Этот комплект способствует формированию у детей ориентировки в пространстве, закреплению понятий, обозначающих пространственное положение (наверху, внизу, над, под и т. д.). Например, перед ребёнком выставляется домик и разные варианты расположения животных относительно дома, далее он находит соответствующий вариант в своей карточке и накрывает жетоном. Задания могут меняться. Ребёнок может самостоятельно смотреть на карточку и расставлять животных в соответствии с ней. Так же можно попросить ребёнка расставить животных согласно словесной инструкции.

Комплект коммуникативных игрушек на тему социум вокруг ребёнка состоит из пластиковых фигурок людей (взрослые и дети, раскрашенные вручную – 20 штук). Использование коммуникативных игрушек способствует формированию коммуникативных навыков, культуры речевого поведения, устной речи в целом. Так, педагог читает текст, а ребёнок расставляет фигуры в соответствии с сюжетом рассказа или конкретным заданием. Другой вариант, когда педагог расставляет фигуры, а ребёнок самостоятельно придумывает историю.

Комплект «Мелодика, интонация, темп и ритм речи» включает деревянные таблички с изображениями отдельных элементов лиц (волосы, глаза, рот). Материалы данного комплекта способствуют формированию диалогической речи, интонационной выразительности, ритмико-интонационной структуры, фонематический слух, обогащению и активизации словаря. А так же у детей повышается наблюдательность, концентрация внимания и усидчивость. Дети учатся говорить с разной силой звучания (тихо–громко) и в разном темпе (быстро-медленно). Например, ребёнку предлагается собрать из всех частей мальчика, который смеётся или девочку, которая плачет и т. д. При этом ребёнок озвучивает собранную картинку (девочка плачет тихо «О-о-о»), мальчик смеётся громко «Ха-ха-ха»). Другой вариант игры: педагог выкладывает лицо с одной недостающей частью, а ребёнок сам выбирает нужную деталь.

Все комплекты представленного комплекса используются, как правило, на подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятиях, а так же в совместной работе ребёнок-родитель. Например, игры «Графические дорожки» и «Штампы на пальчики» применяются в качестве динамических пауз. Такой приём позволяет предупредить снижение работоспособности, переключиться и сконцентрироваться на выполнении следующих заданий. Комплект серии картинок «Истории из жизни детей» целесообразно

использовать на подгрупповых занятиях по развитию речи. С помощью него обогащается и активизируется словарный запас по лексическим темам «Моя семья», «Мамин праздник» и пр. «Коммуникативные игрушки» способствуют установлению эмоционального контакта ребёнка с родителями, повышению уровня педагогической компетентности самих родителей.

Проведение первичного, промежуточного и контрольного мониторинга с детьми старшей и подготовительной групп показало положительную динамику в речевом и психическом развитии детей. Качественный анализ полученных данных показал, что дети подготовительной группы становятся более общительными, овладевают навыками логически правильно и последовательно строить высказывания, проявляют большие способности в решении математических и логических задач. Несомненно, это станет значительным потенциалом для успешной адаптации к процессу обучения в школе и овладения программным материалом.

Литература

1. [Электронный ресурс]. URL: http://suvagcentr.ru/userfiles/files/equipment/%D0%9B%D0%94%D0%9A_indd.pdf



СЕКЦИЯ 2
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

О.А. Авакимова

Аннотация. В данной статье рассмотрены актуальные на сегодняшний день проблемы развития произвольной памяти у детей с задержкой психического развития. Особое внимание уделяется дидактической игре, как форме обучающего воздействия педагога на ребенка, раскрываются особенности и специфика игр.

Ключевые слова: память, произвольная память, дети с ЗПР, развитие произвольной памяти, дидактическая игра.

Память – одна из важнейших психических функций. Мы запоминаем предметы, действия, слова и многое другое, чтобы в дальнейшем использовать их в своей речи, жизни или просто, чтобы их узнавать. Все, что мы запоминаем, обогащает наш ум, украшает нашу речь. Поэтому необходимо развивать память детей, чтобы они правильно использовали приобретенные знания в бытовых условиях.

Формирование памяти остается открытым и актуальным вопросом, не до конца исследованной апорией, в особенности, раскрытие проблем по развитию произвольной памяти у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Дети с задержкой психического развития обладают всеми возможностями усвоения и использования информации, но для этого необходимо создать для ребенка соответствующую развивающую среду (материальную базу), условия благодаря которым повышается уровень обучаемости и социальной адаптации. Где обучаемость представляет собой систему познавательных процессов, благодаря которым ребенок познает себя и получает информацию об окружающем мире. Игровая деятельность на данном этапе развития занимает ключевое место в жизни ребенка [3].

Произвольное запоминание оказывает влияние на возможности приобретения навыков, усвоению и удержанию сведений или материала на продолжительный период времени. Память развивается без резких изменений, постепенно переходя от запоминания без намерений, усилий (непроизвольного запоминания) к произвольному осмысленному пониманию. Переход от непроизвольного к произвольному запоминанию осуществляется преднамеренно, причиной его является активное влияние взрослого, когда ребенок осуществляет какое-либо действие [2].

Слабость обучения детей с задержкой психического развития и проблемы во взаимоотношении с детьми в коллективе или другими субъектами влияют на процессы запоминания. Детям с ЗПР необходимо большее количество времени на выполнение какого-либо задания, нежели детям с нормальным психофизическим развитием.

Основным фактором в развитии произвольной памяти, является осознанная энергичная деятельность ребенка в игре. Но дети с ЗПР подвержены влиянию внешних обстоятельств, в их характере выражается склонность к бессознательным действиям, нарушению контроля над поступками, гиперактивному поведению или апатии, медлительности, которые сохраняются при восстановлении ранее сформированного психологического содержания. Их достижения в запоминании слов, цифр, картинок или другого материала ниже ожидаемого уровня. Поэтому задачей педагога является дополнительное стимулирование или поощрение за выполненное задание, чтобы у ребенка был интерес воспроизвести большее количество материала.

Для педагога в работе с такими детьми, основной задачей является выявить его сильные и слабые стороны, оценить предельные возможности и, несмотря на ограничения достигнуть положительных результатов в образовании. Во время учебного процесса или при объяснении материала, нужно прибегать к индивидуальной помощи, дети адекватно принимают помощь и правильно понимают учебный материал. Дети с ЗПР при условии использования специальных современных методик, воздействий путем поощрений, общеоздоровительных мероприятий имеют положительную динамику в развитии произвольной памяти.

Поддубная Н.Г., Власова Т.А., Демьянов Ю.Г. и другие ученые во время исследований произвольного запоминания у детей с ЗПР наблюдали, что у них не способны усваивать большое количество информации, неточно воспроизводят увиденное или услышанное, быстро забывают и не могут вспомнить без посторонней помощи. В этом случае, правильные методы педагога в обучении и воспитании детей с ЗПР будут основой к накоплению навыков, усвоению результатов учебной деятельности и овладению приемами запоминания.

Создание благоприятных условий для коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР, является существенной проблемой, так как необходимо применять одновременно индивидуальный и дифференцированный подход. Успешность развития произвольного запоминания зависит от того, в какой форме предоставляется материал, объяснение темы несколько раз и использование непосредственно наглядного объекта усваивается в памяти лучше, чем словесное объяснение.

Игровая деятельность является способом развития произвольной памяти, потому что детям легче усвоить задачу и запомнить ее, проходя определенные игровые уровни, им будет любопытно и интересно. Исполняя роль, в соответствии с содержанием игры, проявляя стороны своего воображения, ребенок изменяет качественные и количественные параметры в своей психике, для перехода к новому этапу развития.

Одной из форм обучающего воздействия педагога на ребенка, является дидактическая игра, которая способствует формированию психики и развитию способностей. Большую часть всего своего времени ребенок проводит за игрой, в ней он проявляет себя. Таким образом, дидактическая игра реализует две цели: конечный результат работы педагога, направленный на обучение и развитие, а также интересное времяпровождение ребенка.

Богуславская З.М. и Смирнова Е.О. изучали проблемы дидактических игр на основе характеристик, переходя к исследованиям на практике, исправляя ошибки, они систематизировали и вносили порядок в развивающие игры.

Классификация дидактических игр разнообразна, по характеру, по сложности, по сюжету, но их продолжают улучшать и дорабатывать. Бондаренко А.К. считала, что игры это ведущее звено в закреплении и расширении знаний, но не их получении. Ею были выделены несколько видов дидактических игр: настольно-печатных, словесных, игр с предметами. Бабунова Т.М. занималась разработкой систем дидактических игр, которые направлены на развитие умственной активности, облегченных в игровую форму, так, например, игры инсценировки.

Изучение Урунтаевой Г.А. произвольной памяти у детей, путем дидактических игр, позволило разработать некоторые представления по улучшению развитию памяти детей:

1) запоминание должно начинаться с восприятия качественных и количественных признаков объекта;

2) запоминание должно основываться на умственных способностях по преобразованию понятий в объект;

3) усложнение дидактических игр с каждым этапом, количественных (уменьшение времени для задания, узнавания или воспроизведения) и качественных (усложнение задачи, увеличение деталей у запоминаемых объектов), её правил;

4) во время игры ребенок должен действовать самостоятельно, а педагог лишь осуществлять контроль;

5) давать возможность ребенку самостоятельно оценивать результаты игры и проводить самоанализ [5].

Как и любое обучение, выполнение заданий в процессе игровой деятельности оцениваются педагогом. Фотековой Т.А. и Ахутиной Т.В. была предложена трех балльная система, по которой педагог мог видеть продуктивность обучения ребенка [6].

В итоге отметим, что успешное развитие произвольной памяти у детей с ЗПР, путем дидактических игр, зависит от правильной организации учебно-развивающего мероприятия, созданного педагогом. Игра способствует продуктивному развитию, так как делает процесс обучения интересным, что побуждает ребенка к действиям и решениям задач. Дидактическая игра - это инструмент развития произвольной памяти.

Литература

1. Бабунова Т. М., Дошкольная педагогика. М. : Сфера, 2007.
2. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.
3. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры. М. : ВЛАДОС, 2005.
4. Власова Т. А. Дети с задержкой психического развития. М. : ВЛАДОС, 2003.
5. Урунтаева Г. А. Детская психология. М. : Академия, 2006.
6. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М. : АРКТИ, 2002.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

И.В. Арцимович

Аннотация. В данной статье рассмотрены современные и актуальные технологии работы с подростками с девиантным поведением. Особое внимание уделяется рассмотрению вопросов профилактической работы с подростками.

Ключевые слова: девиантное поведение, коррекция, профилактика, технологии воздействия.

Меняющиеся условия жизнедеятельности современного общества связанные с быстро протекающим НТП, социально-экономическими, политическими, идеологическим преобразованиями способствует появлению новых видов девиантного поведения, механизмам его протекания, факторам его возникновения. Это требует не только теоретического переосмысления данной проблемы, но и выработки новых практических подходов в превенции и интервенции девиантного поведения.

Согласно статистики МВД РФ [5] за первую половину 2017 года в сравнении с аналогичным периодом 2016 года число преступлений, совершаемых несовершеннолетними, сократилось на 22 %. Снижение подростковой преступности это устойчивая тенденция. За шесть месяцев 2017 года органами правопорядка было выявлено 19 816 несовершеннолетних правонарушителей, что на 21,6 % меньше, чем за аналогичный период 2016 года (25 267 тыс. человек). Об этом свидетельствуют данные МВД РФ.

За последнее десятилетие количество правонарушений с участием детей и подростков уменьшилось более чем в два раза. По мнению экспертов, на ситуацию положительно повлияли изменения в области государственной молодёжной политики, новые меры в профилактике преступности и развитие волонтёрского движения в стране [6].

Председатель комитета Государственной думы по труду, социальной политике и делам ветеранов Я. Нилов отмечает, что государство стало больше внимания уделять молодёжным программам, что способствовало снижению подростковой преступности. «К вопросам молодёжной политики стали относиться иначе и задумались о том, как и чем у нас живёт молодёжь. Если есть положительные изменения, это можно только приветствовать, но нельзя останавливаться. Необходимо, чтобы у подростков была возможность учиться, зарабатывать, проводить досуг - пока это доступно не всем. С молодёжью нужно говорить на понятном ей языке. Нужно активно пропагандировать здоровый образ жизни в интернете, ориентировать на правильные позиции в жизни», - уверен Нилов [6].

Вице-президент Российской ассоциации криминологов, доктор философских наук И. Сундиев считает, что «широкий выбор возможностей для самореализации - важнейший механизм профилактики правонарушений среди молодёжи ... Сейчас есть довольно много вариантов, как подростку заработать во время летних каникул. Это социальные практики, которых пока не так много, но они уже начинают работать. Это один из механизмов, который помогает снижать уровень правонарушений. Если у подростка нет возможности заработать карманные деньги честным путём, он уходит в криминал» [6].

Т. е. в области декриминализации подростково-молодежной среды со стороны государства, Росмолодежи на данный момент делается достаточно много - это волонтер-

ские отряды, летние трудовые бригады, Всероссийское общественное движение «Волонтеры Победы», проекты и программы по работе с одаренными детьми, спортивные кружки и секции, клубные недели и пр.

В тоже время, тревожным симптомом является рост числа подростков с девиантным поведением, проявляющемся в асоциальных, конфликтных, агрессивных поступках, деструктивных и аутодеструктивных действиях, отсутствии интереса и мотивации к учебной деятельности, аддиктивных тенденциях (алкоголь, наркотики и пр.). В последнее время «расцвел» школьный моббинг, когда «бои» между подростками ушли в сеть интернет. Увеличилось количество детей и подростков, имеющих интернет-зависимость; социопатические проявления; аутодеструктивные проявления (татуаж, шрамирование, булимия и анорексия и пр.). По результатам социологических исследований:

- Более четверти детей проводят в Сети от 7 до 14 часов в неделю, или около 1-2 часов в день. В то же время каждый пятый ребенок находится в Интернете более 21 часа в неделю.

- Большинство российских детей выходят в Сеть бесконтрольно. Около 80 % детей в России выходят в Интернет через отдельные компьютеры в своих комнатах или через мобильные телефоны.

- Более 80 % российских подростков имеют профиль в социальных сетях, и у каждого шестого из них более 100 друзей. Около 40 % детей впоследствии начинают встречаться с сетевыми знакомыми в офлайне. В Европе только 8 % детей встречаются с новыми онлайн-знакомыми в реальности.

- Больше половины пользователей сети в возрасте до 14 лет просматривают сайты с нежелательным содержанием. 39 % детей посещают порносайты, 19 % наблюдают сцены насилия, 16 % увлекаются азартными играми.

- Наркотическими веществами и алкоголем интересуются 14 % детей, а экстремистские и националистические ресурсы посещают 11 % несовершеннолетних пользователей.

- Исследования показали, что 90 % детей сталкивались в сети с порнографией, а 65 % искали ее целенаправленно. При этом 44 % несовершеннолетних пользователей Интернета хотя бы раз подвергались в сети сексуальным домогательствам.

- Подростки от 12 до 17 лет являются основной группой риска для развития интернет-зависимости в силу своих возрастных особенностей.

- Дети и подростки нуждаются в самовыражении. Если нет других средств поделиться своими мыслями и энергией, они обращаются к компьютеру.

- Примерно треть вредоносного ПО, существующего в настоящее время, создана детьми до 11 лет. Дети начинают интересоваться разработкой кодов, столкнувшись с проблемами во время игр онлайн [7].

По статистике в среднем дети пробуют алкогольные напитки в 13 лет. При этом 1/3 часть парней и 1/5 часть девушек старше 13 лет, но еще не совершеннолетних употребляет водку, пиво, слабоалкогольные напитки каждый день. Это в 10 раз больше чем в Великобритании. Пик массового употребления алкоголя в России сместился в возрастную группу 14-15 лет. Врачи прогнозируют, что большей части этих людей вскоре потребуется лечение алкоголизма, потому что молодой организм особенно склонен к привыканию [8].

Задача психолого-педагогического сообщества – изучить причины возникновения такого феномена как девиантное поведение, с тем, чтобы выработать наиболее эффективные методы помощи проблемным детям. Практически каждый подросток, который ведет себя девиантно, нуждается в квалифицированной психосоциальной помощи. В таком случае он может рассчитывать на конфиденциальность обращения, взаимное доверие, чувство поддержки, принятие и уважение к личности, индивидуальности. В настоящее время в образовательной системе сложилась многоуровневая, многогранная система воздействия на подростка, обладающего девиантным поведением.

Система мер действует на разных уровнях общественных организаций: экономическом, общеправовом, медицинском, образовательном, социально-психологическом. Успешность мер зависит от своевременности, системности, комплексности проводимых мероприятий. Но в рамках образовательного пространства (школы, колледжи, училища) специалистам работающим с данным контингентом детей (психологу, педагогу, социальному педагогу) важно не только знать каким видом девиантного поведения обладает ребенок, но и учитывать факторы и механизмы возникновения, протекания и поддержания конкретного вида девиации. Важно знать и уметь владеть технологиями направленными адресно именно на те психологические, возрастные, индивидуальные особенности подростков которые и определяют наличие конкретного вида девиации поведения. Это касается всех сфер психики подростка-девианта.

В настоящее время среди эффективных психологических технологий выделяют технологии, основанные на поведенческой коррекции. Поведенческий подход имеет ряд преимуществ. Во-первых, для него характерны концептуальная четкость и относительная простота методов воздействия. Во-вторых, он непосредственно нацелен на поведенческие изменения и имеет выраженный практический характер. В-третьих, он хорошо сочетается с фармакотерапией. В-четвертых, имеет широкий спектр возможностей. В-пятых, высокий уровень результативности. В-шестых, возможность краткосрочного воздействия. Изучение причин девиантного поведения позволило сформулировать стратегические цели психологической помощи личности с отклоняющимся поведением (по Е.В. Змановской) [1, 2]:

- формирование конструктивной мотивации (позитивных ценностей, ориентации на выполнение социальных требований и самосохранение);
- интеграция индивидуального опыта;
- совершенствование саморегуляции;
- повышение стрессоустойчивости и расширение ресурсов личности;
- выработка жизненно важных умений;
- устранение или уменьшение проявлений дезадаптивного поведения;
- расширение социальных связей и позитивного социального опыта личности;
- повышение уровня социальной адаптации.

Признается, что более частными и конкретными задачами психологического воздействия на отклоняющееся поведение личности должны выступать [4]:

- устранение дефицита в поведенческих репертуарах;
- усиление адаптивного поведения;
- ослабление или устранение неадекватного поведения;

- устранение изнурительных реакций тревоги;
- развитие способности расслабляться;
- развитие способности самоутверждаться;
- развитие эффективных социальных навыков;
- достижение адекватного сексуального функционирования;
- развитие способности к саморегулированию.

Главной целью психологической коррекции отклоняющегося поведения личности при поведенческом подходе является *достижение позитивных поведенческих изменений*.

В настоящее время в поведенческой психологии используются следующие основные группы методов:

- стимулирование мотивации изменения поведения;
- коррекции эмоциональных нарушений,
- методы саморегуляции;
- методы когнитивного переструктурирования;
- методы угашения нежелательного поведения;
- методы формирования позитивного поведения.

С точки зрения Воропай Л.А. [9] в работе с детьми, имеющими девиации поведения необходимо осуществлять интегративный подход к коррекционной работе и использовать модель пошагового изменения.

1. Осознание: расширение информации о собственной личности и проблеме агрессивного поведения.
2. Переоценка собственной личности: оценка того, что ребенок чувствует и думает о своем поведении и себе самом.
3. Переоценка окружения: оценка того, как агрессивное поведение влияет на окружение.
4. Внутригрупповая поддержка: открытость, доверие и сочувствие группы при обсуждении проблемы агрессивного поведения.
5. Катарсис: ощущение и выражение собственного отношения к проблеме агрессивности.
6. Укрепление: поиск, выбор и принятие решения действовать, формирование уверенности в способности изменить поведение.
7. Поиск альтернативы: обсуждение возможных замен агрессивного поведения.
8. Контроль за стимулами: избегание или противостояние стимулам, провоцирующим агрессивное поведение.
9. Подкрепление: самопоощрение и поощрение со стороны окружающих за изменение поведение.
10. Социализация: расширение возможностей в социальной жизни в связи с отходом от агрессивности поведения.

Литература

1. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). М. : Академия, 2003. 288 с.

2. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб. : Питер, 2010. 352 с.
3. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учебник и практикум для СПО. М. : ООО «Издательство Юрайт», 2017. 290 с.
4. Клейберг Ю. А. Психологический практикум по девиантологии. М. : Изд-во МПСУ, 2016.
5. [Электронный ресурс]. URL: <http://vawilon.ru/statistika-mvd/>
6. [Электронный ресурс]. URL: <https://pravdoryb.info/trudnyy-voznrast-za-polgoda-podrostkovaya-prestupnost-v-rossii-sokratilas-na-22-123822.html>

МОТОРИКА И ЕЁ РАЗВИТИЕ В МЛАДШЕМ ВОЗРАСТЕ

Ю.А. Бежко

Аннотация. В данной статье представлена общая характеристика моторики. Показаны возможности развития моторики в младшем возрасте. Особое значение имеет представление практических аспектов развития моторики у детей.

Ключевые слова: моторика, зрительно-моторная координация, мелкие движения, речь.

Моторика – это учение о движениях тела и лежащих в их основе телесно душевных функциях. Развитие мелкой моторики важно, так как вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий. Тонкая моторика развивается у ребенка постоянно, начиная с самого раннего возраста. Развитие моторики происходит с первых дней жизни ребенка.

У новорожденного все движения еще рефлекторны, хотя малыш пытается их как-то скоординировать. Первоначально он учится управлять движениями глаз и головы, затем тянется за предметами руками, одинаково и левой, и правой, не выделяя ведущую. Взяв предмет в ладошку на рефлекторном уровне, зажимает кисть.

От 4 месяцев до 1 года идет совершенствование движения пальцев и рук. Ребенок учится использовать только одну руку, держа предмет. Затем перекладывает этот предмет из одной руки в другую. К полугоду ребенок уверенно держит небольшие предметы в ладони. К 7–8 месяцам может использовать большой и указательный пальчики, чтобы поднять с пола маленькие игрушки. Осознанно и активно использует руки, чтобы помочь себе сесть, встать, подержаться. Ближе к году смело может перебирать бусинки.

От 1 года до 2 лет малыш умеет держать ложку, управляться с ней. Проявляются навыки рисования. Ближе к двум годам заметно, какая из рук доминантная. Ребенок активно использует указательный палец, показывая его и трогая им незнакомые предметы.

С 2 до 3 лет в движениях задействованы уже не только кисти, но и предплечья, локти. К трем годам карандаш занимает правильное положение в руке и из-под него выходят первые шедевры в виде прямых линий, кругов, овалов, квадратиков.

Детские пальчики – это самый первый тренажёр для развития мелкой моторики. С их помощью можно научиться считать, читать, показывать целые сказочные представления. И, конечно, играть!

Для развития мелкой моторики в раннем возрасте рекомендуется использовать следующие упражнения:

1. Играть в игры «сорока-белобока», «лягушки», «коза рогатая»:

«Сорока-белобока»

Сначала взрослый водит пальцем по ладошке ребёнка и говорит: «Сорока варит кашу». Затем малыш сам начинает водить пальчиком по ладошке. Усложняем игру: на фразе «этому дала» взрослый поочередно пригибает пальчики ребёнка к ладошке, кроме мизинца: «А этому не дала». Слегка потряхивая его, говорим с шутливым укором: «Ты воды не носил...» и т. д.

Сорока-белобока

Кашу варила,

Деток кормила.

Этому дала,

Этому дала,

Этому дала,

Этому дала,

А этому не дала:

«Ты воды не носил,

Дров не рубил,

Каши не варил,

Тебе нет ничего».

2. Проталкивать предметы круглой и квадратной формы в соответствующие отверстия-коробки (коробки с прорезями для шаров, кубов, брусков).

3. Пирамидка - нанизывать кольца с большим отверстием на стержень, нанизывать большие и маленькие кольца на стержень.

4. Складывать 2-х местную (3-х местную) матрешку.

5. Отрывать полоски от листа бумаги или отрывание бумаги на мелкие комочки.

6. Игры в мозаику.

7. Нанизывать бусы, пуговицы, макароны на тонкие шнуры, толстые нитки с укрепленными концами.

8. Лепить из пластилина, солёного теста, глины. Раскатывать колбаски, колобки, вытягивать у них носики двумя пальцами.

9. Рисовать красками пальцем, каждый палец измазан определенным цветом.

10. Пальчиковые игры:

«Наши ручки»: Наши ручки очень дружные, в любой работе помогают друг другу. Им очень хочется крепко – крепко обнять друг друга – вот так...., и вот так:....., и потереться ладошками:...., и потереть друг другу спинки:....., и потереть каждый пальчик:...., и на другой ручке:...., и как будто помочь друг другу:....., а теперь как будто стряхнуть воду (все слова взрослый сопровождает действиями).

«Бабочка»: Сожмите пальцы в кулак. Поочередно выпрямите мизинец, безымянный и средний пальцы, а большой и указательный соедините в кольцо. Выпрямленными пальцами делайте быстрые движения («бабочка машет крыльями») - сначала одной, потом другой рукой.

11. Массаж пальцев и ладоней:

Постучали, а потом
Мы ладошку разотрем.
Ты потри ее еще,
Так, чтоб стало горячо.

Ребенок (взрослый) кладет ладонь левой руки тыльной стороной на пальцы правой и большим пальцем правой руки массирует всю внутреннюю часть ладони, затем руки меняются.

Чтоб чисты ладони были,
Славно их намыли мылом.

Три ладонями давай
Их от грязи оттирай.

Ребенок трет ладонь об ладонь, имитируя умывание.

С помощью этих простых упражнений ребенок сможет увеличить подвижность пальчиков, разовьет их силу и гибкость, сумеют снимать усталость и напряжение, научатся делать массаж «активных точек» на пальчиках и ладонях.

ПРОБЛЕМЫ ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ

О.В. Белоус

Аннотация. В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема проявления эмоционального выгорания педагога и ее последствия. Представлены этапы и симптомы проявления выгорания. Особо рассмотрено проявление профессиональных деструкций как результата выгорания педагога.

Ключевые слова: психологическое здоровье, дистресс, эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание.

В течение последних трех десятилетий проблема сохранения психического здоровья педагога стала особенно острой. Профессиональный труд педагога отличается высокой эмоциональной загруженностью, и, как следствие этого, с увеличением стажа педагогические работники испытывают «психологический кризис», «истощение», «выгорание». По мнению В.В. Бойко, эмоциональное выгорание - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать и дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами.

«Синдром эмоционального выгорания - синдром физических, эмоциональных и познавательных симптомов, которые испытывает профессионал, неспособный справиться эффективно со стрессом, вызванным ограничениями, касающимися его цели и личной карьеры» [1, 2].

Фактически синдром эмоционального выгорания определяется как чувство эмоционального и физического истощения вместе с чувством расстройства и неудачи. Синдром эмоционального выгорания поддерживает эмоциональное истощение, невозможность сострадать [2]. Такая ситуация потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения человека, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний.

Бойко В.В. выделяет основные стадии эмоционального выгорания:

1. Эмоциональное истощение. Человек эмоционально перенапряжен, у него не хватает сил до конца рабочего дня. Дома он не успевает отдохнуть, сколько бы ни отдыхал. Восприятие приглушено, возникает равнодушие ко всему вокруг, в первую очередь, к профессиональной деятельности.

2. Деперсонализация - деформация межличностных отношений. Эмоциональная пустота уходит, и ее сменяет раздражительность. Человек может начать с пренебрежением или цинизмом говорить о тех людях, которые его окружают.

3. Редукция (снижение, падение) личностных достижений. На этой стадии человек снова возвращается к равнодушию ко всем и ко всему. Общение с людьми вызывает у него дискомфорт. Он негативно оценивает себя, чувствует себя неспособным к каким-то достижениям. Практически исчезает мотивация к работе, всю ответственность человек с себя снимает, отрицает необходимость тех или иных служебных обязанностей [2].

Основные проявления эмоционального выгорания:

1) физические: снижение аппетита, сильная усталость, нарушения сна, отдых не помогает избавиться от утомления;

2) психологические: повышенная раздражительность, разочарование в работе и личной жизни, снижение интереса к работе, потеря самоуважения и уверенности в себе, чувство бессмысленности происходящего, чувство несостоятельности;

3) поведенческие: эмоциональные «взрывы», пренебрежение профессиональными и семейными обязанностями, отрицательный настрой по отношению к выполняемой работе, падение продуктивности труда, ограничение общения, появление негативного отношения к клиентам, злоупотребление алкоголем, никотином, кофеином [3].

В границах технологии психологической помощи педагогу, переживающему рассматриваемый синдром, выделяют некоторые обязательные действия. В первую очередь рекомендуется выяснить мотивы (причины), приведшие педагога в профессию, и личную значимость для него данной работы. Чтобы прояснить эти моменты, можно использовать подвид экзистенциального анализа, предложенный Э. Малач-Пайнс [4]. Другое действие - восстановление или создание соответствующего уровня коммуникаций для лиц, подверженных выгоранию (Evans, Villavisanis) [4].

Разработка профилактических мероприятий должна учитывать особенности профессиональной деятельности и специфических для нее факторов риска, а также возраст, пол и стаж работы в данной области [4, 5, 6]. Обобщив выше изложенное, мы создали программу профилактических мероприятий по трем направлениям: информирование, эмоциональная поддержка, повышение значимости профессии педагога:

1. Информирование о причинах и признаках выгорания. Первой задачей в профилактике выгорания является расширение информированности о том, как общедоступными ме-

тодами помочь себе сохранить профессиональное здоровье и работоспособность. С этой целью составлен пакет материалов «Помоги себе сам: способы профилактики профессионального выгорания». Была проведена серия лекций «Психология стресса и профессиональное выгорание». Для профилактики стресса и «выгорания» необходима переоценка суждений (убеждений) относительно себя, других людей, мира и их изменение в сторону большей реалистичности и рациональности.

2. Эмоциональная поддержка осуществляется с помощью общения. Хороший климат внутри коллектива, чувство достаточной эмоциональной поддержки от коллег и администрации - это ресурс предупреждения и устранения профессионального выгорания.

3. Создание системы мероприятий, повышающих значимость профессии. Руководителю необходимо так структурировать работу и организовывать рабочие места, чтобы работа стала более значимой для сотрудника. Администрация может смягчить развитие «сгорания», если обеспечит работникам возможность профессионального роста, наладит поддерживающие социальные и другие положительные моменты, повышающие мотивацию. Администрация может также четко распределить обязанности, продумав должностные инструкции и организовать здоровые взаимоотношения сотрудников [5].

С синдромом выгорания может столкнуться каждый специалист, в особенности работающий в сфере «помогающих» профессий. Создание профилактических и «обновляющих» программ представляет собой очень перспективный и эффективный вид помощи «выгорающим» работникам. Действия, которые направлены на то, чтобы одолеть синдром выгорания, предполагают как самопомощь, так и оказание внешней профессиональной помощи. В первом случае «выгорающим» работникам нужно научиться осознавать симптомы психологического стресса и управлять им, овладеть широким спектром приемов саморегуляции и преодоления первых симптомов стресса на работе. Если же такая помощь самому себе окажется недостаточной, потребуется профессиональная – для профилактики и преодоления синдрома выгорания.

Литература

1. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. М. : Просвещение, 2005.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 2013.
3. Колесников Л. Ф. Резервы эффективности педагогического труда. Новосибирск, 2014.
4. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. М., 2006.
5. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость в профессиональной деятельности. М. : Флинта, 2015.
6. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации // Вопросы психологии. М., 2002. № 6.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Ю.А. Белоус

Аннотация. В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема использования здоровьесберегающих технологий в рамках образовательного процесса в школе. Представлены возможности профилактики сохранения здоровья учащихся в работе педагога.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие технологии, образовательный процесс, профилактика.

Проблема здоровья человека в контексте общечеловеческих ценностей приобретает все большее значение. Широкий общественный резонанс получает понимание того, что среди проблем, решение которых не должно зависеть от общественно-политических коллизий, центральное место занимает проблема здоровья детей, без решения которой у страны нет будущего.

Современное состояние общества, высочайшие темпы его развития предъявляют всё новые более высокие требования к человеку и его здоровью. Соответственно поднимается и проблема формирования идеала здорового образа жизни. Проблема здорового образа жизни имеет основы, связанные с рассмотрением таких проблем, как отношение человека к бытию, смыслу жизни, соотношению духовного и телесного, наслаждение и аскетизм, потребление и обладание, разумное и неразумное, рациональное и иррациональное, связь с миром и окружающей средой, стремление к самосохранению, счастью.

Состояние здоровья молодого поколения – важнейший показатель благополучия общества и государства, не только отражающий настоящую ситуацию, но и дающий прогноз на будущее. О неблагополучии в этой сфере знали и говорили давно, но сегодня проблема стоит особенно остро. В последнее десятилетие возросло число факторов, которые раньше не составляли проблем для врачей, педагогов, родителей учащихся. Год от года возрастают учебные нагрузки, досуг все чаще отдается просмотру видеофильмов и компьютерным играм, что приводит к гиподинамии, нарушениям осанки и зрения. В свою очередь, это вызывает проблемы в проявлении эмоционально-волевой сферы, познавательной сферы, коммуникативной сферы и пр.

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2015 года одним из приоритетных направлений является проведение оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки и создание в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся, в том числе за счет реальной разгрузки содержания образования, использования эффективных методов обучения, повышение удельного веса и качества занятий физической культурой, организация мониторинга здоровья.

Внимание к вопросам здоровья в нашей стране в последние годы заметно возросло, закономерно возросло и внимание к здоровью учащихся и студентов. Появившееся в последние годы понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» предполагает консолидацию всех усилий образовательных учреждений, нацеленных на сохранение, формирование и укрепление здоровья учащихся и студентов. Здоровьесберегающие тех-

нологии решают задачи сохранения и укрепление здоровья сегодняшних учащихся и студентов, что позволит им вырастить и воспитать здоровыми собственных детей.

На наш взгляд, уже на первом курсе необходимо создавать четкую мотивацию на здоровый образ жизни, которая на протяжении всех лет учебы на основе принципа последовательности будет формировать систему взглядов, отношений и практических действий студентов, направленных на сохранение и укрепление своего здоровья.

С точки зрения здоровьесбережения учить нужно так, чтобы не наносить вреда здоровью субъектов образовательного процесса.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – качественная характеристика любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», как совокупность приемов, принципов и методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания и развития задачами здоровьесбережения (Н.К. Смирнов).

Качество «здоровьесберегающая» относится к характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии решается задача сохранения здоровья субъектов образовательного процесса. Фактически это технологии, в которых сохранение и укрепление здоровья субъектов образовательного процесса определяется в качестве одной из задач достижения главной цели.

Стратегия реализации здоровьесберегающих образовательных технологий – такая организация образовательного процесса на всех его уровнях, при которой качественное обучение, воспитание и развитие всех субъектов осуществляется без нанесения ущерба их здоровью.

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода. Эти технологии предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности студента, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

«Здоровьеформирующие образовательные технологии», по определению Н.К. Смирнова, - это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у студентов культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Здоровьесберегающая технология, по мнению В.Д. Сонькина, включает:

- условия обучения (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
- рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);
- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

Под здоровьесберегающей образовательной технологией (Петров О.В.) понимает систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.). В эту систему входит:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья субъектов, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учет особенностей возрастного развития субъектов и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т. д.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности субъектов, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности (Петров О.В.).

Соответственно в качестве психолого-педагогических технологий здоровьесбережения возможно использовать следующие:

Снятие эмоционального напряжения. Использование игровых технологий, игровых обучающих программ, оригинальных заданий и задач, введение различных отступлений позволяют снять эмоциональное напряжение. Этот прием также позволяет решить одновременно несколько различных задач: обеспечить психологическую разгрузку, дать им сведения развивающего и воспитательного плана, показать практическую значимость изучаемой темы, побудить к активизации самостоятельной познавательной деятельности и т.п. Хороший эффект дает использование интерактивных обучающих программ, которые вызывают неизменный интерес, одновременно снимая элементы стресса и напряжения. Здесь же можно отметить и прием использования литературных произведений, иллюстрирующих то или иное явление, закон и т. п.

Создание благоприятного психологического климата. С одной стороны, таким образом решается задача предупреждения утомления, с другой – появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого субъекта образовательного процесса. Доказано, что в обстановке психологического комфорта и эмоциональной приподнятости заметно повышается работоспособность, что в конечном итоге приводит и к более качественному усвоению знаний, и, как следствие, к более высоким результатам.

Комплексное использование личностно-ориентированных технологий. Сюда можно отнести технологии проектной деятельности, дифференцированного обучения, обучения в сотрудничестве, разнообразные игровые технологии и т. д.

Образовательные технологии здоровьесберегающей направленности. Личностно-ориентированные (антропоцентрические) технологии в центр образовательной системы ставят личность ребёнка, обеспечение безопасных, комфортных условий её развития и реализации природных возможностей. Личность ребёнка превращается в приоритетный субъект, становится целью образовательной системы.

Особо рассматривается **технология психологического сопровождения учебной группы**, разработанная М.Ю. Громовым и Н.К. Смирновым как модель внедрения в работу образовательного учреждения принципов психологии здоровья и педагогической психотерапии. В её основе – активное участие психологов в образовательном процессе учреждения, превращение психолога в одну из ключевых фигур учебно-воспитательного процесса, основанного на принципах здоровьесбережения. Именно психогенные нарушения здоровья являются наиболее распространёнными среди детей и служат в дальнейшем основой развития большого числа разных заболеваний.

Наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволяет субъектам образовательного процесса более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности.

Установлено, что образовательные технологии являются здоровьесберегающими тогда, когда приводят к позитивному изменению как системы в целом (в данном случае образовательной среды), так и ее отдельных субъектов (участников образовательного процесса); используют как точку приложения усилий укрепление физического, психического, социального и духовного здоровья; ставят общей целью обогащение возможностей индивида и позитивные социально-психологические изменения личности за счет совокупности теоретических и практических образовательных ресурсов; ориентированы на совместную работу; включают в себя три основные взаимосвязанные направления деятельности: педагогическое, психологическое, физиологическое.

Здоровье является признаком культуры. Оно даёт здоровому человеку значительно больше возможностей для реализации себя во всех сферах жизни. Поэтому формирование здоровьесберегающих технологий у субъектов образовательной деятельности тесно связано с развитием полноценной, целеустремленной, разносторонне развитой личности, субъекта деятельности.

Литература

1. Антонова Л. Н., Шульга Т. И., Эрдынеева К. Г. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях. М. : Изд-во МГОУ, 2004. 100 с.
2. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т. 7. № 2. С. 21-28.
3. Вайнер Э. Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования // Валеология. 2004. № 1. С. 21-26.
4. Науменко Ю. В. Современная практика здоровьесберегающего образования // Валеология. 2006. № 3. С. 44-51.
5. Никифоров Г. С. Психология здоровья : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2002. 256 с.
6. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
7. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. 2-е изд., испр. и доп. М. : АРКТИ, 2006. 320 с.

СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

О.В. Вахонина

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования одного из видов здоровьесберегающих коррекционных технологий - сказкотерапии, для воздействия на детей раннего возраста с целью нормализации психического состояния.

Ключевые слова: психологическое здоровье, здоровьесберегающие технологии, сказкотерапия, театрализованная деятельность.

В.А. Сухомлинский сказал: «Забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы». Однако здоровье - это не просто отсутствие болезней или физических дефектов; это состояние полного физического, психического, нравственного и социального благополучия.

Комплекс разнообразных форм и видов деятельности, направленных на сохранение и укрепление здоровья воспитанников получил общее название - «здоровьесберегающие технологии». Один из видов здоровьесберегающих коррекционных технологий является сказкотерапия, с помощью которого можно мягко и ненавязчиво оказывать влияние на ребёнка с помощью сказки, решая при этом самые разные задачи: воспитательные, образовательные и развивающиеся.

С учетом возрастных особенностей детей, с которыми мы работаем, а это ранний возраст, мы используем сказкотерапию. Дети, попадая в атмосферу сказки, становятся более раскрепощенными, выполняют задания с большей заинтересованностью. Используя сказку, мы можем корректировать чрезмерную двигательную активность, эмоциональное и речевое состояние ребенка, освобождение от страхов. На детей сказка будет оказывать положительное влияние на подсознательном уровне, даже если вначале они не воспринимают сказку, не желают принимать участие в игре. Восприятие детьми норм и правил поведения происходит легче через «сказочные законы».

Сказкотерапия способствует раннему развитию ребёнка, поможет снять стресс у малыша, а также поможет наладить контакт со взрослыми. Метод сказкотерапии реализуется нами через театрализованную деятельность как часть НОД, в режимных моментах, в совместной и индивидуальной деятельности с детьми. В своей работе мы используем следующие виды деятельности:

- игра-инсценировка (развитие эмоциональной сферы ребенка, доверительных отношений между сверстниками);
- сказка на песке (развитие сенсомоторных навыков, тактильно-кинестетической чувствительности, помогает преодолению стрессовых состояний у детей в период адаптации и посещения ДООУ);
- настольный театр (развивается эмоционально-волевая сфера, дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы их внешнего выражения, происходит коррекция поведения);
- сказка на фланелеграфе (вызывается чувство радости, создается веселое настроение);

- игра-имитация (развитие умения пользоваться выразительными средствами для передачи настроения, чувств);

- упражнения на релаксацию (способствование расслаблению, снятию напряжения, формированию эмоционального благополучия и укреплению нервной системы ребенка).

По произведениям, рекомендуемым программой, мы сделали различные виды театра: пальчиковый, настольный, кукольный театры, маски. Сказки о животных детям раннего возраста больше нравятся, чем какие-либо другие. Во время утреннего приема мы используем персонажей, которые «встречают» детей. Это способствует лучшей адаптации детей к дошкольному учреждению. Дети спокойнее идут в группу и отвлекаются от ухода родителей. Они с удовольствием играют, так как уходит напряжение и тревога.

Также сказка может дать ребенку чувство психологической защищенности, имея в своём сюжете доброту, мудрость, что дает ребенку положительный эмоциональный настрой.

Игровое занятие «Зайчик в детском саду».

Цели и задачи:

1. Продолжать прививать интерес к устному народному творчеству: потешкам.
2. Формировать умение отвечать на вопросы, обогащать и активизировать словарь по теме (ушки, лапки, быстрый, прыгучий).
3. Развивать мелкую моторику пальцев. Развивать зрительное внимание и восприятие.
4. Упражнять в умении в соответствии с текстом выполнять движения. Закрепить знания о зайце. Упражнять в прыжках на двух ногах.
5. Гармонизация эмоционального состояния

Оборудование: игрушки зайчик, зайчиха, белочка и другие игрушечные зверята, картинка «Веселый зайчик», набор для игры с прищепками.

Ход игрового занятия:

1. Сюрпризный момент - Показ сказки «Зайчик в детском саду».

Жили-были в лесу мама Зайчиха и ее сыночек-зайчонок. Мама очень любила своего зайчика, гуляла, играла с ним, кормила его вкусной капустой, яблочком, морковкой. И вот, однажды, мама привела своего зайчика в детский сад. Зайчик заплакал, ему было страшно и грустно без мамы, он не хотел там оставаться. К нашему зайчику подошла воспитательница, рыженькая Белочка. Она была хорошая и очень любила всех маленьких лесных зверьков. Белочка взяла его на ручки и нежно прижала его к своей пушистой, меховой шубке. Воспитательница пожалела, успокоила зайчика и познакомила его с другими зверушками, которые ходили в детский сад. Она познакомила его с маленькой веселой лисичкой, добрым мишкой, дружелюбным ежиком и другими зверушками. Все зверушки очень обрадовались, что в их лесном саду появился новенький - зайчик. Они начали играть вместе с ним в игры, гуляли на зеленой лужайке, потом поели, отдохнули в кроватках. И вот за зайчонок пришла мама, чтобы забрать его домой. Как же она обрадовалась, когда увидела, что ее зайчик не плачет, а весело играет в саду! Зайчик всю дорогу домой рассказывал маме, с кем он познакомился в саду, и как интересно и весело ему было играть с новыми друзьями. Мама гордилась своим зайчи-

ком и радовалась тому, что он понял, что плакать в детском саду не стоит, потому что там совсем не страшно, а наоборот весело и интересно.

2. Упражнение на развитие мимической выразительности.

Покажите, как плакал зайчик. Почему он плакал? А какой зайчик на этой картинке? Зайчик веселый. Ему понравилось в садике.

3. Упражнение по развитию речи.

- Кто это? (показ картинки). Зайчик. Зайчик какой? (маленький, пушистый, быстрый) Расскажите, что есть у зайчика? (глазки, носик, лапки, ушки). Какие ушки у зайчика? (длинные). Какого цвета шерстка? (серого).

Зайка прыгнул из куста,

А полянка – то не та.

Думал веселиться,

Глядь, а там лисица.

И пустился наутек,

Убежал за бугорок,

С горки быстро

Скок – поскок.

4. Игра с прищепками «Зайчик».

На шаблон зайчика дети прикрепляют прищепки – ушки и лапки зайчика.

Мерзнет зайка на опушке,

Спрятал лапки, спрятал ушки.

Зайка, зайка не дрожи

Лапки, ушки покажи.

5. Подвижная игра «Весёлые зайчата»

А теперь, я хочу с вами поиграть. Я буду мама-зайчиха, а вы мои детки – зайчата. В лесу живут веселые зайчики с мамой-зайчихой и серый волк, который хочет их поймать.

Маленькие домики в лесу густом стоят.

Маленькие зайчики в домиках сидят.

(Дети садятся на корточки, руки прикладывают к голове, изображая зайчат).

Мама-зайчиха по лесу бежала.

Лапкой она всем в окошко стучала.

Педагог подходит к каждому домику, стучит и приговаривает: «Тук-тук, зайчата, пойдёте гулять. Если волк появится, мы спрячемся опять». Зайчата выбегают из своих домиков, прыгают, бегают, резвятся, пока воспитатель не даст команду, после которой зайчата убегают. Игра повторяется несколько раз.

6. Ритуал прощания.

Какие хорошие у нас зайчата, бегите скорее ко мне.

Молодцы, зайчата!

Литература

1. Вачков И. В. Введение в сказкотерапию. М. : Генезис, 2011.

2. Гнездилов В. Авторская сказкотерапия. СПб. : Речь, 2004.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Игры в сказкотерапии. СПб. : Речь, 2006.

4. Микляева Н. В., Толстикова С. Н., Целикина Н. П. Сказкотерапия в ДОУ и семье. М. : ТЦ Сфера, 2010.

5. Шорохова О. А. Играем в сказку (сказкотерапия по развитию связной речи дошкольников). М. : ТЦ Сфера, 2008.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

С.Ю. Гончаренко, И.С. Исмаилова

Аннотация. В статье представлены в целом характеристики и особенности воображения у детей с нарушениями зрения. Особо рассмотрены диагностические технологии изучения индивидуальных особенностей воображения у детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: диагностика, метод, воображение, нарушения зрения, воссоздание, образ.

Вопросами изучения и развития воображения у детей с нарушениями зрения занимались Л.И. Солнцева, А.Г. Литвак, Л.И. Фомичева. Развитие воображения у детей расширяет сферу познания, создает возможность предвидеть результаты деятельности, способствует развитию мышления, воли, эмоциональной сферы, оказывает существенное влияние на формирование личности.

Для воображения лиц с дефектами зрения, возникшими в более позднем возрасте, характерна стереотипность, схематичность, условность, подражательность, подмена образов воображения образами памяти. Часто наблюдается явление персеверации, т.е. склонность к повторению одних и тех же образов с незначительными модификациями. Недостаточный уровень осмысленности образов фантазии проявляется в снижении способности к антиципации, т. е. к предвидению, вероятностному прогнозированию.

Выше перечисленные особенности воображения у лиц с нарушениями зрения позволяют говорить о недостаточном развитии познавательной сферы и бедных представлениях об окружающей действительности. Вследствие специальных упражнений, игр и занятий лица с нарушениями зрения смогут достичь нормального уровня развития познавательной сферы, следовательно, расширятся и представления об окружающем мире, что благоприятно скажется на развитии воображения.

В современной научной психолого-педагогической литературе представлено достаточно много как диагностических, так и развивающих методов и методик, направленных на изучение и повышения уровня развития воображения у детей с нарушениями зрения. Поскольку у детей с нарушениями зрения интеллект сохранен, возможным и целесообразным представляется использование в работе с ними диагностических методик, используемых в работе с нормально видящими детьми. Основными методами исследования состояния воображения у детей являются следующие: метод чернильных пятен, метод дорисовывания фигур, иллюстрирование и др. Рассмотрим, как эти методы можно использовать для лиц с нарушениями зрения, в частности слабовидящими младшими школьниками.

Метод чернильных пятен. Этот метод неоднократно использовался при изучении воображения и фантазии человека, где в качестве стимульного материала используются

неопределенной формы чернильные пятна. Такое пятно предъявляется испытуемому, который должен дать как можно больше интерпретаций (т. е. сказать, на что похоже пятно или его часть). В основе использования данного метода лежит идея активизации процессов воображения в условиях дефицита внешней информации. В процессе проведения эксперимента человек может свободно поворачивать лист и рассматривать пятно в любом положении. Время не ограничивается, но строго фиксируется педагогом. Предъявление такой методики для исследования воображения у слабовидящих не всегда информативно. Они и так весь мир наблюдают в виде тех или иных пятен и все зрительное восприятие мира у них размыто, поэтому рассматривая те или иные пятна, они не фантазируют, а пытаются угадать, сравнить образы памяти с тем, что они видят, пытаясь найти реальное объяснение. Хотя, конечно, все зависит от степени сохранности зрительного восприятия и интеллектуальных способностей человека. Конечно, анализ результатов исследования воображения у слабовидящих детей по интерпретации ими «чернильных пятен» интересен и порой дает педагогу представления о сформированности тех или иных представлений об окружающем мире. Однако если они могут привносить элементы движения, динамики свидетельствуют о живости и яркости образов фантазии. Ответы детей оцениваются с точки зрения их оригинальности. Часто встречающиеся ответы свидетельствуют о шаблонности воображения.

Метод исследования воссоздающего воображения. Иллюстрирование. Одним из распространенных методов изучения воссоздающего воображения является рисование - иллюстрирование сцен из литературных произведений. Оценивается, насколько точно человек передает особенности персонажей произведения, и насколько правильно отражаются смысловые отношения между ними. Следует обратить внимание на воссоздание окружающей обстановки в той или иной сцене, на характер привнесения, т. е. включение деталей, не описанных в тексте, но вполне допустимых. Недостатки графических навыков детей могут быть компенсированы путем беседы, в ходе которой выясняется, что хотел изобразить человек. Анализ результатов слабовидящих, выполнивших задания по этому методу, свидетельствуют о некоторой ограниченности и недостаточности зрительных представлений, поэтому частота ошибок и несоответствующих объекту деталей в рисунках у них в два раза выше, чем у лиц с нормальным зрением.

Методы исследования вербального воображения. Существует достаточно многочисленная группа методов, при помощи которых изучается словесное, или вербальное воображение. Один из них - метод трех слов, который состоит в том, что предъявляются три любых слова (например: дождь, поле, земля), из которых в течение определенного времени (5, 10, 15 мин.) он должен составить как можно больше фраз, так, чтобы эти слова входили в каждую из них. К.К. Платонов предлагает оценивать полученные фразы по степени их оригинальности по пятибалльной системе: 5 - остроумная, оригинальная комбинация; 4 - правильное, логическое сочетание слов; 3 - пожалуй, и так можно; 2 - два слова связаны, а третье не логично; бессмысленное сочетание слов. Анализ результатов исследования воображения у слабовидящих подростков по этому методу представляет собой интересное явление. Речь слабовидящих подростков достаточно развита, они прекрасно справляются с этим видом задания. С самого детства они при-

учены к пересказу, к перефразированию текстов или составлению оригинальных рассказов. Возможно, это и способствует развитию их воображения.

Таким образом, описанные выше методы исследования воображения у слабовидящих лиц, а также многие другие методики могут использоваться педагогами для выявления особенностей воображения у лиц с нарушениями зрения и повышения его уровня. В развитии воображения целесообразно использовать разные литературные формы и жанры: стихи, эссе, рассказы, былины, сказки.

Литература

1. Исмаилова И. С. Психолого-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. Армавир : РИО АГПА, 2012. 128 с.

2. Исмаилова И. С., Гончаренко С. Ю. Организация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на Кубани: Специальное и инклюзивное образование: реализация ФГОС для детей с ОВЗ : Материалы международной научно-практической конференции (12 мая 2017 года, г. Армавир) / науч. ред. И. Ю. Лебеденко; отв. ред. И. С. Исмаилова. Армавир : РИО АГПУ, 2017. 164 с. С. 12-17.

3. Исмаилова И. С., Лебеденко И. Ю. Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями : учебно-методическое пособие. Армавир : РИО АГПА, 2014. 120 с.

СПЕЦИФИКА ДЕТЕРМИНАЦИИ И ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

К.Р. Капиева

Аннотация. В статье раскрывается специфика причин и факторов определяющих характер агрессии в подростковом возрасте. Особого внимания заслуживает комплексный подход к представлению феномена агрессии и агрессивного поведения.

Ключевые слова: фактор, агрессия, агрессивность, подростковый возраст, личность.

Подростковый возраст - это один из самых критичных и противоречивых возрастных периодов жизни любого человека. Отрочество - это своеобразный переходный период между детством, юностью и молодостью, граница, после перехода которой человек считается взрослым. Этот промежуток характеризуется бурным развитием самости и самосознания, происходит становление «Я» в области самоопределения (в том числе с выбором будущей профессии) и дальнейшее развитие индивидуального способа обращения с другими людьми и окружающей действительностью. Неслучайно, подростковый возраст называют «переломным», «кризисным», «трудным», «критическим». Именно в это время подросток очень восприимчив к окружающему миру, идет поиск равновесия между индивидуальными предпочтениями и требованиями общества, конструктивными и деструктивными моделями поведения, происходит становление ценностных ориентаций и закрепление смыслов.

Бэрон Р., Ричардсон Д. считали становление агрессивного поведения у подростков многофакторным процессом, в котором участвуют как минимум четыре составляющие.

Обобщая многочисленные данные по этой проблеме можно выделить внешние, биологические, индивидуальные (личностные) и социальные детерминанты агрессии [1, с. 45].

Внешние детерминанты агрессии проявляются при изменениях состояния физической среды: некомфортная температура окружающей среды, нехватка воздуха, скученность людей и теснота помещения, излишний шум, сигаретный дым, неприятные запахи и другие факторы - непосредственно влияют на возникновение и закрепление агрессивных импульсов человека.

Самым противоречивым внешним источником обучения агрессии подростков являются средства массовой информации и коммуникации (демонстрация сцен насилия, порнографии, агрессивной рекламы в масс-медиа). До сих пор не выяснены роль и степень влияния новых информационных технологий на формирование и закрепление агрессивного поведения подростков. Однако, бесспорно, что средства массовой информации (прежде всего кинематограф и телевидения), при активном использовании, являются фактором усвоения ребенком моделей агрессивного поведения.

Нельзя не отметить, что до сих пор не проведены комплексные исследования влияния интернета на неокрепшую психику подростков. В тоже время в последнее время на международном уровне начинают появляться данные о зависимости увеличения агрессивности в подростковой среде и распространения интернет-ресурсов. Так, в отчёте ВОЗ «Зачем изучать подростков» отдельно отмечается, что в тех странах, где наиболее развита сеть Интернет, выявлена прямая связь между самоубийствами подростков и так называемым кибербуллингом - издевательствами в интернете, «травлей» в социальных сетях, снятие оскорблений и избиений на мобильные средства связи и выставление результатов на просторы интернет-ресурсов. По мнению одного из авторов доклада профессора К. Кури, «в современном мире среди подростков происходит «социализация онлайн», и, несмотря на все риски, представленные в интернете, нельзя отрицать тот факт, что электронные средства связи предоставляют новые возможности для тех, кто обычно испытывает затруднения с личным «живым» общением в реальной жизни». Также вызывает беспокойство возрастающая гиподинамия подростков на фоне долгого пребывания в интернете, ведь пассивное сидение перед компьютером противоречит физической потребности в движении данной возрастной категории.

К следующей группе детерминант человеческой агрессии относят биологические факторы - индивидуальные черты, наследственную память, генетическую обусловленность, характер рациона человека, особенности нервной системы, состояние гормонального фона и т. д. Необходимо отметить, что велика роль наследственности и биологических факторов в возникновении агрессивного поведения. Подкорковые структуры мозга, гипоталамус, лимбическая система опосредуют его, налагая свои ограничения на тип усваиваемых в процессе обучения агрессивных реакций. По мнению А. Бандуры, Р. Уолтерса можно представить предельные случаи, когда поведение определяется только свойствами личности или только ситуацией: в первом случае это нечто специфически психопатологическое (агрессивный психопат), во втором - крайне автоматизированное поведение по типу «стимул-реакция». Но, в целом, по мнению авторов, «в промежуточных случаях поведение обусловлено как личностными, так и ситуационными факторами и, более того, является при этом результатом взаимовлияния индивидуальных

предрасположенностей и особенностей актуальной ситуации» [2, с. 409]. В настоящее время появляется все больше исследований, доказывающих мнение, что определенный процент людей входят в так называемую группу риска, так как наследуют от своих близких родственников биологические показатели, некую предрасположенность к агрессивным действиям большую, чем другие люди.

К личностными (индивидуальным) детерминантам агрессии Трошкина Е.Н. относит такие черты личности, как совесть, склонность к чувству вины, locus контроля, беспокойство и фрустрированность [3, с. 15], а также гендерные особенности и установки личности. Агрессивное поведение подростков становится источником душевных страданий не только родителей, но самих подростков, которые нередко сами становятся его жертвами со стороны сверстников. Оно вызывает глубокую озабоченность у педагогов и работников правоохранительных учреждений. Практически оно затрагивает всех, кто, так или иначе, соприкасается с подростками. Поэтому так важно понять причины такого поведения, детерминант агрессии и выявить условия ее становления.

Согласно результатам исследования Кириленко И.Н. [4] между девочками и мальчиками подросткового возраста отсутствуют значимые различия в преимущественно мужских способах агрессивного реагирования - физической и вербальной агрессии. У высокоагрессивных девочек отмечается быстрое возникновение негативных эмоций, сильная раздражительность, нестабильная самооценка, эгоцентризм, нестабильность отношений с окружающими.

Человек являясь существом биосоциальным, не может не испытывать влияние общества на свое поведение. Безусловно, нельзя говорить о возникновении и формировании агрессивного поведения вне коллектива. К основным социальным детерминантам агрессии относятся: провокация со стороны другого человека или группы людей, фрустрация индивида, присутствие и статус посторонних, характерные особенности человека (пол, раса, национальность, возраст, сексуальная ориентация и т. п.) в зависимости от его время- и местоположения.

По мнению А.Р. Ратинова, О.Д. Ситковской [5, с. 7], должна обязательно учитываться социальная направленность личности, ее мотивы, ценности, то ради, чего применяются агрессивные акты поведения и уже на основании полученных данных делать вывод о характере (в том числе патологическом) данных проявлений. Некоторые иностранные авторы отмечают, что грань нормы и асоциальных проявлений очень тонка и зависит от национальных, культурных особенностей, меняется в течение исторического процесса. Кроме того, не последняя роль в этом вопросе отведена значению и влиянию группы на индивида, и принятые в ней нормы и правила оказывают решающее влияние на поступки отдельного человека. То есть важно отношение социума к проявлению актов агрессии, а не само агрессивное поведение как таковое. И если в каком-то обществе агрессивное поведение неприемлемо, то в другом - такие проявления являются частью нормы.

Следующий фактор - нарушение коммуникации со сверстниками для подростка является одним из важнейших в ситуации зарождения агрессивного поведения и непослушания. Исследователь Румянцева Т.Г. [6, с. 36] отмечает, что уровень агрессивности находится в прямой зависимости от социального статуса подростка. Так, у лидеров и «изгоев» отмечается ее наивысший уровень, так как лидеры коллектива с помощью

принуждающих действий защищают свою власть, а «белые вороны» не удовлетворены сложившимся положением и хотят что-то изменить.

Литература

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2011.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / под ред. С. Римского. М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. 512 с.
3. Трошкина Е. Н. Психическое здоровье подростков, совершивших противоправные действия (по данным амбулаторной судебно-психиатрической экспертизы) : автореф. дис... канд мед. наук. Томск, 2008. 25 с.
4. Кириленко И. Н. Агрессия подростка: семейная детерминация : монография. Ростов н/Д. : Изд-во ГБОУ ДПО ПО РИПК и ППРО, 2016. 223 с.
5. Ратинов А. Р., Ситковская О. Д. Насилие, агрессия, жестокость, как объекты криминально-психологического исследования : сб. науч. трудов / под ред. А. Р. Ратина. М. : Изд-во ВНИИ проблем укрепления законности и правопорядка, 1999. 152 с.
6. Румянцева Т. Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 36-37.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

А.В. Ковалева, И.С. Исмаилова

Аннотация. В статье приводятся методики, помогающие изучить особенности развития общения у детей с нарушениями зрения. В кратком виде рассматриваются результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: общение, дети с нарушениями зрения, слабовидящие, незрячие, проективные методики, коммуникативная деятельность.

Анализ специальных литературных данных показал, что проблема развития общения у детей с нарушением зрения рассматривалась такими специалистами тифлопедагогами как Плаксиной Л.И., Ремезовой Л.А., Солнцевой Л.И., Поддьяковым Н.Н. и др. На трудности развития общения детей с нарушением зрения в свое время указывали в своих исследованиях Л.В. Егорова, П.М. Заорска, А.Г. Литвак, В.А. Феоктисова и др.

Наше исследование было посвящено проблеме изучения общения у младших школьников с нарушениями зрения. В процессе опытно-экспериментальной работы по исследованию состояния общения у детей с нарушениями зрения в констатирующем эксперименте нами были использованы проективные методики, такие как рисуночные тесты (кактус), тест Розенцвейга, тест тематической апперцепции. Для определения уровня развития общения нами применялись методики: «выбери нужное лицо», «Какой Я?», «Определение понятий»; «Придумай рассказ».

В результате качественного анализа методик нами было определено, что младшие школьники с нарушением зрения (слабовидящие дети) испытывают определенные трудности в осуществлении коммуникативной деятельности, значительная часть из которых связана с неудовлетворительной социальной и эмоциональной их адаптацией. Особенности эти связаны с условием изолированного проживания этих детей в условиях интерната, что обуславливает, в свою очередь, недостаточность общения с другими категориями детей. Кроме того слабовидящие дети не очень стремятся к общению с не-

зрячими детьми, так как незрячие дети требуют к себе более внимательного отношения, больше поддержки в плане эмоционального контакта, сочувствования (эмпатии) и дружественного сопровождения.

Первая методика «Выбери нужное лицо» - это проективная рисуночная методика направленная на исследование адаптированности детей с нарушениями зрения к эмоциональным ситуациям в процессе коммуникативной деятельности. Выбор и оценка рисунков ребенком показывают его отношение к изображенным социальным ситуациям, дают информацию о понимании им содержания эмоционально-аффективного фона ситуации на основании личного опыта.

Так как значительная часть детей исследуемой группы имеет нарушения рефракции и нарушения глазодвигательных функций, то острота зрения снижена. Такой характер зрения затрудняет развитие целостного зрительного восприятия, что обуславливает фрагментарность его образов. В этой связи стимульный материал методики требует адаптации при работе с детьми, имеющими зрительный дефект:

Использование данной методики требовало подготовительной работы по ознакомлению детей с нарушениями зрения с различными эмоциональными состояниями человека и особенностями их мимического выражения. Мы добивались того, чтобы дети не испытывали труда в их различении и умели подобрать необходимый шаблон для обозначения эмоционального состояния партнеров по игре, собственного настроения, а также умели вербально их оценивать.

Вторая методика - «Какой Я?». Эта методика позволяет проанализировать качества, которые дети выделяют, как наиболее важные для себя, и отношение к ним детей, что отражается в осуществлении ими коммуникативной деятельности. Использование данной методики осуществляется без изменений и позволяет понять, какое место занимает ребенок в микросоциуме своей группы, а также ту ценность, которую, как думает ребенок, он представляет в глазах взрослых и сверстников, что позволит судить о состоянии эмоциональной и социальной адаптации детей с нарушениями зрения.

Третья методика - «Определение понятий». Использование этой методики в работе с детьми позволяет выявить: особенности представлений школьников с нарушениями зрения о предметах и явлениях окружающего мира; возможности и недостатки вербального выражения своих мыслей и интересов детьми с нарушениями зрения как важной составляющей коммуникативной деятельности и использование их при организации и проведении игр.

В этой связи возникает необходимость проанализировать содержание стимульного материала методики для выявления специфических особенностей его понимания и определения детьми с нарушениями зрения.

Таким образом, проведенное исследование показало, что дети с нарушением зрения, независимо от заболеваний глаз имеют потенциальные возможности развития навыков общения. Лучше всего для совершенствования и развития общения помогают ролевые игры, общественные мероприятия и выходы из школы на общегородские мероприятия.

В ходе исследования по выявлению уровней развития навыков общения у детей младшего школьного возраста выявлены следующие недостатки: высокий уровень тревожности и застенчивости, недостаточный уровень самостоятельности и активности в

выполнении заданий, потребность в помощи и одобрении со стороны взрослого, вербализм, т. е. использование слов и понятий, за которыми, как оказывалось, у детей нет конкретных понятий.

Литература

1. Исмаилова И. С. Развитие общения у детей с нарушениями зрения с целью их социальной адаптации в обществе // Основные направления и особенности социального воспитания различных категорий детей и молодежи на Кубани: история и современность : коллективная монография / под науч. ред. М. Н. Егизарьянц, И. С. Исмаиловой. Армавир : РИО АГПУ, 2015. 220 с. С. 104-141.

2. Исмаилова И. С., Лебедеенко И. Ю. Ранняя психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях Кубани // Инновационные технологии организации системы социально-педагогической работы в условиях Краснодарского края : Материалы Международной научно-практической конференции (Армавир, 9-10 октября 2015 года) / отв. ред.: М. Н. Егизарьянц, И. С. Исмаилова. Армавир : РИО АГПУ, 2015. 220 с. С. 132-138.

3. Исмаилова И. С. Психологические особенности развития связной речи у детей с комплексными нарушениями зрения и интеллекта : монография. Армавир : РИО АГПА, 2012. 188 с.

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ – ИНСТРУМЕНТ В ПОЗНАНИИ МИРА РЕБЁНКОМ

Е.Н. Ляпина

Аннотация. В статье рассматривается мотивационный компонент в коррекционной работе как инструмент активизации процессов развития у детей со сложными дефектами.

Ключевые слова: мотивационный компонент, познавательная мотивация, познавательная деятельность, индивидуальный подход.

Первая встреча с ребёнком-дошкольником учителя-логопеда, может стать началом долгой дружбы и увлекательной, продуктивной, коррекционной работы, но может стать началом мало результативным, мучительным коррекционным процессом для ребёнка и педагога. Одна из основных проблем современной педагогики – отсутствие желания и интереса детей познавать, получать знания.

Основой продуктивной, совместной деятельности педагога, ребёнка и родителей служит правильный выбор мотивационного компонента. Мотивационный компонент в коррекционной работе является инструментом активизации процессов развития у детей с осложнёнными дефектами.

Среди многих видов мотивации, познавательная мотивация остается главной, той мотивацией, к которой надо стремиться ребёнку и родителям. Познавательная мотивация - это мотивация, которая связана с содержательными или структурными характеристиками познавательной деятельности: стремление получать знания, стремление овладевать способами самостоятельного приобретения знаний. Познавательный мотив является одним из базовых инструментов в познании мира ребёнком, в формировании высших психических функций и в развитии всей мотивационной сферы ребенка. В отличие от других мотивов продуктивной деятельности (социальный мотив, мотив дос-

тижения успеха, мотив избегания неудачи, мотив саморазвития), познавательная мотивация формирует правильные ориентиры взаимодействия с социумом, эмоционально-волевые усилия ребёнка, которые соотносимы с возможностями ребёнка. Основными принципами работы по повышению мотивации и стабильности работы мотивационного компонента - это соблюдение в работе с детьми следующих приёмов:

- чётко поставленная цель в работе;
- раскрепощённая обстановка на занятии;
- отсутствие страха перед неудачей;
- доступность слова;
- не бояться спрашивать;
- новизна и разнообразие;
- использование ярких художественных средств.

У малыша 4-6 лет, с проблемами в развитии, процесс познания окружающего мира и получения знаний происходит неактивно и медленно. Развитие познавательного мотива зависит от целого ряда факторов:

- биологического (нормальное развитие ЦНС);
- социального характера (стиль семейного воспитания, характер общения с родителями, обучение и воспитание в дошкольном учреждении и др.).

Определение мотивационного компонента у детей с проблемами в развитии может основываться на следующих этапах работы:

1. Диагностика уровня речевого и психического развития ребёнка. (Соответствие возрастным нормам развития.)
2. Уточнение дефектов развития. Определение первичного и вторичного дефекта. (Изучение анамнестических данных. Консультация специалистов, медиков по уточнению дефекта развития.)
2. Работа с родителями. (Различные виды работ с родителями: беседы, интервью, анкетирование, совместная деятельность).
3. Определение личностно-ориентированной заинтересованности ребёнка. (Наблюдение в повседневной жизнедеятельности. Поиск своего «Я»).

Всестороннее изучение проблем развития, социума, интересов ребёнка позволяют педагогу выявить особенности речевой и познавательной деятельности и определить мотивационные компоненты, которые станут инструментом развития ребёнка. Педагогу важно определить педагогические условия и способы воздействия на мотивационную сторону речевой и мыслительной деятельности ребёнка в коррекционном процессе. Разработать методические рекомендации для родителей по обогащению мотивов речевой и познавательной активности ребёнка через личностно значимую деятельность.

Способы мотивации детей к деятельности:

- создание игровой ситуации;
- сюрпризные моменты;
- проблемные вопросы;
- опыты, экспериментирование;
- использование сказочных персонажей;
- использование электронных презентаций;

- проектная деятельность.

Приведу несколько примеров поиска мотивационного компонента у детей с ослоненными дефектами развития из логопедической практики.

Мальчик Женя 4 года. Заключение невролога: РЭР, моторно-сенсорная алалия, аутоподобное поведение. Психолого-педагогическое заключение: ОНР-I уровня. Семья полная. С первых минут знакомства ребёнок проявлял интерес к музыкальным инструментам и к экрану компьютера. Для формирования у ребёнка звукоподражаний гласных и в последствии звукокомплексов гласных и согласных звуков использовали логоритмические упражнения с музыкальными инструментами и компьютерные игры. В последствии, когда ребёнок овладел фразовой речью, логоритмические упражнения и компьютерные игры стали инструментом поощрения за хорошую работу. В данном коррекционном процессе мотивационным компонентом являются музыкальные инструменты и компьютерные игры.

Мальчик Андрюша 5 лет. Заключение невролога: дизартрия, ЗПР. Психолого-педагогическое заключение: ОНР-II уровня, грубое нарушение импрессивной речи. Семья многодетная. Мотивационным компонентом в данном коррекционном процессе, является конструктивная деятельность - это единственный вид деятельности, который вызывал интерес у ребёнка. Лего-конструирование позволило сформировать у ребёнка сенсорно-моторные навыки, наглядно-образное и элементы словесно-логического мышления, основы фонематического восприятия и звукового анализа, расширить словарный запас, приступить к постановке звуков. В основе работы, с Лего-технологией, заложен процесс формирования познавательной мотивации у данного ребёнка.

Девочка Анита 4 года. Ребёнок с кохлеарным имплантом. Заключение невролога: дизартрия. Психолого-педагогическое заключение: ОНР-I уровня. Семья многодетная. Адаптационный период проходил очень долго и сложно. Девочка не вступала в контакт с окружающими. Мотивационным компонентом в коррекционной работе стал пальчиковый театр, а позднее и другие виды театров. В результате использования театрализованной деятельности, у ребёнка сформированы артикуляционные уклады всех звуков. Через 1,5 года коррекционной работы девочка читает слоги, значительно расширен словарный запас, а так же понимание речевых инструкций. На данном этапе работы у девочки сформирована познавательная мотивация: ребёнок активно приобретает знания, как самостоятельно, так и с помощью педагогов проявляет исследовательский интерес и любопытство. Наблюдаем положительную динамику речевого развития.

Мотивация – это то, что двигает человеком, заставляет его с завидным упорством и настойчивостью выполнять то или иное задание и идти к поставленной цели. Мотивированный ребёнок легко достигает интеллектуальных, спортивных и творческих успехов.

Литература

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2011. 512 с.

ГАРМОНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

Г.М. Маюрова, Е.С. Вареца

Аннотация. Статья посвящена проблеме гармонизации психологического здоровья человека. Рассмотрены возможности использования сказкотерапии в развитии саморегуляции человека.

Ключевые слова: психологическое здоровье человека, саморегуляция, коррекция, сказкотерапия.

К числу актуальных социально-психологических проблем можно отнести условия гармонизации психологического здоровья человека, которое является неотъемлемой составляющей социальной стабильности и процессов, происходящих в обществе. Хотя, современную социально-психологическую, социально-экономическую ситуацию можно охарактеризовать повышением напряженности жизни, постоянным увеличением потока информации, интенсификацией межличностной коммуникации.

Термин «психологическое здоровье» был введен И.В. Дубровиной, под которым понимается нормальная работа структур психики, которые требуются для нормальной жизни [2]. Психологическое здоровье это не только нормальное состояние души, но и личности. Это некое состояние гармонии души с личностью, когда человек чувствует что у него всё хорошо, наблюдается стремление и готовность к росту личности. Можно сказать, что психологическое здоровье это динамическая совокупность психических свойств человека, которые обеспечивают гармонизацию потребностей индивида и запросов общества. Эти свойства составляют некую предпосылку ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи.

Центральной характеристикой психологически здорового человека можно считать саморегуляцию, которая выражается в возможности адекватного приспособления человека и к благоприятным, и к неблагоприятным условиям или воздействиям. Главными критериями психологического здоровья считают: адекватность понимания общества; осознание поступков; работоспособность и активность; стремление к новым целям; умение находить контакты; нормальная семейная жизнь; чувство привязанности к родным; ответственность; умение составлять план жизни и следовать ему; ориентированность на развитие личности; целостность [2]. Абсолютно здоровых людей встречается мало, но они есть. При желании человек может подойти к состоянию абсолютного здоровья, это вполне реальная цель. Психологи могут предложить разные технологии, запускающие механизмы саморегуляции, которые станут основой развития психологического здоровья личности.

Мы рассмотрим сказкотерапию как метод развития всех составляющих личности человека. Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширение сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. По мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапия - это не направление психотерапии, а некий синтез из достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур [1]. Коррекционно-развивающая работа со сказкой включает разные приёмы: анализ сказок, рассказывание

сказок, переписывание сказок, постановка сказок, сказочная имидж-терапия, сочинение сказок и другие.

Например, целью анализа будет осознание, интерпретация того, что стоит за каждой сказочной ситуацией, за конструкцией сюжета, за поведением героев [1]. Как правило, для анализа выбирается известная сказка, по тексту которой задаются вопросы, направленные на выделение нужных для осознания элементов. Анализ сказок можно проводить как индивидуально, так и в группе. Дискуссия по сказке может быть включена в тренинг, и высказывания человека относительно того, как он понимает «зашифрованную» информацию в конкретной сказочной ситуации дадут возможность расширить видение каждого участника тренинга.

Наиболее информативным с нашей точки зрения будет сочинение сказки самим человеком, который может самостоятельно выбирать тему, или её задаёт психолог. В собственной сказке человека отражается его проблемная ситуация и те способы поведения, которые он применяет для её решения. Кроме того, эта сказка помогает отреагированию значимых эмоций, выявлению внутренних конфликтов и затруднений. При сочинении сказки включается механизм подсознательной идентификации человека с героем предложенной ситуации. Это помогает сделать выводы о целостной личности, включая неосознаваемые механизмы поведения, поступков и действий, а также вытесняемые из сферы сознания, но, тем не менее присутствующие, социально не приемлемые личностью свойства, мотивы, внутриличностные и межличностные конфликты [1].

Как пример приведем сказку, которую сочинила девушка 21 года.

«В одном большом и наполненном огромным количеством людей городе жила была маленькая кошечка. Она была ни на кого не похожая, очень тревожная, не общительная, стеснительная и недоверчивая. Это делало ее очень одинокой. Некоторые прохожие не замечали кошечку, некоторые огрызались, злились, проходя мимо нее, но были и такие кто пытался позвать или погладить кошку, но та начинала шипеть и царапаться, тем самым не подпуская к себе никого.

Когда кошке становилось грустно, она находила тихое место, где никого нет, и наслаждалась своими мыслями и окружающей ее тишиной. Она много думала о том, что где то, есть та самая родная душа, которую она почувствует за многие километры, она подбежит, посмотрит ей прямо в глаза и замяукает от счастья. Душа потянется к ней, заглянет ей прямо во внутрь, туда, куда она никого никогда не впускала и увидит то, что другие никогда не замечали. Душа попытается погладить ее, и кошечка позволит сделать это. На этот раз она не испугается, не зашипит, не зарычит, она откроется. Она поймет, что это, то самое, что она так долго ждала. Все вокруг будут удивляться, как так получилось, что такая недоверчивая, не общительная и злая кошка нашла свое счастье. А кошка в свою очередь будет думать, что если свое ждать, то обязательно дождешься. Она дождалась и теперь ей больше ничего не нужно, так как есть уютный дом, бегающие по нему дети и родная душа рядом».

Проведя анализ этой сказки по главным критериям психологического здоровья можно сделать вывод о том, что у автора определённно есть проблемы в восприятии себя, в умении налаживать контакты с окружающими, отсутствует ответственность; план жизни достаточно расплывчат. Если говорить о психологическом здоровье автора, то

оно требует коррекции. Человек, у которого нарушено психологическое здоровье, строит свою жизнь по привычным схемам, не хочет что-то менять, воспринимает неправильно неудачи и удачи. Только развивающая работа даст возможность гармонизировать психологическое здоровье, которое является необходимым условием полноценного развития человека.

Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб. : Речь, 2010. 172 с.
2. [Электронный ресурс]. URL: <https://sunmag.me/sovety/03-03-2014-psikhologiya-zdorove-psikhologicheskoe-zdorove-cheloveka.html>

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ СОВРЕМЕННОГО РЕБЁНКА В СВЕТЕ ПРЕЕМСТВЕННОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Мегерян

Аннотация. Одним из условий формирования интеллектуальной готовности к школе является постановка перед детьми посильных познавательных задач. В статье рассматривается возможность использования в обучении детей проблемных ситуаций и проблемных вопросов.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, познавательные способности, навыки учебной деятельности, интеллектуальная готовность к школе, преемственность.

В соответствии с ФГОС развитие творческой познавательной деятельности детей в процессе обучения становится требованием жизни, это предполагает поиски новых способов активизации интеллектуальной деятельности, направленных на развитие познавательных способностей, формирование навыков учебной деятельности: работать в определенном темпе, выделять учебную задачу и выбирать способы ее решения, планировать свою деятельность.

Успех интеллектуального развития дошкольников во многом зависит от организации учебного процесса. И здесь важно иметь в виду, что обучение следует осуществлять как на НОД, так и в процессе самостоятельной деятельности детей. Каждое занятие предусматривает смену деятельности: восприятие информации педагога, активная деятельность детей, игровая деятельность. Педагог должен создать оптимальные условия для выявления способностей каждого ребенка. Такое обучение предполагает оказание своевременной помощи детям, испытывающим трудности при усвоении материала, и индивидуальный подход к детям с опережающим развитием.

Важным условием формирования интеллектуальной готовности к школе является постановка перед детьми посильных познавательных задач, для решения которых ребенку необходимо уметь отбирать из своего умственного багажа нужные знания. При решении познавательных задач ребенок учится думать, анализировать, синтезировать, наблюдать, обобщать, делать умозаключения, выводы.

Обучение детей в дошкольном возрасте умению учиться имеет два важных аспекта: во-первых, умение учиться необходимо в плане подготовки ребенка к школе, обучение в школе требует от детей умения учиться, чтобы усвоить определенный объем сис-

тематизированных знаний и навыков, предусмотренной школьной программой; во-вторых, умение учиться значительно повышает интерес к обучению. Желание научиться решать умственные задачи является стимулом познавательной активности. Для того, чтобы использовать умственную задачу как средство формирования познавательной активности и мотива учебной деятельности, педагог должен четко определить те знания, которые он будет передавать детям в процессе обучения, научить детей видеть и понимать, чему и как они учились, т.е. научить выделять и понимать умственную задачу. Если ребенка в дошкольном возрасте не научили выделять умственную задачу, то ему будут непонятны многие требования учителя, и он попадет в число интеллектуально пассивных детей.

Большую роль в интеллектуальном развитии детей дошкольного возраста имеют использование в обучении проблемных ситуаций и проблемных вопросов, где педагог ставит детей в условия практического поиска решения задачи, ответа на вопрос. В проблемных ситуациях воспитатель должен постоянно будить самостоятельную мысль детей. Чтобы создать проблемную ситуацию, необходимо:

- четко ставить познавательную задачу;
- давать план поиска ответа: что сделать и как;
- постоянно побуждать детей к самостоятельному поиску решения задачи, опираясь на их опыт, предшествующие знания;
- не спешить с выводами, а представлять детям возможность делать их самим;
- побуждать детей обосновывать свои ответы, суждения;
- создавать условия для практической проверки своих суждений, выводов.

В процессе усвоения знаний можно использовать противоречия. Противоречия являются источником борьбы между прежним опытом ребенка, данным и искомым в решении познавательной задачи. Пока противоречие не разрешено, ребенок находится в состоянии умственного напряжения. Преодоление этого противоречия продвигает познание вперед. Преемственность между дошкольной организацией и начальной школой осуществляется по линии совершенствования содержания обучения. Это совершенствование должно идти не по пути увеличения количества даваемых знаний, а по пути углубления их содержания, выявления закономерностей и взаимосвязи между рассматриваемыми фактами и явлениями, вскрытия причинно-следственных связей. Необходимо использовать все возможности, заложенные у старших дошкольников, для общего умственного развития детей и достаточной подготовки их к обучению в школе при современных стандартах.

Литература

1. Белошистая А. В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальными звеньями системы образования // Начальная школа. 2002. № 7. С. 3-10.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы Минобрнауки. М. : Сфера, 2014.

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

В.М. Нагорная, И.С. Исмаилова

Аннотация. В данной статье описываются методы устранения и коррекции тревожности у детей с нарушениями интеллекта. Существует несколько различных приемов и методов, позволяющих скорректировать высокий уровень тревожности у умственно отсталых детей, ведь эта проблема является одной из сложных в современной психологической науке.

Ключевые слова: тревожность, устранение, коррекция, умственная отсталость.

Тревожность – это одна из наиболее сложных проблем современной психологической науки. Содержание тревожности - переживание неопределенности и чувство беспомощности. Проблема тревожности как проблема психологическая была впервые обозначена и исследована в трудах Зигмунда Фрейда. З. Фрейд обозначил тревожность как «неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом опасности».

Детям и подросткам с нарушениями интеллекта необходима систематическая коррекция тревожности путем участия в работах и занятиях. Данные занятия строятся строго индивидуально для каждого из умственно отсталых детей в соответствии с нормальными, здоровыми интересами. В случае если интересы у умственно отсталых детей находится в зачаточном состоянии - их надо расширить или углубить, если же интересы пассивны, то необходимо их активизировать. Все описанные в статье приемы необходимо применять с осторожностью и большой постепенностью в силу того, что энергичная коррекция тревожности может наоборот усилить дефект. К приемам, устраняющим уровень тревожности у умственно отсталых детей, можно отнести вольные игры на свежем воздухе, которые не требуют обдумывания и которые дают моторный разряд внутреннему напряжению, уменьшают гнет тяжелого настроения, а также вызывают чувство радости. Помимо вольных игр на свежем воздухе, для снятия тревожности у детей с нарушениями интеллект полезным и необходимым является физическое воспитание и спорт.

В случаях сильного возбуждения умственно отсталого ребенка и критически высокого уровня тревожности, прежде всего, необходимо действовать примером, не следует устранять и удалять все то, что может неблагоприятно влиять на его настроение и аффекты. Обязательным условием является постепенное закаливание детей с нарушениями интеллекта по отношению к физическим лишениям и неприятным психическим переживаниям. Этому способствует распорядок дня. Также, если к распорядку дня добавить еще участие в игре и спорте, то этим будет вызвано усиление волевых импульсов, повышение настроения и стойкости психики. Разрешено даже давать умственно отсталым детям повод к проявлению аффекта, чтобы благодаря этому систематически вырабатывать у них самообладание.

Тарасевич Н.Н., руководитель одесского врачебно-педагогического кабинета, рекомендует ко всем вышеописанным приемам добавлять метод бесед. Метод достигнет цели тогда, когда умственно отсталый ребенок начинает видеть в лице педагога своего наиболее друга и защитника. После того как ребенок уже успокоился, он становится более доступным для контакта. У педагога, в данном случае, раскрываются новые возмож-

ности влияния на тревожного ребенка. Педагогу, в этих условиях, путем доброжелательной беседы гораздо легче и проще подойти к ребенку и глубже понять его поведение.

Бельский П.Г. разработал интересный метод индивидуального воздействия на умственно отсталого ребенка. Меры такого воздействия автор сформулировал следующим образом:

1. Дружественная эмоциональная связь воспитателя с ребенком позволяет в начале работы над собой подчиниться требуемому режиму ради близкого, любимого, чтобы доставить ему радость и тем самым и себе.

Катарсис - очищение психики от предшествовавших, травмировавших его переживаний путем «эмоциональных» бесед педагога или друга с попутным указанием на неправильную целевую установку поведения, а также избрание ребенком новых форм социально полезных установок, другими словами, сознательный отказ от прежнего поведения.

Постепенный перевод эмоциональной энергии, освободившейся после катарсиса, на новые социально полезные цели на основе закона трансформации эмоций:

а) перевод эмоции на смежную с ней, близкую по природе эмоцию, например эмоции азарта - в спорт, физического мазохизма - в психический, т.е. поэзию грусти, нарциссизма (самовыставления, самолюбования) - в драматическую работу, исполнение красивых героических ролей в спектакле и т. п.;

б) изменение целевой установки данных эмоций (например, целесообразен перевод хаотической стихийной агрессивности в агрессивность по отношению к объективным социально враждебным феноменам), поручение ответственных должностей в самоуправлении в целях борьбы за лучшие формы общежития данного коллектива и т. п.;

в) обращение эмоции в ее противоположность: например, агрессивность, садизм по отношению к людям, животным может превратиться (под влиянием детского коллектива, воздействия педагогов, социальных оценок) в уход за больными, слабыми товарищами, в нежную любовь, в уход за младшими детьми и животными;

г) раскупорка интровертировавшихся эмоций (обращенных на самого себя) путем широкого социально-радостного общения с окружающим коллективом, причем в тяжелых случаях вначале через общение с близким другом (взрослым или ребенком), а также с небольшой группой избранных, наиболее чутких товарищей.

Постепенный отрыв умственно отсталого ребенка от индивидуальной связи с педагогом и полная направленность психической энергии на социум и коллектив. Но, к сожалению, этот отрыв, с трудом проводится даже лучшими педагогами вследствие субъективных переживаний. Необходимость этого отрыва понятна, так как тесная связь с близкими является препятствием в направлении всей энергии на цели коллектива. Помимо этого, при неудаче в жизни возможна фиксация на образе педагога: поиск в лице близкого спокойного убежища и отказ от борьбы. В случае этого невыполнения возможен уход в болезнь, в невроз как защитное средство от неприятных раздражителей среды (я болен, не должен уже работать, нести тяготы жизни, все ухаживают, оказывают помощь, снова его «я» в центре внимания). Также, Бельский П.Г. писал, что все индивидуальные меры должны проводиться в коллективе и с коллективом учеников, без правильной организации которого работа не представляется возможной [3].

Таким образом, методы устранения и коррекции тревожности у детей с нарушениями интеллекта весьма разнообразны, а для оказания адекватной психологической помощи умственно отсталым детям необходим системный и индивидуальный подход.

Литература

1. Ляпидевский С. С., Шостак Б. И. Клиника олигофрении. М., 2011.
2. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребёнка. 2-изд., перераб. и доп., 2009.
3. Бельский П. Г. Типология этически - дефективных несовершенно летних // Вопросы воспитания нормального и дефективного ребёнка / под ред. А. С. Грибоедова. М., 2009.
4. Рубинштейн С. Я. Психология ребенка с нарушением интеллекта. М., 2008.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ОБНОВЛЁННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РК

Д.Б. Оспанова, А.Н. Тыныбаева

Аннотация. В статье рассматривается психологическая коррекция как совокупность специальных психологических воздействий на личность учащегося. Актуализируется необходимость учета в работе педагога-психолога обновления содержания образования.

Ключевые слова: психологическая коррекция, индивидуальные образовательные потребности, функциональная грамотность, инклюзия.

В казахстанской психологии этот обширный фронт коррекционной деятельности является недостаточно разработанным. Многие из вас признают тот факт, что по большей части в своей работе пользуются зарубежной литературой, в частности российской, а также интернет-источниками в плане оперативного подбора дидактического материала для занятий. Большую помощь оказывают российские образовательные порталы, сообщества психологов в социальных сетях.

Эффективность коррекционной работы психолога в школе связана со своевременным обнаружением «нежелательных» психологических новообразований, которые создают предпосылки для деформации личности ребенка. И в своей работе мы делаем большой упор именно на учащихся начальной школы. С учащимися средней и старшей школы мы занимаемся по мере поступления запросов со стороны педагогов, родителей и самих ребят. Среди часто встречаемых проблем можно отметить нарушение межличностных отношений, трудности в обучении, низкая школьная мотивация, педагогическая запущенность.

Как правило, данные проблемы являются уже вторичными новообразованиями, которые надстроились над первичными недостатками, без анализа которых психологу трудно решить, с чего начать коррекцию. В своей работе мы пользуемся известным алгоритмом, состоящим из следующих этапов:

1 этап – выявление детей с трудностями в адаптации, в обучении, в межличностных отношениях путем первичной диагностики;

2 этап – беседа с педагогами по сбору дополнительной информации по каждому конкретному случаю;

3 этап – построение индивидуальной программы коррекции;

4 этап – контрольный скрининг.

Надо отметить, что данные этапы универсальны при проведении коррекции различных проблем, часто встречаемых в практике. Для педагога психологическая коррекция определяется как совокупность специальных психологических воздействий на личность учащегося с целью его восстановления в качестве субъекта общения, деятельности и самосознания.

Деятельность психолога усложняется и тем, что в современную школу внедряется обновленное содержание образования и инклюзия. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Потребуется пересмотреть подходы к обучению и росту квалификации педагогов. В рамках обновления содержания образования развитие функциональной грамотности учеников определяется как одна из приоритетных целей образования. Под функциональной грамотностью понимается способность использовать знания, умения, навыки, приобретенные в школе для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, а также в межличностном общении и социальных отношениях. Школа для ребёнка является центром освоения социума, получения первого опыта межличностных отношений, усвоения знаний и многого другого. Именно здесь необходимо выработать единую линию работы и педагогов, и родителей, и психолога. Только при взаимном принятии решений, при единых целях, школа может претендовать на звание социального института знаний.

Становится понятно, что одному психологу не справиться с подобным спектром работы. Учителя начального звена в основной своей массе не имеют необходимой специальной подготовки для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Большинство психологов подготовлены по схеме универсального психолога, для работы в системе образования, они также не имеют необходимых знаний об этих детях, должных умений в их изучении и оказании им действенной помощи.

Требуется помощь специалистов-смежников: дефектологов, логопедов, специальных педагогов, специальных психологов. Было бы идеальным вариантом располагать в штате хотя бы одним из перечисленных специалистов.

Подытоживая, хочется остановиться на задачах коррекционной работы психологической службы нашей школы:

1) ориентация родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребенка (через участие в родительских собраниях, лекториях для учителей);

2) своевременное первичное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития;

3) предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психологическим здоровьем (через взаимодействие с медицинским работником школы и медицинскими учреждениями);

4) составление совместно с педагогами рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей школьника для учителей, родителей и других лиц, имеющих отношение к воспитанию ребенка;

5) коррекционная работа в специальных группах, имеющих схожие трудности.

Задача специалистов по сопровождению – вовлечение родителей в процесс оказания помощи ребенку в его развитии. Обращается особое внимание в работе с родителями на нормализацию отношений с детьми, выработку оптимистических позиций в отношении к ребенку, формированию готовности взаимоотношения со специалистами-дефектологами. Основная цель – привлечение семьи к сопровождению ребенка в процессе школьного обучения. Психолог должен помочь родителям овладеть практическим знаниями и умениями, которые понадобятся в процессе воспитания детей. Работа направлена на повышение педагогической и психологической компетентности родителей.

Литература

1. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. М. : ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384с.

2. Литвиненко Н. В., Чернова Н. Н. Направления психологической коррекции школьной тревожности младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 13. С. 51-55.

3. Ломоносов И. М. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 35. С. 85-88.

РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Д.Д. Ромашина

Аннотация. Актуальность проблемы жестокого обращения детерминирует необходимость совершенствования существующей практики социальной поддержки детей, подвергшихся жестокому обращению в семье. В статье рассматриваются психолого-педагогические проблемы разрешения конфликтов и жестокого обращения с детьми.

Ключевые слова: насилие над детьми, жестокое обращение с детьми, конфликтная ситуация, конфликт.

В настоящее время, одной из доминирующих проблем общества становится проблема предотвращения жестокого обращения с детьми, которая существует во всех сферах объективной реальности и оказывает непосредственное влияние на культуру общества. Говоря о насилии по отношению к детям, часто употребляют два основных понятия: собственно насилие над детьми (англ. abuse – насилие, злоупотребление) и жестокое обращение с детьми (англ. maltreatment – плохой, недостаточный уход). Эти термины применяются в X Международной квалификации болезней и причин смерти, по которой кодируются документы лечебных учреждений в России.

В России нет единого подхода к определению понятий «насилие» и «жестокое обращение», более того, существует большое количество других понятий, используемых при

описании одной и той же проблемы. Например, злоупотребление, принуждение, эксплуатация, синдром опасного обращения с детьми, управление и манипуляция их поведением. Имеется много ошибочных представлений, когда люди испытывают насилие и не считают это насилием, потому что воспринимают силу как норму. В большинстве случаев люди склонны относить к насилию лишь незначительную часть случаев, которые наносят ущерб здоровью человека, то есть попадают по действию уголовного кодекса.

В самом общем виде под насилием понимают форму принуждения со стороны одной группы людей (одного человека) по отношению к другой группе (отдельному человеку) с целью приобретения или сохранения определенных выгод и привилегий, завоевания политического, экономического и любого другого господства. Любой вид жесткого обращения с детьми ведет к самым разнообразным последствиям, но их всех объединяет одно - ущерб для здоровья ребенка или опасность для его жизни, не говоря уже о нарушении прав ребенка.

Многие годы считалось, что дети - привилегированный класс в нашем обществе. Лишь совсем недавно мы нашли в себе силы и мужество признать, что это совсем не так. Оказалось, что признать и поверить в широкое распространение проституции, наркомании, рост уголовной преступности значительно легче, чем согласиться с горьким выводом о широком распространении жестокого обращения. Отказавшись от полного отрицания существования насилия над детьми в России, мы сделали первый важный шаг. Как показывает опыт США, Великобритании и других стран, для точной оценки распространенности жестокого обращения с детьми и пренебрежения их интересами, для оказания помощи пострадавшим семьям необходимы специальные службы.

По мнению большинства экспертов, существующая система защиты и предупреждения жестокого обращения с детьми не действенна: более чем каждый третий считает, что она работает эффективно, но дает сбои. Таким образом, актуальность проблем жестокого обращения детерминирует необходимость совершенствования существующей практики социальной поддержки детей, подвергшихся жестокому обращению в семье. В связи с этим возникает необходимость в выделении причины и механизма устранения данного явления (жестокое обращение с детьми). Одной из причин является существование конфликтных отношений в семье. Также конфликт может сопровождаться жестоким обращением с детьми. Как правило, в основе конфликта лежит непонимание в процессе общения.

Конфликты всегда были, есть и будут в семье, поэтому актуализируется определение характера протекания конфликтной ситуации и последствия устранения. Протекание конфликтной ситуации – это совокупность условий, характеристик, свойств, определяющих состояние конфликта в определенный промежуток времени. Таким образом, протекание конфликтной ситуации может сопровождаться агрессией и жестоким обращением к ребенку. Устранение конфликтной ситуации – это выход ситуации на новый уровень, где последствием будет являться установление гармоничных отношений и переоценка участниками конфликта своего поведения и своих ошибок, либо обострение конфликта, ухудшение отношений, что может также вызвать жестокое обращение с детьми. Обострение конфликта является результатом неправильного разрешения конфликта и может привести к возникновению новых конфликтов и проблем. Ими

могут быть: преступность, наркомания, алкоголизм, проституция, уходы ребенка из дома, дезадаптация, вовлечение ребенка в негативную молодежную субкультуру. Поэтому, в реализации устранения конфликтности и предотвращении жестокого обращения с детьми, необходим процесс упорядочивания объективной реальности, в соответствии с которым будет происходить разграничение характеристик данного, изучаемого явления и углубленное изучение отдельных компонентов, и исследование иррациональных свойств проблемы. Под иррациональными свойствами следует понимать свойства, вытекающие из иррациональной природы человека, бессознательное. Названные обстоятельства будут способствовать системному изучению конкретных проблем, связанных с жестоким обращением с детьми и конфликтными отношениями в семье.

Реализация данной задачи возможна в условиях взаимодействия двух главных институтов формирования и развития личности – школы и семьи. В семье формируются базовые ценностные установки в личности ребенка, которые в дальнейшем послужат ребенку ориентиром для адаптации его в социуме, индивидуальной оценкой окружающей действительности. В условиях школы происходит совершенствование и развитие личности. Конфликты и жестокое обращение с детьми является не только разрушающим фактором, но и препятствием для становления личности. В связи с этим, существующие проблемы современной семьи в условиях изменений, происходящих во всех сферах общества, отказ от традиционных ориентиров в воспитании подрастающего поколения обосновывают вовлечение педагогов в практику семейного воспитания и в предотвращении жестокого отношения к детям, требуют от педагогов-практиков не только помощи в усвоении учебного материала, но и в разрешении конфликтной ситуации ребенка. Поэтому современной семье необходим нейтральный помощник, обладающий высокой профессиональной компетентностью в разрешении конфликтной ситуации, способный своевременно, системно, правильно определить проблему ребенка, умеющий профессионально грамотно наладить диалог родителей и детей, контролировать ситуацию, выстраивать стратегию помощи семье в конфликтной ситуации. Таким образом, существует потребность в овладении педагогами знанием, которое будет способствовать эффективному разрешению проблем данного ребенка и его семьи. Поэтому возникает необходимость разработки критериев эффективности педагогической помощи в разрешении конфликтной ситуации, которые станут для педагога объективным ориентиром правильности оказания помощи. Критерии позволят учесть все особенности изучаемого явления, что позволит педагогу целенаправленно, системно, целостно подойти к решению проблемы, определят границы вмешательства в личную жизнь семьи, позволят максимально эффективно решать поставленную перед педагогом задачу.

Профессионализм в любой деятельности проявляется в технологизации. Технология разрешения конфликта предполагает детальное изучение специфики семьи, последовательность в действиях, предупреждение ошибок в выборе методов и средств, избегание стихийности в решении конфликтной ситуации. На практике же, как правило, педагог действует по наитию, без разработанной стратегии в оказании помощи. Деятельность педагогов в решении этих вопросов, бессистемна, т. к. не сформированы целевые установки в оказании педагогической помощи подросткам и их родителям в конфликтных

ситуациях. Поэтому особую актуальность приобретает разработка педагогического алгоритма оказания помощи подросткам и их родителям в конфликтных ситуациях.

В условиях современной школы предпринимаемые педагогами попытки оказания помощи подросткам и их родителям в конфликтных ситуациях нередко приводят к различного рода психическим травмам, которые так или иначе, лишь обостряют проблему, усложняют ее. Часто это происходит из-за того, что педагоги в своей работе пытаются некритично использовать психологические и конфликтологические методики, не имея соответствующей подготовки и условий для осуществления такой деятельности. В связи с этим, возникает необходимость разработки педагогических методик оказания педагогической помощи в конфликтной ситуации, которые могут применяться социальными педагогами, классными руководителями, учителями и воспитателями. Помимо существующих центров, оказывающих медицинскую и психологическую помощь, необходимо создать специальные центры правовой и социальной защиты детей и подростков, с которыми жестоко обращаются в семьях, образовательных учреждениях.

Таким образом, в проблеме разрешения конфликтных отношений в семье и проблеме предотвращения жестокого обращения с детьми существенная роль должна отводиться, в первую очередь, взаимодействию двух наиглавнейших институтов формирования и развития личности ребенка – школы и семьи. Привлечение деятельности специальных центров правовой и социальной защиты детей, с которыми жестоко обращаются в семьях, образовательных учреждениях необходимо при обострении существующих проблем и при ликвидации последствий данного явления. А разрешение конфликтов и предотвращение жестокого обращения с детьми является актуальной педагогической проблемой.

Литература

1. Волкова Е. Н. Междисциплинарный подход предотвращения насилия и жестокого обращения с детьми // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2006. № 6. С. 24-28.
2. Волкова Е. Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления // под ред. Е. Н. Волковой. СПб. : Питер, 2008. 240 с.
3. Дети и насилие. Материалы международного семинара «Права ребенка: проблемы насилия над детьми». МН. : МТС-Пресс, 2000. 203 с.
4. Защита детей от жестокого обращения / под ред. Е. Н. Волковой. СПб. : Питер, 2007. 256 с.
5. Киреев Г. Н. Сущность насилия. М. : Прометей, 1990. 110 с.

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

А.В. Тихонова

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема содержания внимания у детей с нарушениями интеллекта. Представлены характеристики внимания как психического процесса и возможности учета особенностей внимания у детей с данной проблемой развития.

Ключевые слова: внимание, концентрация, рассеянность, объем внимания, нарушения интеллекта.

Одну из самых главных ролей при формировании эмоционально-волевой и познавательной сфер психики ребенка играет внимание. Внимание - психический процесс, который направлен на отражение состояний объекта, психических свойств и обеспечивает сосредоточенность сознания. Такая фокусировка на предметах имеет избирательную направленность, а так же способствует формированию индивидуального отношения к ним. Данный психический процесс обеспечивает плодотворность обучения ребенка. В деятельности все познавательные процессы тесно взаимосвязаны и не протекают изолированно друг от друга. Все мыслительные процессы опираются на память и восприятие, какие-либо сложные формы памяти не могут существовать без участия мышления, а выполнение любого познавательного действия контролируется вниманием, исходя из этого, можно сделать вывод о том, что внимание включено во все психические процессы и является очень важной характеристикой познавательной деятельности [3].

Для детей с нарушениями интеллекта характерна рассеянность, малый объем и низкая устойчивость внимания, это приводит к дезадаптации, а так же оказывает влияние на выполнение трудовой и учебной деятельности. Развитие и совершенствование внимания так же важно, как и обучение чтению, письму, счету, это является главным условием осуществления познавательной деятельности. Состояние внимания оказывает влияние на все виды деятельности ребенка. При умственной отсталости все процессы внимания оказываются нарушенными и оказывают отрицательное влияние на развитие всех познавательных процессов, именно поэтому данная проблема является особо актуальной в детской психологии и педагогике [2].

Изучению процесса внимания у детей с нарушениями интеллекта посвящено множество работ отечественных специалистов, среди них М.С. Певзнер, Л.С. Выготский, У.В. Ульенкова, Д.С. Гуровец и другие. Исследования этих специалистов показали, что, не смотря на то, что при нарушениях интеллекта все свойства внимания нарушены, все же является возможным коррекция недостатков внимания.

Л.С. Выготский критиковал ученых, которые хотели вывести интеллектуальную недостаточность из дефекта какой-либо одной функции. Солье считал, что главной причиной умственной отсталости является недостаточность произвольного внимания. На самом деле нарушения интеллекта – это результат сочетания множества условий развития [1].

Противоположностью внимания является ошибочность и необдуманность действий, когда доступно и возможно их правильное выполнение. Ошибки, связанные с отсутствием внимания к объекту отличаются от ошибок из-за непонимания, неумения, незнания. Как отмечал П.Я. Гальперин – внимание – это один из феноменов ориентировочно – исследовательской деятельности. Оно представляет собой психическое действие, которое направлено на содержание мысли, образа. Внимание играет основную роль в регуляции интеллектуальной активности. Гальперин считал, что внимание не выступает как отдельный самостоятельный процесс, оно открывается как направленность, сосредоточенность и настроенность психической деятельности на объекте, лишь как свойство и сторона этой деятельности [1].

Внимание – психическое состояние, которое характеризует активность познавательной деятельности и выражается в ее сосредоточенность на относительно узком участке (предмете, явлении или действии) [4].

Внимание – важнейший компонент человеческой деятельности, который требует точности и организованности. Внимание считается одним из главных показателей оценки уровня развития личности [4].

С точки зрения общей психологии внимание – это сосредоточенность и направленность сознания человека на определенных объектах при одновременном отключении от других.

Существуют также отрицательные стороны внимание или же нарушения внимания, к ним относятся – рассеянность, инертность, отвлекаемость, чрезмерная подвижность. Под термином «нарушения внимания» понимаются патологические изменения избирательности, направленности психической деятельности, которые выражаются в состоянии утомления, или же при органических поражениях коры головного мозга, в сужении объекта внимания, когда нарушена концентрация внимания, а также наблюдается отвлекаемость на различные раздражители.

Исследования Л.И. Малашынской и А.А. Осиповой были направлены на изучение особенностей нарушений внимания детей с умственной отсталостью. Важным условием получения правильных результатов является установление эмоционального контакта между ребенком и специалистом. Работа с ребенком начиналась с игры. Отсутствие интереса к заданиям может свести все усилия специалиста. Для того чтобы выявить нарушения внимания проводилась психодиагностика и наблюдение за детьми специальной школы. Во время исследования были выявлены такие нарушения как: дети с умственной отсталостью испытывают трудности при сохранении внимания, они не выполняют задания до конца, при выполнении задания отвлекаются. Отмечается снижение избирательного внимания, дети не могут сосредоточиться на одном предмете, постоянно отвлекаются, произвольно перемещая внимание с одного предмета на другой, часто переключаются с одного задания на другое. Замедленный темп учебной деятельности рассеивает внимание и снижает активность детей. Ускоренный темп также негативно влияет на успеваемость, так как учащиеся не успевают следить за мыслью преподавателя, быстро расслабляются и утомляются [1].

Внимание детей с нарушениями интеллекта преимущественно является произвольным. Оно характеризуется неустойчивостью, небольшим объемом, нарушениями устойчивости, распределения и концентрации, а также трудной переключаемостью [2].

И.В. Белякова и В.Г. Петрова выделяют следующие особенности свойств внимания у детей с умственной отсталостью. У первоклассников отмечается низкий объем внимания, он ограничивается 1-2 объектами. У учащихся 3-х классов он немного выше и составляет 2-3 объекта. К старшему школьному возрасту объем внимания возрастает, но не достигает уровня старшеклассников массовой общеобразовательной школы [1].

Под устойчивостью внимания понимается длительность сосредоточения на объекте. Большое количество младших школьников могут сравнительно долго и интенсивно выполнять несложную работу. От 1 к 3 классу отмечается развитие устойчивости

внимания, при этом меняется темп выполнения заданий. Учащиеся 3-х классов работают быстрее, чем первоклассники, но количество ошибок остается существенным [2].

Дети с нарушениями интеллекта испытывают трудность при переключении внимания, так как у них наблюдается патологическая инертность процессов возбуждения и торможения [3].

В.Г. Петрова отмечает, что у детей с нарушениями интеллекта преимущественно нарушено произвольное внимание [2].

Произвольное внимание – одна из главных характеристик познавательной сферы детей. Сосредоточенность на каком-либо объекте может быть достигнута желанием самого человека. Учащиеся с умственной отсталостью смотрят на предметы, не замечая присущих им существенных элементов. Усвоение учащимися знаний предполагает сформированность произвольного внимания. Данный вид внимания у детей с умственной отсталостью характеризуется рядом нарушений: слабой устойчивостью, малой произвольностью, небольшим объемом [3].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что дети с нарушениями интеллекта испытывают трудность при обучении в школе из-за несформированности процессов внимания. Одним из условий познания является способность ребенка быть внимательным во время выполнения заданий.

Литература

1. [Электронный ресурс]. URL: <https://studopedia.org/2-54454.html>
2. Калмыкова Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью. Курск : Курск. гос. ун-т, 2008.
3. Поливара З. В. Введение в специальную психологию. М. : Флинта, 2015.
4. Свентицкий А. Л. Краткий психологический словарь. М. : Проспект, 2018.

ВЛИЯНИЕ ИГРЫ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА

О.С. Фисенко

Аннотация. В последние годы становится все больше детей с нарушением эмоционального развития. В статье изучается возможность использования игры для преодоления эмоциональных трудностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: игра, эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность, коррекции эмоциональных трудностей.

Значение игры для периода дошкольного детства рассматривалось в работах многих психологов и педагогов. Так Е.А. Аркин, Л.С. Выготский, С.Л. Новоселова, С.Н. Карпова и др. рассматривали игру как ведущую деятельность в дошкольном возрасте и определяли ее значение в процессе развития ребенка.

Обращая внимание особенность игры, Д.Б. Эльконин пишет: «Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов... Именно в игре происходит переход

от мотивов, имеющих форму до сознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности...».

В своих играх дети обычно отображают события, явления и ситуации, которые остановили на себе их внимание и вызвали интерес. Отражая жизнь, ребенок опирается на известные образцы: на действия, поступки и взаимоотношения окружающих людей. При этом игра ребенка не является точной копией того, что он наблюдает.

Известно, что отношение ребенка к окружающему миру складывается под влиянием оценок взрослых и их эмоционально-выразительного отношения к событиям, явлениям, людям. Отношение взрослого, его пример во многом определяют развитие потребностей ребенка, его ценностных ориентаций, его стремлений и желаний, а также умения откликаться на положение окружающих людей, сопереживать им. И это определяет содержание его внутреннего мира и содержание игровой деятельности.

В игре, как ни в какой другой деятельности, реализуется стремление ребенка в определенном возрасте приобщиться к жизни взрослых. В ней осуществляется его желание быть, как папа, как доктор, как шофер. Велико влияние игры на чувства детей. Она обладает притягательной способностью завораживать человека, вызывать волнение, азарт и восторг. По-настоящему игра осуществляется только тогда, когда ее содержание дано в острой эмоциональной форме.

Для усвоения знаний и умений с большим успехом применяют дидактические игры, для формирования физического совершенства – подвижные, а для развития социальных эмоций и социальных качеств личности – игры с правилами, сюжетно-ролевые. Вот почему неумение детей играть может означать задержку в развитии социальных качеств ребенка, его социального сознания.

Дети старшего дошкольного возраста должны научиться справляться с агрессивностью. До 3 лет отмечаются обычные проявления темперамента с короткими вспышками гнева. Пик ее приходится на 4,5 года, а затем постепенно убывает, пока не сходит на нет. К началу школьного возраста дети усваивают нормы.

Таким образом, можно сделать вывод, что в последние годы становится все больше детей с нарушением эмоционального развития, к которым относятся эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность, что приводит к трудностям во взаимоотношениях с окружающими. Соответствующим образом организованная работа (занятия, совместная деятельность, самостоятельная деятельность) по эмоциональному развитию детей способна не только обогатить эмоциональный опыт ребенка, но и смягчить и даже полностью устранить отмеченные выше проблемы.

Среди различных способов коррекции эмоциональных трудностей игра занимает существенное место. Игра пользуется особой любовью маленьких детей, она возникает без принуждения со стороны взрослых, она ведущая деятельность. Это означает, что самые важные изменения в психике ребенка, в развитии его социальных чувств, в поведении и т.п. происходят в игре.

Проблема преодоления эмоциональных трудностей у детей дошкольного возраста не нова, но она по-прежнему актуальна.

Литература

1. Бреслаев Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонение. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
2. Герман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М. : Просвещение, 1987. 125 с.
3. Изотова Е. И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М. : Академия, 2004. 288 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 725 с.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ

М.В. Хатоян, О.В. Белоус

Аннотация. В статье представлены наиболее актуальные аспекты представления девиантного поведения подростков. Значимость данной теме придает усиление нарушений поведения в настоящее время и необходимость представления возможности работы в школе с проявлениями девиации.

Ключевые слова: девиация, девиантное поведение, профилактика, коррекция.

Под девиацией (от латинского *deviatio* – уклонение, отклонение), понимают отступление от принципов и норм морали и права. Различают негативные и позитивные формы отклонений. К негативным формам относятся нравственные пороки, моральное зло, социальная патология. Они прослеживаются в любой сфере жизнедеятельности людей. К позитивным отклонениям относят все новое, вступающее в противоречие с устоявшимися нормами или с тем, по поводу чего еще нормы нет.

Особую важность представляет изучение девиантного поведения молодежи как социальной группы, криминализация молодежной среды, подростковая преступность, рост алкоголизации и употребления наркотиков среди подростков, причины нарушения законов молодежью.

Молодежь – это наиболее мобильная социальная группа, которая «впитывает» в себя все новое и нестандартное. Это происходит из-за максимализма психологического и физиологического возраста молодых. А как стереотипы для поведения выбираются далеко не лучшие примеры.

Принимая для себя те или иные образцы, нормы или антинормы в поведении подростки стремятся подобным образом самоутвердиться, почувствовать или доказать окружающим, что они уже взрослые. В отвоевывании права на самостоятельность, на свободу молодые люди подчас идут на все средства.

От того, какие нормы и ценности усвоит подрастающее поколение, зависит во многом будущее страны. Следовательно, социальные институты, школы, (образование в широком смысле слова) семьи, комитеты по делам молодежи и все структуры, работающие с молодежью, заинтересованы в социализации человека нравственно устойчивого, следующего социальным нормам и поддерживающего ценности общества.

Подростки, которые, по мере прохождения социализации, находясь на стадии становления как личности, всегда некоторым образом противопоставляют себя обществу, а, следовательно, могут найти в криминальной субкультуре именно тот духовный базис, который и поможет им рассматривать те отклонения, которые являются нарушением закона.

Острота проблемы молодежной подростковой преступности заключается и в групповых противоправных деяниях несовершеннолетних, так как это придает особую социальную опасность, и в молодежном возрасте преступников.

Есть еще один принципиальный вопрос: как влияют особенности характера человека, структура его личности на отклонения в его поведении. Например, чрезмерное усиление отдельных черт характера (акцентуация) проявляющееся в избирательной уязвимости по отношению к психогенным воздействиям, тяжелым переживаниям, чрезмерным психологическим нагрузкам и т. д., определенным образом складывается на отклонении в поведении.

Молодежь в большей степени, по сравнению с другими социально-демографическими группами, демонстрирует различные формы девиантного поведения, что объясняется во многом несформированностью ее психики и недостаточной организации досуга. Особенно остро стоит проблема наркотизма [1].

В подростковом возрасте происходит бурное психофизиологическое развитие и перестройка социальной активности ребенка. Данный возраст богат драматическими переживаниями, трудностями, кризисами. В подростковом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям, обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость.

В связи с бурным биологическим развитием и стремлением к самостоятельности у подростков возникают трудности и во взаимоотношениях со сверстниками. Упрямство, негативизм, обидчивость и агрессивность подростков являются чаще всего эмоциональными реакциями на неуверенность в себе [2].

Одной из важнейших проблем психологии отклоняющегося поведения является профилактика отклонений, то есть своевременное предотвращение их. В настоящее время в России наметился отход от карательных, жестких мер к комплексу мер защитных, превентивных. Эти меры предполагают помощь группам риска со стороны социологов, психологов, медиков, психотерапевтов и всех структур, работающих с молодежью. Не являются исключением здесь и педагоги, преподаватели.

За последние годы созданы различные центры социальной адаптации и реабилитации подростков. Но какие бы меры не предпринимались на уровне общества по отношению к решению вопросов профилактики правонарушений, очень значимо и то, как относятся люди к «группам риска», то есть каков «порог терпимости» общества к отклонениям [1].

Вычленив только один аспект проявления девиантного поведения, вызываемый педагогическими причинами, можно констатировать, как кризисное состояние современной семьи, низкий уровень гуманизации обучения и воспитания.

Выводы многих известных педагогов и психологов, результаты современных исследований свидетельствуют о том, что истоками проступков и правонарушений несовершеннолетних являются отклонения в поведении, игровой, учебной и других видах деятельности, которые наблюдаются в дошкольном возрасте. Эта линия отклоняющегося поведения нередко берет свое начало в раннем детстве и при сочетании неблагоприятных обстоятельств приводит в конечном итоге к стойкой недисциплинированности и другим формам антиобщественного поведения в подростковом возрасте.

В связи с этим возникает проблема ранней профилактики антиобщественного поведения, которая должна начинаться с педагогической запущенности детей [3]. А жизнь нам указывает на такую закономерность: именно у морально искаженных родителей чаще всего растут морально искаженные дети.

Следовательно, проблема детей и подростков с девиантным поведением упирается, прежде всего, в проблему перевоспитания «трудных» родителей. Но «трудные» родители не читают книг о семейном воспитании. Большинство из них не знает дороги в школу: их не увидишь на родительском собрании. Таким образом, вся работа школы с родителями проходит мимо них, хотя к ним она должна быть обращена в первую очередь.

Однако пробудить чувство родительской чести и долга – это одна задача. Вторая – их надо заставить учиться воспитанию. Организовать, например, обязательный кружок [4].

На основании анализа современной научно-педагогической литературы можно выделить три существенных признака, составляющих содержание понятия «трудные дети»:

- во-первых, наличие у детей или подростков отклоняющегося от нормы поведения;
- во-вторых, поведение, трудно поддающееся исправлению и корректировке (в этой связи следует различать термины «трудные дети» и «педагогически запущенные», все трудные дети, конечно, являются педагогически запущенными, но не все педагогически запущенные – трудные, некоторые относительно легко поддаются перевоспитанию);
- в-третьих, дети особенно нуждаются в индивидуальном подходе со стороны воспитателей и внимании коллектива сверстников.

Все «трудные» – не плохие, безнадежно испорченные школьники, как неправильно считают некоторые взрослые, а дети, требующие особого внимания и участия окружающих.

Основные причины трудностей в воспитании отдельных школьников определяются:

- конфликтными отношениями в семье;
- просчетами воспитательной системы школы;
- изоляцией от товарищей в силу каких-либо причин;
- социальной дезадаптацией вообще;
- стремлением утвердить себя любым способом и в любой малой группе.

Часто действует и совокупность, комплекс всех этих причин. Действительно, нередко бывает, что ученик плохо учится из-за неурядиц в семье, а это вызывает пренебрежение к нему учителей и товарищей по школьному классу. Подобная обстановка приводит к наиболее нежелательным изменениям в сознании и поведении ученика [5].

Нельзя быстро и без труда решить все проблемы подросткового возраста. И педагогу, и подростку, и родителям необходимо набраться терпения, и научиться разговаривать друг с другом, обходя острые углы. Поэтому работа психолога должна быть направлена на снятие психологического напряжения вокруг подростков, на заполнение досуга детей полезными и увлекательными делами, на заполнение окружающего пространства пониманием и любовью [2].

Целью педагогического и психологического сопровождения подростков с осложненным поведением, является оказание им поддержки и помощи в полноценной социализации и реализации личностных возможностей. А задачами будет являться создание условий для включенности подростка в позитивные социальные отношения и предос-

тавление подростку возможности самореализации в процессе позитивного социального взаимодействия.

Компонентами специально организованной психолого-педагогической работы с трудными детьми заключается в нравственном просвещении, активизации всех источников нравственного опыта учащихся и в введении нравственных критериев в оценку всех без исключения видов деятельности и проявлений личности подростка.

Самое важное в организации работы – оптимальное соотношение форм практической деятельности и нравственного просвещения с учетом половозрастных особенностей учащихся [5].

Не понимая нетерпения подростков или не желая его понимать, взрослые усложняют его жизнь в том случае, если не помогают им найти поприще для интересных и осмысленных занятий. А чтобы предотвратить девиантное поведение подростков, необходимо привлечение внимания к данной проблеме всего общества с целью налаживания профилактической работы в молодежной среде.

Тончайшим инструментом влияния на формирование личности является слово взрослого. Опора на лучшие качества личности подростка, искренний интерес к его развитию, вера в его силы и возможности обязательно приведут к положительному результату. Важно помнить: какой бы проступок не совершил подросток, в первую очередь он нуждается в сочувствии, которое не повредит ему, но растопит лед отчуждения и недоверия, являясь первым шагом взрослых на пути понимания, принятия и своевременной помощи.

Литература

1. Лях В. П. Девиантное поведение / лекция по социологии (Тема 11). Тула : ТулГУ, 2003.
2. Калинина З. Н., Селиванова М. А. Советы начинающему водителю. Тула : ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2003.
3. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. М. : Просвещение, 2011.
4. Пинт А. О. Это вам, родители. М. : Знание, 2009.
5. Шишковец Т. А. Осложненное поведение подростков. М. : 5 за знания, 2006.

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

И.П. Шкрябко

Аннотация. В последние годы особо актуальной является проблема массового проявления агрессивного поведения у детей. Наиболее значима эта проблема ставится в ситуации наличия у детей умственной отсталости. В статье представлены возможности профилактики агрессивного поведения в условиях образовательного учреждения.

Ключевые слова: агрессивность, поведение, умственная отсталость, импульсивность, регуляция поведения.

Дети с умственной отсталостью - одна из наиболее многочисленных категорий детей, их число составляет около 2,5 % от всей общей детской популяции. В большей степени преобладают те, у которых умственная отсталость возникла из-за определенных

органических поражений, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся нервных систем. В период до того, как начинает развиваться речь встречаются дети - олигофрены (в переводе с греческого «малоумный»). При легкой форме нарушения интеллекта ребёнок характеризуется в первую очередь уравновешенностью основных нервных процессов, отклонения в познавательной деятельности грубыми нарушениями анализаторов не сопровождается. При такой степени олигофрении, которая характеризуется неустойчивостью эмоционально - волевой сферы по типу заторможенности или возбудимости, присущие нарушения, которые отчётливо проявляются в изменениях поведения и снижении работоспособности ребенка. У подростков с нарушениями интеллекта имеются существенные отклонения в личностных проявлениях, отмечается недоразвитость волевых процессов. Эти дети часто бывают несамостоятельны, безынициативны, импульсивны, у них отсутствует желание противостоять воле другого человека. Но вместе с этим некоторые дети могут проявлять настойчивость и целеустремлённость, прибегнув к элементарным хитростям, стремившись добиться желаемого результата. Им свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, крайний характер проявлений радости, ограниченность диапазона переживаний, веселья, огорчения. Уровень притязаний и самооценка олигофренов чаще всего неадекватны: дети склонны сильно переоценивать свои возможности.

Неумение управлять гневом, контролировать свои эмоции, правильно общаться с людьми приводит к ярким вспышкам агрессии к окружающим ребёнка людям в школе, т. е. сверстникам, педагогам, воспитателям. Также, есть дети, имеющие определенные психические заболевания, которые образуются на фоне умственной отсталости. Такие дети становятся в своей агрессии чрезвычайно опасны. Они могут в любой момент времени нанести вред психическому и физическому здоровью окружающих, используя при этом любой предмет, который попадает под руки. В этот момент от учителя или взрослого, который находится рядом, требуется огромный опыт и терпение. При этом очень важно уметь и знать, как вывести ребёнка из создавшейся ситуации так, чтобы он успокоился и перестал причинять вред жизни и здоровью других людей. В этом заметную помощь ему могут оказать службы, которые специально создаются в школе, т. е. медицинская и психологическая, они позволяют определить характер агрессии ребёнка и причины, которые могли ее вызвать, а также наметить те коррекционные мероприятия, которые смогут помочь ребёнку контролировать свою агрессию и позволят управлять ею изначально с помощью взрослых, а затем и самостоятельно.

Агрессивное поведение подростков подразумевает под собой более или менее удачные попытки противостоять проблемам и трудностям, особенно тем, которые касаются безопасности собственного «Я». Подросток может вести себя агрессивно, потому что стремится восстановить душевное равновесие в своих доступных границах, в определённой среде и в конкретный момент жизни. Тем самым он пытается найти компромисс между объективными возможностями реализации и своим стремлением, что часто приводит к трудным к пониманию для окружающих форм асоциального поведения.

От учителей требуются душевный такт, участие, установка на одобрение, искренность, эмпатию, способность прийти к соглашению с подростком. Злоупотребление запретами и приказами, психологическое давление на учеников и нехотное желание выслушивать их мнение и навязывание своего никогда не пройдет бесследно.

Одним из ситуационных факторов выступают конфликты со сверстниками: у девочек - из-за представителя противоположного пола, а у мальчиков – за физическое превосходство и лидерство. Мнения психологов разных стран мира сходятся и говорят о том, что агрессивное поведение гораздо реже встречается у девочек, чем у мальчиков, а случаи антиобщественных поступков находятся в отношении 1:10.

Отсутствие опеки со стороны родителей, алкоголизм у старших членов семьи, практикуемое насилие по отношению к ребёнку – все эти факторы провоцируют ребенка к агрессии. Согласно статистике, в России родители ежегодно избивают до 2 миллионов детей до 14 лет. Каждый год, так как пребывание в семье угрожает жизни и здоровью детей, около 9 тысяч человек лишаются родительских прав.

Агрессивное поведение подростков развивается в целом как форма протеста против непонимания и отсутствия внимания взрослых, из-за неудовлетворённости своим статусом в обществе. На развитие агрессивности могут влиять также и природные особенности его темперамента, к примеру, сила эмоций и возбудимость, которые способствуют формированию таких черт характера, как вспыльчивость, неумение сдерживать себя, раздражительность. Безусловно, что в состоянии фрустрации подросток с такой психикой ищет выхода внутреннему напряжению, в том числе и в драке, ругани и злобе. Кроме этого, агрессия может быть вызвана необходимостью удовлетворить свои потребности в определенной ситуации, защищать себя, в которой нормально развивающийся человек видит дугой выход, помимо драки или словесных угроз. В подростковом возрасте могут возникать такие ситуации, из-за которых нарушается нормальный ход личностного становления, создаются объективные предпосылки для проявления или возникновения агрессивности.

Важнейшим условием эффективной социализации и предупреждения становления агрессивных форм поведения умственно отсталых подростков является развитие мотивации привязанности, с помощью которой ребенок учится желать внимания, интереса и одобрения окружающих, и самое главное - собственных родителей. В качестве вторичного подкрепления привязанность затем может обуславливать приспособление ребенка к социальным требованиям и запретам. В этой связи следует повторить, что важным условием развития агрессии является не только социальное научение как таковое, но и фрустрация, возникающая при отсутствии родительской любви и при постоянном применении наказаний со стороны либо одного, либо обоих родителей.

Игнорирование актов агрессивного поведения как способ предупреждения и «снятия» агрессии вызывает сомнение и даже настораживает. Такое игнорирование актов подростковой агрессии умственно отсталых подростков чревато опасными последствиями и может вести к дальнейшей эскалации агрессивного поведения, превращения его в привычную форму поведения личности, что доказывает обыденный психолого-педагогический опыт, практика психологического консультирования и

различных исследований. Безусловно, это связано напрямую с тем, что если родителями упущены акты агрессии маленького ребенка, то в силу замкнутости его круга общения на семью, оно в действительности останется не подкрепленным. Если же все таки родители игнорируют акты агрессии умственно отсталых подростков, то оно не обязательно остается неподкрепленным, так как круг общения подростка вовсе не ограничивается семьей - такое подкрепление может быть также найдено на стороне. В том числе, например, и в виде позитивного одобрения сверстниками агрессии против «неправильных или же несправедливых законов и правил родителей». А, кроме этого, из-за выраженной тенденции в подростковом возрасте особенности поведения - пробовать социальные нормы и законы так сказать «на прочность» и через это определять допустимые границы своего поведения. И тут, отсутствие реакции взрослых на проявление агрессивного поведения уже само по себе может стать позитивным подкреплением агрессии.

Таким образом, рассмотрев особенности агрессивных подростков с нарушением интеллекта, можно прийти к выводу о том, что проявление агрессии может быть опасно и для самого подростка, и для окружающих его людей. Качества и черты агрессивности он приобретает под влиянием ошибок, упущений и недоработок в воспитании, а также сложностей в окружающей его среде. Наиболее желательным способом противодействия агрессивному поведению в школе - интернате являются профилактика и коррекция данного поведения.

Литература

1. Замский Х. С. Умственно отсталые дети // История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 400 с.
2. Прихожан А. М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. М., 2010.
3. Пузанов Б. П., Коняева И. П., Горских Б. Б. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития (олигофренопедагогика) : учеб. пособие. 2-е изд., издательский центр Академия, 2009. 272 с.
4. Смирнова А. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы. М. : Просвещение, переиздание 2012. 104 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ТРУДНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

М.О. Щербакова, О.В. Белоус

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические основы использования арт-терапии как психотехнологии коррекционной работы с детьми. Представлены основные направления, приемы и возможности использования арт-терапевтических методов.

Ключевые слова: арт-терапия, психотехнология, коррекция, личность.

В современном обществе, в этом стремительном ритме жизни все сложнее найти способы релаксации, способы, которые помогли бы решить наши проблемы. Сегодня творческая деятельность только приветствуется и все больше людей именно в творче-

стве находят свое спасение: рисование, театр, музыка, лепка, фотография и многое другое. Все эти технологии составляют обширный аспект психотехнологий - арт-терапию.

Первые попытки использовать арт-терапию для коррекции трудности личностного развития относятся к 30-м годам нашего столетия, когда арт-терапевтические методы были применены в работе с детьми, испытывавшими стресс в фашистских лагерях и вывезенными в США. С тех пор арт-терапия получила широкое распространение и используется как самостоятельный метод и как метод, дополняющий другие техники.

Термин «арт-терапия» (буквально: терапия искусством) ввел в употребление Адриан Хилл (1938) при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Это словосочетание использовалось по отношению ко всем видам занятия искусством, которые проводились в больницах и центрах психического здоровья.

Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. С точки зрения представителя классического психоанализа, основным механизмом коррекционного воздействия в арт-терапии является механизм сублимации. Сублимация - один из механизмов психологической защиты личности, который снимает напряжение в конфликтной ситуации путем превращения инстинктивных форм психики (инстинктивной энергии) в социально желательные для человека и общества формы деятельности. Проще говоря, эмоции, которые испытывает человек, трансформируются в силу, энергию, в целом, в то, что на данный момент необходимо человеку. По мнению К. Юнга, искусство, особенно легенды, мифы и арт-терапия, использующая искусство, в значительной степени облегчают процесс индивидуализации саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным «Я».

Важнейшей техникой арт-терапевтического воздействия здесь является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуть лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством аффективного взаимодействия.

В качестве еще одного возможного коррекционного механизма, по мнению сторонников обоих направлений, может быть рассмотрен сам процесс творчества как исследование реальности, познание новых, прежде скрытых от исследователя, сторон и создание продукта, воплощающего эти отношения.

В начале своего развития арт-терапия отражала психоаналитические взгляды, по которым конечный продукт художественной деятельности клиента (будь то рисунок, картина, скульптура) считался выражением неосознаваемых психических процессов. Арт-терапия достаточно широко распространена. В 1960 г. в Америке была создана Американская арт-терапевтическая ассоциация. Подобные ассоциации возникли также в Англии, Японии, Голландии. Несколько сотен профессиональных арт-терапевтов работают в психиатрических и общесоматических больницах, клиниках, центрах, школах, тюрьмах, университетах. Арт-терапия может использоваться как в виде основного метода, так и в качестве одного из вспомогательных методов.

Арт-терапия имеет и образовательную ценность, так как способствует развитию познавательных и созидательных навыков. Есть свидетельства тому, что выражение

мыслей и чувств средствами изобразительного искусства может способствовать улучшению отношений с партнерами и повышению самооценки.

Недостатком арт-терапии может являться то, что глубоко личный характер выполняемой клиентом работы может способствовать развитию у него нарциссизма и привести к уходу в себя вместо того, чтобы способствовать самораскрытию и установлению контактов с другими людьми. У некоторых людей самовыражение средствами искусства вызывает очень сильный протест, хотя для большинства такие способы самовыражения представляются наиболее безопасными.

Существует две формы арт-терапии: пассивная и активная. При пассивной форме клиент «потребляет» художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, прослушивает музыкальные произведения. При активной форме арт-терапии клиент сам создает продукты творчества: рисунки, скульптуры и т. д.

Следует отметить, что основная цель арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания клиента через искусство, а также в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира. Отсюда вытекает важнейший принцип арт-терапии - одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительной деятельности независимо от их содержания, формы и качества. Существуют возрастные ограничения использования арт-терапии в форме рисунка и живописи.

Арт-терапия рекомендуется детям с 6 лет, так как в возрасте до 6 лет символическая деятельность еще только формируется, а дети лишь осваивают материал и способы изображения. На этом возрастном этапе изобразительная деятельность остается в рамках игрового экспериментирования и не становится эффективной формой коррекции. Подростковый возраст в связи с возрастанием в этом возрасте самовыражения и в связи с овладением техникой изобразительной деятельности представляет особо благодатную среду для применения арт-терапии. Часто в этом возрасте проявляются поведенческие проблемы, и подростки нуждаются в помощи, психокоррекции. Этот метод помогает взаимодействовать с подростками и ненавязчиво заниматься коррекцией.

Арт-терапия, направленная на коррекцию личностного развития, в зарубежной психологии широко применяется для разных возрастных групп: для детей с 6 лет, подростков, для взрослых и юношей. В последнее время широко применяется и в коррекции негативных личностных тенденций у лиц старшего и пожилого возраста. Метод арт-терапии сегодня очень востребован. Искусство, как способ что-то скорректировать в своей жизни, развитии интересен, разнообразен. Этот метод не только помогает решить какие-либо психологические проблемы, но и раскрыть в себе новые таланты, возможности. Арт-терапия представляет собой довольно лояльный и творческий процесс, способ помощи детям, особенно подросткам. Рисование, театр, лепка, музыка - все это то, что нравится детям, подросткам, как способ самовыражения, однако, для умелого психолога это еще и ключ разгадки к его проблемам инструментом работы с подростком.

Ниже мы предоставляем примерную коррекционную программу, разработанную специально для подростков, имеющих поведенческие отклонения от нормы. Сроки проведения варьируются по усмотрению специалиста, по мере необходимости и надобности занятий подросткам. Целью нашего проекта мы рассматриваем развитие коммуникативных навыков у учащихся и формирование сплоченности группы, снижения чувства тревожно-

сти и страхов, для гармонизации психологического здоровья подростков. Чтобы реализовать проект, достичь его цели необходимо решение определенных задач, таких как:

- сбор информации по группе испытуемых (провести анкетирование, тестирование, наблюдение для изучения учащихся);

- развитие коммуникативных навыков;

- формирование навыков, необходимых в коллектив и арт-технологий, преодоление тревожности.

На этапе сбора информации проводим отбор в группу испытуемых с помощью психодиагностики. План проекта разработан на подростковые группы не больше 15 человек.

Чтобы достичь нашей цели необходимо направить нашу деятельность следующим образом. Вначале нужно избавить группу от психологических барьеров, закрепить контакт. Следующей ступенью будет развитие навыков общения, плавно перетекающие в преодоление тревожности, эмоциональных нарушений и поведенческих отклонений.

Вся наша работа делится на определенные этапы, например:

I. Психодиагностический (информационный). На этом этапе мы проводим анкетирование, тестирование знакомимся с учащимися, проводим сбор информации и на индивидуальные особенности детей. Рассчитано на 1-2 урока.

II. Коммуникативный. Здесь мы устанавливаем контакт с детьми, сближаемся, постепенно учим их общаться. Главная задача здесь - снять психологические барьеры у детей, сблизиться.

III. Коррекционно-развивающий. На этом этапе мы проводим коррекционную работу. Методами арт-технологий прививаем навыки общения, развиваем чувство сплоченности в группе, пытаемся справиться с тревожностью.

IV. Заключительный. Здесь мы проводим повторное тестирование, сравниваем и проводим анализ нашей деятельности достигли ли мы результата.

Это примерный план работы, но следует помнить, что техник очень много и для определенной проблемы лучше подбирать какие-либо арт-техники, которые были бы наиболее приемлемы для того или иного случая. В некоторых случаях лучше пассивный метод арт-терапии, в других, наоборот, лучше активный.

Так или иначе, арт-терапия прочно заняла место среди самых наиболее часто используемых психотехнологий коррекции людей разных возрастных категорий. С помощью этого метода педагоги и психологи помогают людям с разными проблемами. Арт-терапия очень популярна в использовании у подростков. На наш взгляд, секрет эффективности арт-терапии во всех проявлениях именно в том, что техники и приемы этого метода открывают психологу тайны подсознания, осознанных и неосознанных конфликтов подростка, и человека в целом.

Литература

1. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / пер. с англ. М. Злотник. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2012.
2. Дженнингс С., Минде А. Сны, маски и образы. Практикум по арт-терапии / пер. с англ. И. Динерштейн. М. : Эксмо, 2003.
3. Копытин А. И. Основы арт-терапии. СПб. : Лань, 2012.
4. Назарова Л. Д. Фольклорная арт-терапия. СПб. : Речь, 2012.

СЕКЦИЯ 3
ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОТНОШЕНИЙ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

А.А. Арутюнян

Аннотация. В данной статье поднята одна из актуальных проблем на сегодняшний день для системы высшего образования – проблема этнической толерантности в процессе обучения. Для решения этой проблемы необходимы разноплановые действенные методы формирования этнической толерантности.

Ключевые слова: толерантность, поликультурная среда, формирование толерантности, студент, этнонациональная толерантность.

Последние два десятилетия ознаменовались качественными изменениями в социально-экономической, культурно-исторической и национально-политической жизни российского общества. Вступление РФ на путь демократических преобразований привело к стремительному пробуждению национального самосознания. Однако бурный рост национального самосознания народов России порой выражался не только в стремлении людей к преодолению отчуждения от родной культуры, но и в культивировании чувства национальной исключительности. В условиях социально-экономической нестабильности и снижения нравственной культуры в обществе это вызвало такие негативные последствия как обострение напряженности в этнонациональных отношениях, рост межнациональных конфликтов, распространение этнофобии в полиэтнической среде. Особенно велико влияние сложившейся ситуации на процесс социализации молодежи. Именно студенческий возраст является наиболее сензитивным периодом формирования рефлексивного отношения к «своему» и «чужим» этносам. Кроме того этот период характеризуется пиком расстройств личностных качеств и свойств, деформацией общепринятых норм поведения, что приводит к действию силы, опустошающие духовный мир подростка и разрушающие его психику. Таким образом, формирование этнонациональной толерантности в студенческой среде рассматривается как основа для осуществления выбора будущими поколениями в пользу мирного сосуществования народов.

Проблема формирования этнонациональной толерантности находится на стыке интересов политологов, социологов, этнологов, психологов и педагогов. Однако долгое время в отечественной научной мысли она рассматривалась преимущественно этнологами, философами и социологами, предметом исследования которых стали этнокультурные и социальные особенности формирования этнонациональной толерантности как фактора этнического самосознания (Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, В.И. Козлов, П.И. Кушнер, В.А. Тишков, К.В. Чистов и др.). В то же время в психологии и педагогике исследование процесса формирования этнонациональной толерантности находилось на периферии научного

анализа. Лишь в последние годы наметился интерес к данному феномену толерантности. Тем не менее, методологические основы для его изучения были представлены в концепции Л.С. Выготского, в трудах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, а в настоящее время разрабатываются в русле историко-эволюционного подхода в исследованиях А.Г. Асмолова и др.

Несмотря на обозначившийся интерес ученых к данной проблематике вопросы этнонациональной толерантности и особенно выявление психолого-педагогических условий ее формирования в студенческой среде остаются малоизученными, изобилуют нерешенными задачами и требуют более глубокого анализа. Среди ученых нет единства взглядов на феноменологию этнонациональной толерантности, на особенности ее формирования. Но сегодня сама жизнь выдвигает необходимость исследования этих проблем. Тревожным фактором служит тенденция к социальным формам протеста среди студентов, что проявляется в создании неформальных объединений, военизированных формирований, молодежно-студенческих организаций экстремистского толка, нацеленных на разжигание этнонациональной розни. В последние годы участились акты молодежной преступности, вандализма, имеющие явно выраженный антиэтнический и антиконфессиональный характер. В научной литературе исследуются вопросы психического развития личности подростка и ее социализации, однако возможности соотнесения этнонациональных отношений в обществе и психолого-педагогических механизмов формирования толерантности подростка пока еще очень слабо изучены. Практика показывает, что попытки отдельных образовательных учреждений направить усилия на формирование этнонациональной толерантности студентов проходят бессистемно и сопряжены с рядом трудностей прежде всего психолого-педагогического характера.

Теоретический анализ исследуемой проблемы обнаруживает ряд существенных противоречий между:

- объективной потребностью выхода на новый уровень межнационального взаимодействия, основанный на универсальных общечеловеческих ценностях, и недостаточной разработанностью психолого-педагогических основ формирования этнонациональной толерантности личности;

- необходимостью воспитания студентов в духе уважительного отношения к национальным культурным ценностям и отсутствием психолого-педагогических условий обеспечения эффективности такого воспитательного процесса в полиэтнических учебных коллективах;

- необходимостью обновления подходов и технологий формирования этнонациональной толерантности учащихся в высших учебных заведениях и недостаточной подготовленностью педагогов и психологов к такой работе.

Эффективность формирования этнонациональной толерантности у студентов будет обеспечена, если создать психолого-педагогические условия, основанные на общедидактическом принципе диалога культур и признании дефиниции этнонациональной толерантности в качестве:

- 1) одной из составляющих целостной структуры представлений личности, являющейся атрибутом процесса познания и отражающей характер отношений между личностью подростка и социальной действительностью;

2) важного структурного компонента образа «Я» и складывающегося образа «Я-этнофор» личности;

3) «корректора» поведения субъекта полинациональной среды в соответствии со сложившимися представлениями о межнациональных отношениях в цивилизованном обществе;

4) побудительного источника, направляющего социальную активность личности на расширение диапазона знаний и умений, необходимых для самореализации в полиэтнической среде;

5) повышение уровня этнокультурной компетентности студентов через изучение истории и культуры родного и соседствующих народов.

У студентов в процессе жизнедеятельности и современного социального опыта могут сложиться ложные, фрагментарные, тенденциозные представления об инонациональных культурах и их носителях. В результате этническая интолерантность проявляется в широком диапазоне: от неучтивости, пренебрежительного отношения к представителям других народов до заборного терроризма и актов физической расправы. Этническая нетерпимость является результатом невежества, узости кругозора, недостатков воспитания. Решением данной проблемы является формирование этнокультурной компетентности, понимаемое как процесс приобретения индивидом объективных знаний и опыта в области межэтнического взаимодействия. Этнокультурная компетентность позволяет подростку найти адекватные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия в полинациональной среде, устранению нетерпимого отношения к людям, отличающимся антропологическим обликом, цветом кожи, культурными ценностями, обычаями и традициями.

Литература

1. Грищук В. М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2012.

2. Толерантность и культурная традиция / ред. М. Ю. Мартынова. М. : Изд-во РУДН, 2014. 182 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Д.А. Бондарева

Аннотация. В работе описан современный подход к реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, который ориентирован на включение всей семьи в реабилитационный процесс, конечной целью которого является нормализация жизни семьи. Предложены современные инновационные методы и приемы психолого-педагогической работы с родителями, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, воспитание, психолого-педагогическая поддержка, реабилитация.

По данным ЮНЕСКО на сегодняшний день насчитывается более 500 млн. людей с моторными, интеллектуальными или сенсорными нарушениями. Они чаще других сталкиваются с физическими и социальными барьерами, которые не позволяют им полноценно жить в обществе, а также препятствуют их активному участию в развитии социума. Инвалидность – это значительное ограничение жизнедеятельности ребёнка, приводящее к дезадаптации вследствие нарушения его развития, способностей к самообслуживанию, к передвижению, ориентации, обучению, трудовой деятельности, контролю за своим поведением.

Семья с ребёнком-инвалидом – это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются не только личностными особенностями всех её членов и характером взаимоотношений между ними, но и большей занятостью решением проблем ребенка, закрытостью семьи для внешнего мира, дефицитом общения, частым отсутствием работы у матери, но главное – специфическим положением в семье ребёнка-инвалида, которое обусловлено его болезнью. Семья для ребёнка, как известно, является наименее ограничивающим, наиболее мягким типом социального окружения. Однако ситуация, когда в семье есть ребёнок-инвалид, может повлиять на создание более жёсткого окружения, необходимого членам семьи для выполнения своих функций. Более того, вполне вероятно, что присутствие ребёнка с нарушениями развития, вкуче с другими факторами, может изменить самоопределение семьи, сократить возможности для заработка, отдыха, социальной активности.

Государственная политика в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, даёт возможность посещения дошкольниками образовательного учреждения любого вида, где ребёнок может воспитываться, обучаться независимо от состояния здоровья (инклюзивное образование).

Детский сад № 18 г. Армавира имеет в составе группы компенсирующей направленности для детей с ТНР, ЗПР. У детей с ограниченными возможностями здоровья по сравнению с нормально развивающимися сверстниками запаздывает формирование основных психофизических функций. Группа воспитанников с ОВЗ весьма неоднородна, характерными особенностями таких детей являются различные нарушения в развитии: нарушение речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития.

С учётом того, что в последние годы количество детей с ОВЗ, посещающих МАДОУ, увеличивается, перед специалистами учреждения встаёт вопрос о поиске новых форм психолого-педагогической работы с такими детьми. Одним из важных направлений в деятельности психолого-педагогической службы является работа с семьями (родителями) детей с ОВЗ.

Работе с родителями детей с ОВЗ неслучайно уделяется достаточно большое внимание. Для таких детей, контакт которых с окружающим миром сужен, неизмеримо возрастает роль семьи. Согласно исследованию, проводившемуся в нашем ДОУ были выявлены основные проблемы, возникающие в семьях наших подопечных – детей с ОВЗ:

1. Умышленное ограничение в общении: родители детей с ОВЗ ограничивают круг общения (как свой, так и ребёнка), избегают новых знакомств. Таким образом, со-

циальная среда ребёнка с ОВЗ ограничивается семейным кругом, семья «закапсулирована» и это отрицательно сказывается на социализации ребёнка.

2. Гиперопека: часто гиперопека является единственным способом самореализации для родителей ребёнка с ОВЗ. Вследствие этого, дети часто окружены излишней заботой и начинают использовать свою ущербность, становятся ревнивы, требуют повышенного внимания.

3. Всё это не способствует принятию родителями себя и своих детей такими, какие они есть. Родители испытывают чувство ущербности, смотрят на проблему, как на свой «крест».

4. Отсутствие знаний и навыков, необходимых для воспитания ребёнка не позволяют родителям создавать оптимальные (иногда и специальные) условия для ребёнка дома.

Именно помощь в решении этих проблем является приоритетным направлением в системе психолого-педагогической работы с родителями детей с ОВЗ. Общая цель психолого-педагогической работы с родителями таких детей: повышение педагогической компетенции родителей и помощь семьям по адаптации и интеграции детей с ОВЗ в общество. Для решения данной цели в работе поставлен ряд задач:

1. Научить родителей эффективным способам взаимодействия с ребёнком.
2. Вооружить необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития.
3. Сформировать адекватную самооценку.



Психолого-педагогическая работа с родителями детей с ОВЗ проходит поэтапно.

1. Первичная диагностика ребёнка и его семьи. На этом этапе первое знакомство родителей со специалистами, которые в дальнейшем будут проводить коррекционные мероприятия. На данном этапе важно создание доверительного отношения к специалисту, заинтересованности родителей в участии в процессе развития и воспитания ребёнка в ДОУ и семье.

2. Более глубокое знакомство специалиста с родителями, налаживание тесного контакта. На этом этапе происходит ознакомление родителей с формами работы ДОУ с семьёй.

3. Далее группой психолого-медико-педагогического сопровождения (ПМПс) детей с ОВЗ (которая функционирует в ДОУ с 2014 года) на основе карт реабилитации, диагноза и диагностических данных специалистов составляется программа индивидуального сопровождения для каждого ребёнка с ОВЗ. В данной программе специалистами определяется индивидуальный образовательный маршрут каждого ребёнка.

4. Составление плана работы специалистов ДОУ с родителями детей с ОВЗ.

5. Непосредственная работа с родителями.

В нашем ДОУ используются различные формы работы с родителями детей с ОВЗ.

1. Беседы: коллективные и индивидуальные.

2. Консультации: коллективные, индивидуальные, по заявке, тематические, оперативные. Данные формы работы преследуют цель информирования родителей об этапах психологического развития ребёнка, организации предметно-развивающего пространства для ребёнка в семье, закономерностях аномального развития.

3. Родительские собрания в форме: тренинга, «круглых столов», «Педагогической гостиной». В ходе тренинга решаются многие задачи. Это и выработка активной родительской позиции, снятие чувства вины, повышение самооценки участников и т.д. Участие в тренинге помогает родителям приобрести навыки решения конфликтных ситуаций с ребёнком, научиться эффективному взаимодействию с ним, решить некоторые личностные проблемы, осознать и оптимизировать свою родительскую позицию. Работа, построенная таким образом, помогает решить не только личностные проблемы, но и выработать определённые социальные навыки для преодоления трудностей в воспитании детей с ОВЗ.

4. Индивидуальные и групповые занятия с детьми с участием родителей: Участие в таких занятиях, стимулирует родителей, вдохновляет их. Здесь они учатся не только содержательному взаимодействию со своим ребёнком, но и осваивают новые методы и формы общения с ним. Кроме того, на занятиях родители учатся приводить в соответствие возможности ребёнка и свои требования к нему.

5. Проведение совместных праздников, конкурсов: в результате такой работы родители видят, что вокруг них есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы; убеждаются на примере других семей, что активное участие родителей в развитии ребёнка ведёт к успеху; формируется активная родительская позиция и адекватная самооценка.

При организации социально-психологической поддержки необходимо учесть не только объективные факторы (отсутствие материальных ресурсов, недоступность необ-

ходимых услуг и др.), но и субъективные (деструктивное отношение к ребенку, низкая реабилитационная культура семьи и др.). Кроме того, нужно помнить, что разрешение семейных проблем – это, прежде всего выбор ответственного поведения самих членов семьи. Такое сотрудничество со специалистами ДОО помогает родителям применять полученные знания и умения в работе со своими детьми дома и принять ребёнка таким, какой он есть – во всех его проявлениях.

Литература

1. Грек Ю. В. Организационно-педагогические условия управления дошкольным образовательным учреждением для детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников // Логопед в детском саду. 2008. № 9-10. С. 36-42.
2. Дорохова Е. С. Организация инклюзивного образования в системе дополнительного образования детей // Методист. 2009. № 7. С. 28-33.
3. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. М. : Академия, 2008. 480 с.

ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ

Е.С. Вареца

Аннотация. Статья посвящена проблеме профилактики насилия над детьми в семье. Чаще всего дети одновременно или последовательно подвергаются воздействию нескольких форм насилия. Особую роль в предупреждении насилия над детьми играют социальные педагоги и психологи. Рассмотрены особенности программы для родителей «Воспитание на основе здравого смысла».

Ключевые слова: насилие, семья, насилие в семье, родитель, дети, профилактика, тренинг, родительский ринг.

Одной из важных проблем, находящихся на стыке педагогической, психологической, юридической и медицинской наук, является проблема насилия над ребенком в семье. Многочисленные данные показывают, что количество преступлений против детей в последние годы продолжает расти во всем мире [2].

Несмотря на всю значимость и актуальность данной проблемы, публично о насилии в семье заговорили совсем недавно, она до сих пор остается недостаточно изученной и разработанной как для науки, так и практики. Данный факт обусловлен тем, что долгие годы насилие в семье было «закрытой» от внимания общественности проблемой.

Анализ научной литературы позволил уточнить понятие «насилие над детьми в семье», под которым понимаются любые умышленные, повторяющиеся действия или бездействие по отношению к ребенку со стороны родителей, лиц, их заменяющих, в результате чего нарушается его здоровье и благополучие или создаются условия, мешающие оптимальному физическому или психическому развитию, ущемляются его права и свободы [5]. В аспекте расширенного понимания рассматриваемого явления к понятию «насилия» семантически близко понятие «жестокое обращение» включающее в себя все виды деструктивных действий либо же актов бездействия, совершаемых в отношении детей в семье.

Следуя за отечественными исследователями (Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова, Р.В. Овчарова, Н.Ю. Синягина и др.) выделяют 4 формы насилия над ребенком в семье: физическое, психическое (эмоциональное), сексуальное и пренебрежение нуждами ребенка [3]. Практика показывает, что очень редко встречаются формы жестокого обращения с ребенком в чистом виде. Ребенок может переживать более чем одну форму плохого обращения в конкретном случае насилия или может переживать различные формы плохого обращения в разное время.

Степень тяжести последствий перенесенного насилия зависит от тяжести самого насилия. Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал различают ближайшие и отдаленные последствия насилия над детьми в семье [2]. К ближайшим последствиям относятся физические травмы, повреждения, а так же рвота, головные боли, потеря сознания, кровоизлияние в глазные яблоки, характерные для синдрома сотрясения, развивающегося у маленьких детей, которых сильно трясут. Также к ближайшим последствиям можно отнести острые психические нарушения в ответ на любой вид насилия. Эти реакции могут проявляться в виде ответной агрессии, возбуждения, стремления куда-то бежать, спрятаться, либо в виде глубокой заторможенности, внешнего безразличия. Однако в обоих случаях ребенок охвачен острейшим переживанием страха, тревоги и гнева. У детей старшего возраста возможно развитие тяжелой депрессии с чувством собственной ущербности, неполноценности.

Важной и социально значимой задачей, безусловно, является поиск путей снижения роста насилия над ребенком в семье и его профилактика. Особая роль в решении данной задачи отводится социальному педагогу и психологу, которые должны быть осведомлены о возможностях профилактики в предупреждении и преодолении насилия над ребенком в семье.

Профилактика насилия над ребенком в семье осуществляется на различных уровнях: макроуровень (осуществляется на уровне государства); мезоуровень должен учитывать нормативно-правовое обеспечение деятельности специалистов в образовательных учреждениях. И наконец, микроуровень профилактических действий, охватывает ближайшую среду обитания социализации ребенка. Именно на данном уровне психолог и социальный педагог проводят основную работу.

Профилактическая работа в направлении предупреждения насилия над детьми в семье, строится по нескольким направлениям: профилактическая работа с родителями, законными представителями и членами семьи; профилактическая работа с учителями и воспитателями учреждений общего и дополнительного образования; профилактическая работа с детьми различного возраста; профилактическая работа в социуме с привлечением социальных партнеров в лице специалистов различного профиля: медиков, психологов, социологов, юристов и учреждений [4].

По каждому направлению в профилактической работе социального педагога и психолога должна соблюдаться поэтапность: начиная с общепрофилактической (первичная профилактика) и диагностической (вторичная профилактика) деятельности и заканчивая реабилитацией (третичная профилактика). Первичную профилактику, направленную на снижение риска возникновения домашнего насилия над ребенком или уменьшение числа случаев насилия в семье, а также установление и усиление позитив-

ных механизмов социализации ребенка в семье, повышение стрессоустойчивости членов семьи. Со всем объектами профилактической работы, такими как родители, педагоги, дети, социальные партнеры, проводит социальный педагог или психолог. Вторичная профилактика, направленная на семьи «группы риска», означает меры, направленные на тех, кто еще не переживал насилия, однако находится в ситуации повышенного риска, что способствует раннему выявлению и прекращению развития неблагополучия в семье, направленного на насилие над ребенком. Третичная профилактика предусматривает меры вмешательства в тех случаях, когда насилие над ребенком уже совершилось, и тогда вмешательство в семью будет направлено на оказание помощи, а также на предупреждение повторения насилия в будущем и предусматривает условия реабилитации пострадавших от насилия детей в семье и восстановления их качества жизни

Школьные психологи и социальные педагоги могут взять за основу программу профилактики насилия в семье, которую разработали Рэй Берк и Рон Херрон «Воспитание на основе здравого смысла» [1].

Рассмотрим особенности программы для родителей «Воспитание на основе здравого смысла».

Программа может справиться с широким кругом проблем: дети не выполняют указания своих родителей; дети плохо ведут себя в общественных местах; имеет место трудные отношения в семье между детьми; курение, алкоголь, наркотики; не соблюдение детьми требований безопасности.

Эффективность программы может оцениваться путем анализа анкет подростков о программе; откликов родителей, педагогов, социального педагога об изменениях в детях, произошедших в них за время тренинга до и после него.

Цель тренинга: оказание помощи родителям в выходе на новый уровень понимания детей, активизация конструктивных ресурсов семьи.

Задачи тренинга:

1. Формирование навыков эффективного общения с детьми.
2. Повышение психолого-педагогической грамотности родителей.

Критерии эффективности работы: анализ результатов прохождения адаптационного периода детьми в течение учебного года (эмоционально-волевая сфера); изучение межличностных отношений в семье.

Приведем тематический план тренинга, который может стать основой для профилактической работы в школе.

Таблица 1

Тематический план тренинга

Тема встречи	Цель встречи	Участники тренинга
Знакомство	Повысить активность, сплочение группы, уменьшить напряжения. Изучение ожиданий и опасений.	Родители и дети
Чем мы похожи и чем отличаемся друг от друга?	Развитие умений анализировать поведение другого человека с учетом его особенностей.	Родители и дети

Тема встречи	Цель встречи	Участники тренинга
«Язык принятия», «Язык непринятия».	Рассмотреть понятие «принятие ребенка». Анализ особенностей принимающего и неприняющего поведения родителей	Родители
Семейные конфликты.	Повысить сензитивность к проблемам ребенка. Расширить представление о причинах и способах разрешения семейных конфликтов.	Родители
Социальные стереотипы помогают или мешают?	Рассмотреть понятие «стереотип». Проанализировать собственные стереотипы. Обогадить личный опыт, устранение предвзятых установок.	Родители
Высокая ответственность за ребенка. Всегда ли она оправдана?	Повысить психолого-педагогическую грамотность родителей. Закрепить новые навыки общения в семье, основанные на доверии.	Родители
Всегда ли мы поступаем правильно?	Анализ типичных ситуаций внутрисемейного общения.	Родители и дети
Права. Обязанности.	Осознание собственных прав и обязанностей.	Родители и дети
Завершающий круг.	Закрепление новых способов общения с детьми.	Родители и дети

Наиболее актуальный вариант проведения занятий представляет собой еженедельные встречи с участниками. То, что касается работы с методическими материалами программы, стоит сказать о её продуманности, логичности, четкости и структурированности. Реализуя данную программу необходимо строго придерживаться разработанного плана каждого занятия. Хочется отметить, что такая программа очень подходит для начинающих социальных педагогов и психологов. По мере накопления опыта, ведущие могут уходить от чтения текста и заменять некоторые фразы своими словами, а также приводить примеры из опыта работы.

В целях повышения эффективности проведения занятий и для «сохранения высокой мотивации участников» [1] могут быть сформированы группы родителей с детьми одной возрастной группы. Такая однородность групп по возрасту детей будет способствовать более тщательной и многогранной проработке типичных проблем взаимодействия детей и родителей, также обсуждаемая проблематика будет актуальна для большинства участников.

Необходимо отметить, что не все родители могут с самого начала настроиться на новые формы работы в коллективе, а также на отношения с детьми, особенно если до этих занятий их обычную практику составляли крики, окрики и телесные наказания. В ходе занятий нужно обращать внимание малейшие сдвиги в позитивном ключе и поощрять их стремления к изменениям. Из-за того, что характер их взаимоотношений с детьми складывался на протяжении долгого времени, возможности изменений могут

быть ограничены. Однако, при системном использовании новых приемов, изменение поведения гарантировано приводит к изменению в поведении детей, а это способствует улучшению их отношений с родителями. На занятиях родители могли обсудить с социальным педагогом или психологом предполагаемые и реальные трудности в использовании полученных навыков, поделиться своими успехами и планами на будущее.

Участниками программы могут быть не только родители, но и все специалисты, работающие с детьми, например, учитель, психолог и другие. Сама программа носит междисциплинарный характер. Программа разработана так, что ведущим, работающим с ней, может стать любой специалист, профессионально связанный с воспитанием и детско-родительскими отношениями. Именно это позволяет сформировать единый подход к планированию работы по профилактике насилия над детьми, в ее проведении, сформировать единое пространство, в котором строится коррекционная работа и оцениваются ее результаты. В этом случае опыт и знания каждого, присутствующего специалиста обогащали содержательную базу программы, проводился совместный анализ поведения участников с разных точек зрения.

Еще одной их форм просвещения родителей является родительский ринг. Родительский ринг – это возможность обсудить различные ситуации в воспитании учащихся, изучить опыт преодоления конфликтных ситуаций, познакомиться с различными точками зрения родителей на ту или иную тему. На обсуждение в ходе ринга могут быть представлены ситуации воспитания, которые бывают в том или ином возрасте. В анализ ситуации включаются различные точки зрения родителей на проблему, обсуждаются верные выходы из сложившейся ситуации.

Предварительная подготовка к родительскому рингу «Семейные проблемы и способы их решения» должна заключаться в:

1. Изучение проблемного поля воспитательных затруднений родителей и запросов родителей.
2. Социальный педагог, психолог и классный руководитель могут предложить ситуации для обсуждения, связанные с проблемами в школе.
3. Из числа педагогов, работающих в школе, и приглашенных специалистов, можно создать группа экспертов, которая проанализировав точки зрения родителей на разные проблемы, определит правильность принятия решений в той или иной ситуации.
4. Родительский ринг должен начинаться с обсуждения точек зрения на проблемы воспитания в целом, а затем происходит переход к обсуждению конкретных воспитательных ситуаций. Это позволит в самом начале определить группы родителей с противоположными и общими точками зрения на ту или иную проблему.

Решение проблемы насилия над детьми в семье возможно только при организации совместной, серьезной и целенаправленной работы профессионалов разных специальностей, знающих и понимающих суть и специфику этой проблемы и готовых к взаимодействию, к освоению новых междисциплинарных технологий работы, к принятию совместных решений.

Литература

1. Берк Р., Херрон Р. Воспитание на основе здравого смысла. СПб., 2001. 120 с.

2. Насилие и его влияние на здоровье: Доклад о ситуации в мире: Обзор ВОЗ. М., 2016. 70 с.
3. Сафонова Т. Я., Цымбал Е. И. Жестокое обращение с детьми. М., 2013. 240 с.
4. Семенов А. А. Профилактика насилия над детьми в семье // Психология и право. 2016. № 1. С. 27-30 [Электронный ресурс]. URL: <http://pro-psichology.ru/psixologiya-lichnosti/127-agressivnost-i-agressivnoe-povelenie.html>
5. Щитов Н. Г., Лысова А. В. О внутрисемейном насилии. 2010. № 10. С. 12-16 [Электронный ресурс]. URL: <http://pro-psichology.ru/psixologiya-lichnosti/139-agressivnost-i-agressivnoe-povelenie.html>

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.В. Деньгин

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об основных направлениях и приемах работы по лексике в начальной школе.

Ключевые слова: лексическая работа, организации, межпредметные связи.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует на достижение метапредметных результатов освоения основной образовательной программы, которые должны отражать, в том числе, активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач, овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров. Предметные результаты освоения ООП начального общего образования в области филологии предполагают формирование понимания языка как явления национальной культуры, умения воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, достижение уровня читательской компетентности. Получению этих результатов во многом способствует успешное изучение лексикологии.

Лексическая работа в начальной школе имеет как общеобразовательное, так и практическое значение. Общеобразовательное значение заключается в том, что изучение лексики расширяет знания учащихся о языке, знакомит с основной единицей языка - словом, показывает существующие в языке связи между лексикой и другими уровнями языка, формирует лексико-семантический подход к значению слов, знакомит со сферами их употребления, с основными источниками пополнения словарного запаса.

Практическое значение изучения лексики заключается в том, что такая работа раскрывает слово как элемент словарной системы, является базой для обогащения словарного запаса учащихся и основой работы по стилистике. Через интерес к лексике развивается интерес к русскому языку в целом. Особое значение в связи с этим имеет изучение устаревшей лексики языка.

Уже с первого класса школьники знакомятся с произведениями русских классиков, в текстах которых встречается немало устаревших слов. В текстах для детей, как и в любой художественной литературе, устаревшие слова выполняют разнообразные стилистические функции. Архаизмы и историзмы используются для воссоздания колорита отдаленных времен. Архаизмы, в особенности славянизмы, придают речи возвышенное, торжественное звучание. Кроме того, устаревшая лексика может приобретать иро-

ническую окраску. Следовательно, овладение этим пластом лексической системы языка будет способствовать развитию эстетического языкового вкуса школьника и давать возможность точно декодировать дискурс.

Для выявления степени понимания младшими школьниками устаревших слов мы провели небольшой эксперимент. Ученикам 3 класса было предложено задание: объяснить значение устаревших слов, среди которых историзмы (царь, горница, сени, дворяне) и архаизм (брег). Вопреки ожиданиям, большие трудности вызвало объяснение лексического значения архаизма. Лишь 28 % испытуемых дали верный ответ, раскрывая значения слова путём подбора синонима «берег». Из всех историзмов наиболее точно дети определили смысл слова царь (37 %), используя описательный способ: «царь - это правитель царства», «царь - это главный человек, которому служили». Этим же способом школьники описали лексическое значение слова «горница» (28 %), определив его, как «комната в доме».

В литературном языке слово горница выступает как многозначное, имеющее 2 значения: 1) комната на верхнем этаже; 2) чистая часть крестьянской избы. Ребята раскрыли частично только первое значение данного слова. Те, кто не смог верно определить лексическое значение слова «горница», связывали его смысл со словом «гора» («горница - возвышенность»; «горница - это много гор») или со словом «горничная» («горница - комната для уборщиц»).

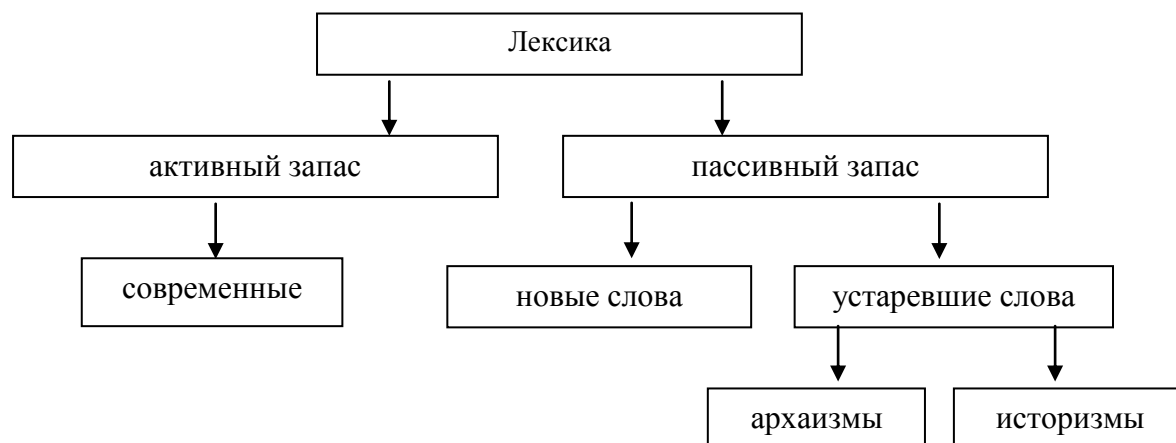
Самым сложным для учеников оказалось слово «дворяне». Ни один ответ не может считаться правильным. В представлении школьников это слуги царя; его охрана, живущие при дворе, воины: «дворяне - это люди, которые служат царю, живут при его дворе». Лексическое значение слова «дворяне» в толковом словаре С.И. Ожегова толкуется как «члены привилегированного класса». Особую трудность, видимо, представляет то, что это слово является наименованием исторического и социального понятия. Определить точно значение слова «сени» не удалось никому, но с некоторыми погрешностями это смогли сделать два ученика (11 %), которые понимают смысл слова следующим образом: «сени - это коридор», «сени - это коридор, прихожая». В толковом словаре современного русского языка С.И. Ожегова значение слова «сени» определяется как «помещение между жилой частью дома и крыльцом».

Таким образом, не зная лексического значения устаревших слов, дети не смогут понять смысл прочитанного ими художественного произведения, по достоинству оценить его художественную ценность. Отсюда следует, что в начальной школе необходимо проводить целенаправленную работу по изучению устаревших слов.

Все направления словарной работы возможны в начальных классах лишь на практической основе, главным образом с опорой на текст, который является лучшим толкователем значения слов. Весьма полезным пособием для словарной работы могут быть словари. В объяснении значений слов необходимо руководствоваться общей дидактической задачей повышения степени самостоятельности и познавательной активности самих учащихся.

В классе всегда бывает хотя бы несколько человек, которые правильно понимают многие устаревшие слова и обороты речи. Поэтому необходимо добиваться, чтобы сами школьники сумели объяснить значение слова, что обеспечивает их умственное раз-

вение, воспитывает самостоятельность. Современные методисты считают необходимым не только знакомство со значением и ролью устаревших слов, но и с терминами: «устаревшее слово», «историзм», «архаизм», что позволяет нагляднее продемонстрировать место устаревшей лексики в системе современного русского языка. Для более наглядного представления системы лексики с точки зрения её активного и пассивного запаса учитель должен предложить языковую модель:



При организации работы по изучению устаревших слов наиболее интересными для школьников были следующие виды работы:

1. Отгадывание загадок, включающих устаревшие слова с последующим выяснением их значений. Это может быть частью комбинированных заданий при изучении различных тем на уроках русского языка.

- | | |
|---|--|
| 1. Разошлись все мальчики
во темны чуланчики.
Каждый мальчик.
В свой чуланчик. | 2. По горам, по долам
Ходит шуба да кафтан. |
| 4. Радужное коромысло
Через речку повисло. | 3. Без окон, без дверей
Полна горница гостей. |

2. При изучении сказки А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебедь» можно предложить ребятам выписать примеры слов, которые в современной речи не употребляются (царица, царь, заскряпела, светлица, позадь, град, князь), соотнести их с картинками, с помощью словаря установить их лексическое значение, выяснить, по какой причине эти слова устарели, соотнести их с языковой моделью, обозначить термином, затем дать задание придумать контекст с использованием этих слов. Таким образом учителю удастся не только пополнить словарный запас школьника, но и активизировать его.

3. Для определения роли историзмов в текстах художественной литературы младшим школьникам можно предложить прослушивание отрывка из «Сказки о царе Берендее, о сыне его Иване-царевиче, о хитростях Кощея Бессмертного и о премудрости Марьи-царевны, Кощеевой дочери» В.А. Жуковского, который включает устаревшие слова.

Затем прочитать этот же отрывок несколько изменённым, сравнить эти отрывки и подумать, как изменился текст.

Вариант 1. «Снарядили как должно в путь Ивана-царевича. Дал ему царь золотые латы, меч и коня вороного; царица с мощами Крест на шею надела ему; отпели молебен; нежно потом обнялись, поплакали «с Богом. Поехал. В путь Иван-царевич».

Вариант 2. «Снарядили как должно в путь Иван-сына единовластного правителя древнего государства. Дал ему правитель дорогие доспехи, защищавшие грудь и спину от ударов холодного оружия, само холодное оружие в виде длинного прямого ножа с рукояткой, заточенного с обеих сторон, и коня вороного. Жена правителя с мощами крест на шею надела Ивану; отпели молебен; нежно обнялись, поплакали...с Богом. Поехал в путь Иван-сын единовластного правителя древнего государства».

Работа над изучением устаревшей лексики поможет лучше понять смысл изучаемого произведения, воспитывать равнодушное отношение к неизвестному устаревшему слову, внимательное отношение к фактам языка, даст дополнительные практические навыки работы со словарём устаревших слов, будет пробуждать радость исследования. Кроме того, обращая внимание на устаревшие слова, их значение и употребление, учитель будет реализовывать необходимые межпредметные связи с историей, что стимулирует процесс познания. Реализуя воспитательную цель, учитель пробуждает чувство патриотизма, бережного отношения к прошлому Родины, обычаям, обрядам, языку.

Литература

1. Андреева И. А., Баско Н. А. Словарь устаревшей лексики в произведениях русской классики. М. : АСТ-Пресс, 2013.
2. Булахов А. В. Устаревшая лексика как лингвистическая составляющая этнокультуроведческого подхода в обучении русскому языку // Вестник МГГУ им. Шолохова. 2012.
3. Емельянова О. М. О пассивном словарном запасе и «устаревшей» лексики // Русская речь. 2004. № 1.
4. Казаева Т. Н. Развитие речи младших школьников // Начальная школа. 2007. № 6. С. 76-79.
5. Ларина Г. К. Обогащение речи – важнейший фактор развития и воспитания // Начальная школа. 1991. № 8.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т.В. Деньгина, Л.В. Чернова

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о методах и приемах, позволяющих эффективно организовать работу по изучению орфографии в начальной школе.

Ключевые слова: орфографическая грамотность, орфография, словарно-орфографическая работа, этимологический анализ слова.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО на уроках русского языка в начальной школе особое внимание уделяется формированию навыка орфографической грамотности. От того, насколько полно будет сформирован этот навык в начальной школе,

зависит дальнейшее обучение ребёнка, его орфографическая зоркость, способность использовать родной язык в письменной форме.

Чтобы сформировать у школьников прочные навыки грамотного письма, учителя прилагают большие усилия, однако владение орфографической нормой остается на невысоком уровне. Возникает противоречие между потребностью общества в грамотных гражданах и низким уровнем владения грамотностью.

Одной из причин является отсутствие у обучающихся мотивации к занятиям орфографией. Использование учителем однообразных форм и приемов работы на уроке делают этот раздел скучным и непривлекательным для школьников. Зачастую основным приёмом проведения словарно-орфографической работы в школе является механическое запоминание графического облика слов, что не активизирует мыслительную деятельность учащихся и потому не является результативным. Следовательно, вопрос о методах и приемах, позволяющих эффективно организовать работу по изучению орфографии, является достаточно актуальным.

Сравнительно недавно одним из основных методов проведения словарно-орфографической работы в начальной школе передовые педагоги стали рассматривать этимологический анализ слова. Обращение к истории лексических единиц может во многом помочь детям в запоминании отдельных слов с безударной гласной в корне, не проверяемой ударением. Этот метод способствует расширению общего и лингвистического кругозора школьников, так как позволяет рассматривать языковые факты в тесной связи с историей развития русского языка.

Знакомство младших школьников с этимологией вызывает у них интерес и любовь к слову, родному языку, развивает творческое воображение, приобщает к конкретным историческим фактам культуры родного языка, учит работать со словарями разных видов. К сожалению, этот интересный и эффективный метод обучения довольно редко используется в начальной школе. Причин этому много: это и недостаточная оснащённость школ средствами обучения с применением этимологического анализа, незначительное внимание авторов школьных учебников к использованию данного вида анализа, а следовательно, упражнений с его применением, включением этимологических справок, словариков, недостаточное обобщение опыта работы учителей по использованию этимологического анализа при изучении орфографии. Можно предложить некоторые виды словарно-орфографической работы, грамматических заданий, наиболее эффективно применяемых в школьной практике обучения.

Первым этапом такой работы является ознакомление учащихся со словами с прозрачной этимологией. Это лексемы, в которых носителям языка ясна связь формы и значения (*земляника, снегирь, медведь* и др.).

Рассмотрим пример организации подобной словарно-орфографической работы. Учитель предлагает учащимся разгадать загадку: «Растёт низко, к земле близко». После ответа учащихся демонстрируется картинка с изображением ягоды и карточка со словом ЗЕМЛЯНИКА. Учащимся предлагается подумать над тем, почему эту ягоду называли земляникой. Используя данную этимологическую справку, ученики легко объясняют правописание слова и записывают: *земляника (земля - земли)*. Далее школьники самостоятельно подбирают примеры названий ягод, происхождение которых ясно из их

написания (черника, голубика, рябина, облепиха, морошка). К этим названиям можно добавить слово «малина» и сообщить, что это название ягода получила от слова *мал-*: ягода, состоящая из многих маленьких ягодок-зёрнышек.

В ходе следующего этапа необходимо познакомить со словами с непрозрачной этимологией. Это такие слова, в которых носителям языка непонятна связь формы и значения лексемы («муравей», этимологически восходящее к слову «мурава», то есть «трава», «травушка-муравушка»; «одиннадцать» – в старину обозначало «один на двать (десять)» – т. е. на единицу больше, чем десять).

Словарно-орфографическая работа со словами с непрозрачной этимологией может быть организована в следующем порядке:

- ученикам предлагается найти в орфографических словариках подобные слова, например, слово «лопата». Обращается внимание на написание безударной гласной в корне слова (при этом происходит запоминание зрительного образа слова);
- школьникам предлагается объяснить лексическое значение данного слова;
- учитель записывает изучаемое слово на доске, ученики - в индивидуальные словарики, мысленно себе диктуя. Затем ставится ударение, подчеркивается орфограмма. Таким образом, усваивается графический, «руководительный» образ слова;
- в заключение проводится беседа об этимологии данного слова. Очень важно, чтобы дети осознали причины именно такого написания языковой единицы. Слово «лопата» произошло от слова «лопа» (то же, что «рука», «ладонь»).

Проведенная таким образом работа по запоминанию графического облика слова вызывает интерес к фактам языка, имеет научную основу, развивает внимательное отношение к истории того или иного слова. Этому же в полной мере способствует использование рассказов, в которых в литературно-художественном стиле раскрывается историческая общность слов.

«Да вот этот самый родник. Я это слово давно приметил. Всё его обхаживаю. Надо думать, что получилось оно оттого, что тут вода зарождается. Родник родит реку, а река льётся - течёт через нашу матушку - землю, через всю родину, кормит народ. И все эти слова как бы родня между собой» (К. Паустовский). Большое количество подобных рассказов можно найти в книге Валентины Волиной «Весёлая грамматика» [1].

Очень полезно завести этимологические словарики, в которых школьники записывают «истории слов», услышанных на уроках или почерпнутых из этимологического словаря, что является составной частью метода проектов, когда ученикам в качестве самостоятельной работы предлагается раскрыть историю происхождения, выбранного ими слова. Это обеспечивает включение в процесс обучения инновационной образовательной технологии.

Творческим видом работы, который интегрирует работу с этимологическим, орфографическим и толковым словарем и формирует навык развития связной речи является написание небольшого лингвистического сочинения на тему: «Почему это слово так называется?» (слово выбирает сам учащийся). На следующих этапах работы успешно применяются более сложные задания, предполагающие использование накопленных знаний в области этимологии слов, умений работать с этимологическим словарем, творческое решение языковых задач с опорой на приобретенный лингвистический

опыт. К их числу относятся этимологические кроссворды, включающие как исконные, так и заимствованные слова с прозрачной и непрозрачной этимологией (например, *пелух, деревня, коньки, завтрак, народ, обед, воробей, коричневый, багровый, пятница, автомобиль, трамвай, солдат, октябрь* и др.).

Итак, использование этимологического анализа на уроках русского языка исключает механическое запоминание графического облика слова, учит вдумчивому отношению к фактам языка, прививает навыки лингвистического анализа, активизирует работу сознания ребёнка, пробуждает интерес к глубинному наполнению родного слова, благодаря чему словарно-орфографическая работа становится более эффективной. При этом следует заметить, что этимологический анализ слова в начальной школе должен применяться как вспомогательный приём при изучении орфографии, лексики, морфемики и словообразования и должен проводиться учителем с учётом возрастных особенностей учащихся.

Литература

1. Волина В.В. Весёлая грамматика. М. : Олма-Пресс, 1999. С. 221.
2. Ераткина В. В. Активизация самостоятельной работы по орфографии в начальной школе. Рязань : Изд-во РГПУ, 1995.
3. Кохичко А. Н. Этимологический анализ как методический приём при обучении орфографии // Начальная школа. 1998. № 1. С. 55-60.
4. Лёвушкина О. Н. Словарная работа в начальных классах. М. : ВЛАДОС, 2003.
5. Львова С. И. Орфография. Этимология на службе орфографии. М., 2001.
6. Савельева Л. В. Системный подход к изучению непроверяемых и труднопроверяемых написаний в начальной школе // Начальная школа. 2002. № 7. С. 39-47.

ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 37.04.01 ПСИХОЛОГИЯ

А.М. Дохоян

Аннотация. В ходе профессиональной подготовки магистранты должны осознавать практическую значимость изученного теоретического материала, видеть перспективы своей профессиональной деятельности, овладевать новыми технологиями и быть готовым к инновационной деятельности. В статье рассматриваются возможность формирования данных компетенций в ходе практики.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, образовательный потенциал практики, критерии оценивания практики.

В настоящее время существует проблема совершенствования системы подготовки магистрантов, в том числе организации их практики. Это обусловливается противоречиями между потребностью в формировании профессиональных компетенций выпускника магистратуры и недостаточной разработанностью требований к условиям проведения практики, обеспечивающим их формирование в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования; между образовательным потенциалом практики магистрантов как элемента их профессиональной подготовки и недостаточным использованием этого потенциала при организации практики [3].

Осваивая профессию психолога, современный студент должен как можно раньше приобщиться к процессу решения актуальных проблем будущей профессиональной деятельности. В ходе профессиональной подготовки он должен осознавать практическую значимость изученного теоретического материала, увидеть перспективы своей профессиональной деятельности, овладеть новыми технологиями и быть готовым к инновационной деятельности и т. д. Все это подтверждает необходимость внедрения практико-ориентированного подхода в процесс профессиональной подготовки психологов в магистратуре.

Выпускник, освоивший программу магистратуры, по направлению подготовки: 37.04.01 ПСИХОЛОГИЯ, должен быть готов решать профессиональные задачи и в области практической так и в области организационно-управленческой деятельности.

Практика магистрантов это одно из составляющих образовательного процесса, призванное объединять теоретическую подготовку и практическую деятельность в различных образовательных организациях, что обусловлено происходящей во время практики интеграцией знаний, полученных в рамках различных дисциплин, и их использованием для решения профессиональных задач в области образования, воспитания, развития и просвещения.

В настоящее время можно выделить ряд противоречий в системе подготовки по программам магистратуры, например, между потребностью в формировании профессиональных компетенций выпускника магистратуры и недостаточной разработанностью требований к условиям проведения практики, обеспечивающим их формирование в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования; между образовательным потенциалом практики магистрантов как элемента их профессиональной подготовки и недостаточным использованием этого потенциала при организации практики.

Практика предоставляет возможности для получения опыта педагогической деятельности, для формирования профессиональных и методических умений в условиях профильной общеобразовательной школы или других образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования.

Практика направлена на создание условий для самореализации, самовыражения, самоопределения личности магистранта как субъекта профессиональной деятельности, как компетентного педагога, профессионала, способного реализовывать различные образовательные программы [2].

Прохождение магистрантом разных видов практик является частью цикла психолого-педагогических дисциплин и входит в структуру практической подготовки психологов.

Преддипломной практике предшествует общенаучный курс дисциплин: «Научные школы и теории в современной психологии», «Психология профессионального обучения», профессиональный цикл дисциплин: «Планирование теоретического и эмпирического исследования», «Информационные и коммуникативные технологии в деятельности психолога», а также педагогическая практика (выбор психолого-педагогических дисциплин определяется ФГОС ВПО-3+ и учебным планом магистратуры и кафедрой, реализующей данное направление образования), предполагающих проведение лекционных, семинарских, практических занятий с обязательным итоговым контролем в форме экзамена.

В процессе практики магистранты изучают основы учебно-методической педагогической работы в высшем учебном заведении, знакомятся с современными методами и формами учебной работы в вузе, с содержанием и особенностями профессиональной педагогической деятельности преподавателей, овладевают методикой преподавания психологических дисциплин в высшем учебном заведении, приобретают опыт подготовки и проведения занятий, а также опыт общения со студентами и преподавателями.

Преддипломная практика завершает цикл всех видов педагогической практики и дает возможность студентам аккумулировать все полученные знания, навыки и умения в педагогической деятельности [1].

Преддипломная практика является важнейшей частью подготовки высококвалифицированных специалистов в области психологии и имеет непосредственное отношение к получаемой студентами специальности. Содержанием данного вида практики является подготовка наиболее талантливых магистрантов к обучению в аспирантуре по направлениям психологической науки. Преддипломная практика проводится для выполнения выпускной квалификационной работы и является завершающей в системе прикладной подготовки магистров и включает в себя проведение серьезных научных исследований по теме магистерской диссертации, применения и углубления полученных в период обучения теоретических знаний на практике, приобретения практических навыков решать профессиональные задачи, соответствующие компетентностной модели выпускника. Цель преддипломной практики - структурирование содержания магистерской диссертации.

В качестве основных задач преддипломной практики можно выделить следующие: приобретение практического опыта исследовательской работы; развитие умений планировать и реализовывать экспериментальный замысел; развитие профессиональной компетентности психолога в решении поставленных экспериментальных задач на практике и т. д. В результате прохождения преддипломной практики обучающийся по программе магистратуры должен овладеть следующими компетенциями:

общекультурными - способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1);

общепрофессиональными - способность к самостоятельному поиску, критическому анализу, систематизации и обобщению научной информации, к постановке целей исследования и выбору оптимальных методов и технологий их достижения (ОПК-3);

профессиональными - способность создавать программы, направленные на предупреждение профессиональных рисков в различных видах деятельности, отклонений в социальном и личностном статусе и развитии человека с применением современного психологического инструментария (ПК-6).

Отчетными документами магистранта по практике являются:

- 1) отчет магистранта о прохождении практики;
- 2) характеристика на магистранта с места прохождения практики, выдаваемая руководителем практики в принимающей организации;
- 3) иные документы, предусмотренные программами практик.

Отчетные материалы, представляемые магистрантом, должны отражать следующие положения:

- знание основных положений методологии научного исследования и умение применить их при работе над выбранной темой магистерской диссертации;
- умение организовать научное исследование;
- знание и умение использовать современные методы сбора, анализа и обработки научной информации и экспериментальных данных;
- способность излагать научные знания по проблеме исследования в виде отчетов, публикаций, докладов.

Задания на производственную преддипломную практику:

1. Составить план проведения научного исследования по теме магистерской диссертации.
2. Провести научное исследование по теме магистерской диссертации.
3. Сделать анализ и обобщение результатов научного исследования по теме магистерской диссертации.
4. Подготовить отчет по производственной преддипломной, который включает в себя научный отчет в качестве основной части. При оформлении научного отчета по каждому этапу работы, наряду с речевым его описанием, используются наглядные формы представления материала: схемы, таблицы, диаграммы, графики, рисунки.
5. Подготовить публикацию (тезисы, статью) для участия в научном семинаре, конференциях и т. д.

В зависимости от тематики исследования назначается база преддипломной практики. Местом проведения преддипломной практики могут быть кафедры, и научные лаборатории образовательного учреждения, а также предприятия, заключившие договоры с вузом. В последнем случае местом прохождения практики могут быть учреждения и организации различных форм собственности, осуществляющих свою деятельность в областях, связанных с направлением (профилем) обучения магистрантов.

Основными критериями оценивания практики будет оценка психологической готовности магистранта к работе в современных условиях, готовность магистранта к работе в современных условиях, уровень развития исследовательской деятельности. Будут оцениваться личностные качества магистранта, его культура общения, уровень нравственного развития, общая систематичность и ответственность работы в ходе практики, а так же качество выполнения поставленных задач.

Таким образом, преддипломная практика – это особый вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся.

Литература

1. Вильданова А. Р. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих педагогов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск : СибАК, 2012.
2. Педагогическая практика в подготовке бакалавров педагогического образования в контексте ФГОС: взгляд на проблему Т.А. Бахор, Е.В. Гордиенко, Н.В. Кулакова и др. // Современные проблемы науки и образования: [сайт]. 2014. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14431> (дата обращения: 01.05.2017).

3. Рассудовская М. М., Грань Т. Н. Практика в системе профессиональной подготовки магистрантов педагогического образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 2. С. 220.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

Е.В. Колоскова

Аннотация. Для формирования и развития профессиональных знаний и умений педагогов важно проводить специальную работу. В статье рассматриваются основные формы организации методической работы в ДОУ.

Ключевые слова: методическая работа (деятельность), формы организации, коучинг, брифинг, формы организации.

Повышение уровня мастерства педагогов – приоритетное направление деятельности методической работы, которая занимает особое место в системе управления дошкольным учреждением и представляет важное звено в целостной системе повышения квалификации педагогических кадров, так как, прежде всего, способствует активизации личности педагога, развитию его творческой личности. Для формирования и развития профессиональных знаний и умений педагогов, а также оценки достижений педагогов старшему воспитателю необходимо знать технологию методической работы, сущность которой заключается в выборе форм и методов своей деятельности.

Основные формы методической работы:

1. Ролевая игра. Это игровой процесс, в котором участвует группа педагогов, где каждый из них имитирует или деятельность педагога на занятии, или воспитанников, или заведующего и старшего воспитателя. Результатом этого процесса должны стать новые методические навыки и приемы, полученные всеми участниками. Например, начинающий педагог имитирует деятельность педагога стажиста-профессионала в процессе образовательной деятельности (на занятии) со всеми свойственными тому приемами. Ролевая игра предоставляет педагогам большие возможности по овладению приемами, требующими практической тренировки, приемами имитации и развивает умение действовать в новой ситуации.

2. Деловая обучающая игра. Примером такой игры может служить подготовка и имитация проведения образовательной деятельности (занятия) педагогами по одной и той же теме, но с разными возрастными группами детей. По окончании игры необходим анализ проведенной деятельности.

3. Мастер-класс. Это одна из самых эффективных форм методической деятельности, где педагог-мастер передает на практике собственную педагогическую систему. Профессионализм такого педагога предполагает общую культуру, компетентность, широкую образованность, психологическую грамотность и методическую подготовленность.

4. Смотр-конкурс. Это способ проверки профессиональных знаний, умений, педагогической эрудиции, демонстрация и оценка творческих достижений педагогов. К тому же предоставляется возможность оценивать путём сравнения свои результаты с результатами других.

5. Дискуссия. Подразумевается обсуждение какого-либо актуального вопроса. Активизирует творческую деятельность и инновационный потенциал педагогов. Самой дискуссии должна предшествовать подготовка. Прежде всего, определяется тема дискуссии, устанавливается, какие знания и умения в ходе ее должны получить педагоги. На основании этого старший воспитатель разрабатывает вопросы для дискуссии, составляет список литературы для самостоятельной подготовки к дискуссии, продумывают план ведения дискуссии и заключительное слово, в котором должно быть проанализировано всё сказанное и предложено решение поставленной задачи.

6. Дебаты. Данную форму предлагают Л.Н. Вахрушева и С.В. Савинова. Авторы рекомендуют применять данную форму при проведении педагогических советов и семинаров. Дебаты – технология, предложенная известным американским социологом Карлом Поппером. В рамках дебатов осуществляется обмен информацией, отражающей полярные точки зрения по одной и той же проблеме, с целью углубления или получения новых знаний, развития аналитико-синтетических и коммуникативных умений, культуры ведения коллективного диалога. Особенностью дебатов является возможность рассматривать одно и то же явление или факт с противоположных позиций, на основе чего самостоятельно, осознанно вырабатывать собственное мнение. Сложность дебатов заключается не столько в их проведении, сколько в огромной предварительной работе.

7. Организация творческих (проблемных) микрогрупп (по К.Ю. Белой). Они создаются не только при содействии старшего воспитателя, но и добровольно, когда необходимо освоить передовой опыт, новую методику или разработать перспективную идею. В группе могут быть один – два лидера, которые берут на себя решение организационных вопросов. Каждый член группы самостоятельно изучает закреплённый за ним вопрос, готовит краткую информацию. Затем все обмениваются мнениями, предлагают варианты, внедряют в практику своей работы. Организуются взаимные посещения педагогического процесса, обсуждение лучших приёмов и способов. Как только поставленная цель достигнута, группа распадается. С результатами работы знакомят весь коллектив детского сада.

8. Брифинг. Это встреча, на которой кратко излагается позиция по одному из злободневных вопросов. Она может проводиться руководителем или специалистом, который заранее готовится к ответу на вопросы по определённой теме и позволяет максимально активизировать воспитателей. Создаются две команды: одна задаёт вопросы, другая отвечает. Или организатор задаёт вопросы, педагоги отвечают.

9. Эстафета педагогического мастерства. Проводится в форме соревнования между несколькими группами педагогов, где один педагог начинает освещение проблемы, а следующие продолжают, вместе раскрывают её. Последний участник подводит итоги, делает выводы.

10. Творческая гостиная. Такая форма применяется для организации взаимодействия педагогов в соответствии с их интересами и предпочтениями. Создаётся обстановка свободного, непринуждённого общения.

11. Круглый стол. При обсуждении любых вопросов психолого-педагогического сопровождения дошкольников круговое размещение участников позволяет сделать их

самоуправляемыми, поставить их в равное положение, обеспечить взаимодействие. Организатор «круглого стола» продумывает вопросы к обсуждению.

12. Мозговая атака. Это кратковременное разовое объединение группы педагогов, возникающее с целью овладеть конкретной методической идеей или приемом, либо чтобы найти новое решение создавшейся учебно-методической проблемы.

13. Коучинг означает – тренировать, наставлять, воодушевлять. Коучинг - это развивающее консультирование. В деятельности детского сада данная идея используется давно в виде взаимопосещений опытными педагогами занятий молодых воспитателей, консультаций старшего воспитателя.

Все эти формы организации методической деятельности объединяет стремление старшего воспитателя более полно реализовать, развить потенциальные возможности и способности каждого педагога, максимально активизировать процесс усвоения методических идей и приемов.

Литература

1. Атемаскина Ю. В., Богославец Л. Г. Современные педагогические технологии в ДОУ. СПб. : Детство-Пресс, 2011.
2. Кузнецова С. В., Котова Е. В., Романова Т. А. Система работы с узкими специалистами ДОУ. М. : ТЦ СФЕРА, 2014.
3. Лукина Л. И. Организационные аспекты работы с педагогическими кадрами ДОУ. М. : ТЦ Сфера, 2010.
4. Майер А. А. Управление инновационными процессами в ДОУ : методическое пособие. М. : ТЦ Сфера, 2013.
5. Майер А. А. Практические материалы по освоению содержания ФГОС в дошкольной образовательной организации в схемах и таблицах. Педагогическое общество России. М., 2014.
6. Сыпченко Е. А. Инновационные педагогические технологии. СПб. : Детство-Пресс, 2012.
7. Шоршина Н. А. Сценарии педагогических советов. Из опыта работы старшего воспитателя. СПб. : Детство-Пресс, 2014.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ПСИХОЛОГИИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

А.В. Костюченко, А.М. Дохоян

Аннотация. Статья посвящена изучению процесса подготовки бакалавров-психологов в рамках обучения в педагогическом вузе в вопросах формирования коммуникативной культуры, в частности возможности повышения их коммуникативной культуры.

Ключевые слова: коммуникативная культура, профессиональная подготовка, психологическая культура, конструктивное взаимодействие.

Эффективность формирования коммуникативной культуры будущих бакалавров в условиях современной профессиональной подготовки зависит от знания норм, правил, ценностей, реализуемых в общении; отношения к человеку как субъекту общения; знания психологии общения, которое должно строиться на принципах доверия, взаимопо-

нимания, сотрудничества. Коммуникативная деятельность, как и любая другая, отражена в знаниях, умениях и навыках, позволяющих осуществлять эту деятельность.

Мы рассматриваем подготовку бакалавров-психологов в рамках обучения в педагогическом вузе в вопросах формирования коммуникативной культуры как процесс, результатом которого является повышение их коммуникативной культуры. Исходя из понимания коммуникативной культуры как одного из качеств коммуникативной деятельности, данному процессу уделяется большое внимание. Особенно в системе педагогического становления специалиста. Коммуникативная культура является условием формирования педагога-профессионала, которая совершенствуется через его профессиональную деятельность. Это возможно лишь при условии, что коммуникативная культура станет значимым качеством личности, будет одним из критериев оценки и системой требований к педагогу-специалисту. В современной психологии выделяют ряд интерактивных подходов, среди которых можно выделить наиболее востребованные в высшей школе: работа в малых группах, ролевые и деловые игры, социальные проекты, интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, кейс-метод, презентации и т. д. [2].

Исследование проводилось на базе Армавирского государственного педагогического университета социально-психологического факультета. Основными методами в процессе формирования коммуникативной культуры студентов являются: дискуссия, наблюдения, беседы, моделирование ситуации, решение задач, упражнения, ролевые игры, тестирование и др.

Целью исследования стало проведение диагностики уровня сформированности коммуникативной культуры у бакалавро-психологов в педагогическом вузе.

Для диагностики уровня сформированности коммуникативной культуры мы использовали следующие методики: - тест В.Ф. Ряховского, личностный опросник Л.П. Калининского, тест «Диагностика уровня развития коммуникативной культуры личности».

Тест В.Ф. Ряховского позволит нам определить общий уровень общительности, а с помощью личностного опросника Л.П. Калининского мы определим уровни развития организаторских и коммуникативных способностей личности. Методика «Диагностика уровня развития коммуникативной культуры личности» направлена на выявление уровня ее коммуникативных способностей.

Результаты исследования по первому тесту (В.Ф. Ряховского) позволили выделить четыре уровня общительности и определить ряд факторов, обеспечивающих формирование коммуникативной культуры.

- 52,2 % бакалавра имеют низкий уровень общительности. Студенты немногословны, замкнуты, сжаты, предпочитают одиночество. Новая обстановка, новые контакты пугают, выводят из равновесия.

- 20 % бакалавров имеют средний уровень общительности. Эти студенты в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуют себя вполне уверенно. К новым людям относятся с осторожностью, в диспутах участвуют неохотно, редко спорят.

- Выше среднего уровня имеют 13,4 % бакалавра. Они любознательны, охотно слушают интересного собеседника, терпеливы в общении с другими, умеют отстоять

свою точку зрения; охотно идут на встречу с новыми людьми; в то же время не любят шумных компаний.

- Высокий уровень общительности имеют 13,4 %. Они весьма общительны, любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, охотно знакомятся с новыми людьми; любят быть в центре внимания, они могут вспылить, но быстро успокаиваются.

Полученные данные в некоторой степени подтвердились методикой Л.П. Калининского: 20 % высокий уровень выраженности коммуникативных качеств; 33,4 % - средний уровень выраженности коммуникативных качеств.

Анализ результатов показал, что исследуемые с низким уровнем выраженности коммуникативных качеств 46,6 %. Они не способны работать коллективно и для коллектива; психологически не готовы к организаторской деятельности в профессиональной сфере, хотя для них характерны некоторые деловые качества студентов как организатора; желают быть лидерами, но не стремятся к этому; не уверены в себе; готовы уступить без спора; предпочитают подчиняться другим.

Полученные результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной культуры личности совпали с показателями предыдущих методик: 52,2 % имеют низкий уровень коммуникативной культуры или ниже среднего; средний уровень (0,56-0,65) имеют 36 % исследуемых; выше среднего) имеют 11,8 % студентов; высокого уровня развития коммуникативной культуры не имеет ни один студент.

Анализируя материалы исследования по вопросам, формирование коммуникативной культуры бакалавра мы выделили следующие проблемы:

- психологическая неготовность к организаторской и коммуникативной деятельности в профессиональной сфере;
- неуверенность в себе и своих силах;
- робость и замкнутость;
- отсутствие самостоятельности в суждениях неумение общаться на профессиональном уровне.

Формирующий этап нашего исследования будет направлен на формирование у студентов коммуникативной культуры. Для этого необходимо учитывать следующие психологические условия:

1. Создание благоприятного психологического климата в группе.
2. Проявление преподавателями вуза психологической культуры.
3. Создание конструктивного взаимодействия преподавателей и студентов, предполагающего их взаимное внимание друг к другу, как к личности со своими достоинствами и недостатками, возможностями, проблемами и другие.

Литература

1. Аухадеева Л. А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки : дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008.
2. Дохоян А. М. Профессионально-значимые качества практического психолога // Сборник статей международной исследовательской организации «Cognitio» по материалам XXVII международной научно-практической конференции: часть «Актуальные проблемы науки XXI века», г. Москва: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уро-

вень). М. : Международная исследовательская организация «Cognitio», 2017. 80 с. ISSN: 5647.2412. С. 30.

3. Развитие профессионализма преподавателя высшей школы : учебно-методическое пособие / под науч. ред. А. А. Деркача. М. : Изд-во РАГС, 2009.

ЗНАЧЕНИЕ ПОСТАНОВКИ РЕЧЕВОГО ГОЛОСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В.И. Лахмоткина

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы этиологии нарушений голосовой функции у лиц голосоречевых профессий, в частности, у педагогов. Раскрываются современные представления о направлениях работы по постановке речевого голоса, даны рекомендации по профилактике профессиональных расстройств голоса.

Ключевые слова: речевой голос, профессиональные заболевания и нарушения голоса, постановка голоса, дыхание, осанка, навыки голосоведения, технологии формирования правильной голосоподачи, фонопедические упражнения, профилактика голосовых расстройств.

Человеческий голос представляет собой уникальное акустическое явление как анато-физиологически, так и социально. В образовании голоса принимают участие многие органы и системы, что требует их нормального развития и функционирования. Состояние голоса, его сила, чистота оказывают существенное влияние на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность и даже семантическую структуру речи. Чистый, звонкий, сильный, достаточно подвижный голос имеет для устной речи такое же значение, как и правильное произношение звуков в словах, грамматически верное построение предложений или точное использование лексических средств.

Врачи-фониатры и практические логопеды отмечают, что среди лиц, нуждающихся в получении оториноларингологической и фонопедической помощи, нередко оказываются педагоги как представители речевых профессий. Плешков И.В., Анисеева З.И. отмечают, что «...профессиональной патологией следует считать функциональные нарушения голоса, протекающие в сочетании с заболеваниями легких, нервной системы и сопровождающиеся акустической неполноценностью и укорочением фонационного выдоха, а также органические заболевания голосового аппарата» [4, с. 159].

Основными факторами, определяющими развитие стойкой нетрудоспособности у лиц педагогических профессий, как указывают эти исследователи, являются высокая психоэмоциональная напряженность процесса обучения и воспитания, так называемый психогенный фактор; значительное превышение голосовых норм в течение дня, недели, месяца; низкая толерантность к простудным заболеваниям; трудовая деятельность в период воспалительного состояния органов голосообразования; несоблюдение гигиены голоса, частое форсирование голоса, ведущее к перенапряжению голосовых складок; неправильная постановка речевого голоса или ее отсутствие.

Голос профессионалов, как справедливо отмечают Е.В. Лаврова, И.А. Михалевская [1], должен соответствовать определенным требованиям, основными из которых являются: выносливость, мелодичность, широкий тоновый и динамический диапазон, соответствующая полу и возрасту высота голоса и благозвучность тембра. Специалисты в области коррекции расстройств речевого голоса отмечают особую чувствительность голосово-

го аппарата к воздействию несовершенной речевой техники, что значительно увеличивает количество заболеваний голосового аппарата. При неумелом использовании аппарата фонации, пренебрежении основными требованиями гигиены голос становится слабым, изменяется тембр, сужается диапазон, могут появиться затруднения дыхания, неприятные ощущения в глотке и гортани. Расстройства голосовой функции, по мнению этих исследователей, не только затрудняют выполнение профессиональных обязанностей, но в ряде случаев могут повлечь за собой нетрудоспособность и оказаться психотравмирующими, способствующими возникновению невротических реакций на свою голосовую недостаточность. В связи с этим проблема восстановления нарушенной голосовой функции и постановки речевого голоса педагогам является достаточно острой и актуальной.

Нарушения голоса проявляются обычно в двух основных формах: афонии (полной утрате голоса) и дисфонии (частичном его нарушении). Основные дефекты голоса выражаются в утрате силы звучания, искажениях тембра, слабой выраженности голосовых модуляций, осиплости (наличии типичного шипящего звукового оттенка). Нарушения голоса, как и все дефекты речи, разделяются на центральные и периферические, каждое из них может быть органическим или функциональным.

Наиболее распространены и многообразны, как отмечает Е.В. Лаврова, функциональные нарушения голоса, которые не сопровождаются какими-либо анатомическими изменениями гортани, и причины их могут быть самыми разнообразными: голосовое переутомление, плохая постановка голоса, инфекционные заболевания, стрессовые ситуации. Патология голоса, возникающая вследствие анатомических изменений голосового аппарата или протекающих в нем хронических воспалительных процессов, считается органической [2].

Орлова О.С. в своих исследованиях отмечает, что функциональные нарушения голоса чаще диагностируются у лиц речевых профессий, в частности, у преподавателей. Автор констатирует тот факт, что среди жалоб педагогов прежде всего отмечается быстрая утомляемость голоса, невозможность говорить голосом нормальной громкости при самой обычной голосовой нагрузке, дрожание голоса, опасение утраты трудоспособности и профессиональной непригодности [3].

Среди функциональных расстройств голоса особое место занимает фонастения, которая проявляется в выраженном нарушении координации между дыханием, фонацией, артикуляцией и функцией резонаторов на фоне особой невротической предрасположенности. Плешков И.В., Анিকেева З.И. считают фонастению профессиональным заболеванием, хотя она до сих пор не включена в соответствующий список. Е.В. Лаврова также приводит данные о том, что данное нарушение наблюдается у лиц голосоречевых профессий (дикторов, артистов, педагогов, менеджеров и пр.), которым в виду особенностей профессиональной деятельности необходимо постоянно напрягать голос. Основной причиной фонастении, по мнению автора, является повышенная голосовая нагрузка на фоне различных инфекционных заболеваний верхних дыхательных путей и эмоциональных перегрузок, а также большая голосовая нагрузка при отсутствии постановки голоса [4, 2].

Проявляется фонастения не только в невозможности владеть своим голосом – усиливать и ослаблять звучание, осиплости, отсутствии звучности голоса, но и в наличии целого ряда неприятных и болезненных субъективных ощущений: першении, жже-

нии, ощущении «комка» в горле, потребности откашляться. Острые формы фонастении могут сопровождаться афонией, то есть полным отсутствием голоса. Е. В. Лаврова выражает обеспокоенность, что у педагогов на фоне длительно протекающих функциональных изменений могут возникать так называемые профессиональные ларингиты, проявляющиеся в виде гиперемии слизистой оболочки гортани, отека и утолщения голосовых складок, причем эти симптомы могут проявляться даже при незначительной голосовой нагрузке. Длительность заболевания, хронификация патологического процесса могут привести к изменению нервно-мышечного аппарата гортани, к несмыканию голосовых складок, расстройству функции гортани в целом [2].

Плешков И.В., Анисеева З.И. отмечают, что основными методами лечения заболеваний гортани являются медикаментозные, физиотерапевтические и хирургические при обязательном соблюдении голосового покоя в период обострения воспалительного процесса. В то же время в последние годы врачи-оториноларингологи рекомендуют перечисленные методы лечения болезней гортани в период выздоровления дополнять фонетическими упражнениями [4].

Фонопедия - это раздел логопедии, занимающийся восстановлением голоса педагогическими методами; это комплекс педагогического воздействия, направленный на постепенную активизацию и координацию нервно-мышечного аппарата гортани специальными упражнениями, коррекцию дыхания и личности обучающегося. Безусловно, фонопедия развивается в тесном содружестве с фониатрией - разделом оториноларингологии, изучающей причины нарушений голоса и разрабатывающей методы их лечения. Лаврова Е.В., Михалевская И.А. отмечают, что лица, страдающие функциональными нарушениями голоса, в частности, фонастенией, обращаются, как правило, за помощью к врачу-фониадру, получают медикаментозную терапию, в то время, как одним из эффективных способов восстановления голосовой функции при данном нарушении и превентивной мерой по предупреждению голосовой недостаточности является постановка речевого голоса и соблюдение его гигиены [1].

По мнению этих исследователей, систематические и целенаправленные тренировки нервно-мышечного аппарата гортани, последовательное овладение техникой речи позволяют улучшить акустические свойства голоса и приспособиться к повышенной голосовой нагрузке. Лаврова Е.В., Михалевская И.А. разработали программу специальных занятий, направленную на совершенствования природных голосовых возможностей человека. Работа по постановке голоса включает следующие направления: определение рабочего диапазона голоса; правильное использование резонаторных полостей; развитие тонового диапазона. Эффективность использования фонетического метода состоит в соблюдении принципов постепенности, последовательности в освоении упражнений и строгой систематичности. Своевременное выявление нарушений голосового аппарата, комплексное лечение с использованием медикаментов, физиотерапевтических процедур и фонетических упражнений, профилактика голосовых расстройств позволят педагогам и всем лицам голосоречевых профессий продлить профессиональное долголетие.

Профилактика заболеваний гортани чрезвычайно обширна. Плешаков И.В., Анисеева З.И. разработали комплексную программу профилактики профессиональных нарушений голоса, в основе которой лежат устранение факторов риска развития профес-

сиональных заболеваний гортани и последовательность реабилитационных мероприятий. Целью профилактики профессиональных заболеваний гортани является ранняя диагностика заболеваний гортани, в связи с чем лицам речевых профессий следует находиться под постоянным диспансерным наблюдением врача-фоноатра и соблюдать его рекомендации. Авторы рекомендуют также для сохранения здоровья и снижения заболеваемости профессионалам голоса следующие меры первичной профилактики: улучшение условий труда с контролем соблюдения санитарных норм в помещении; соблюдение рационального режима труда и отдыха в течение дня, недели, месяца с выполнением норм голосовой нагрузки (длительность рабочей недели у представителей речевых профессий – не более 23-24 часов); недопустимо применять голос во время заболеваний (ОРЗ, ОРВИ и др. простудных и вирусных инфекций); использование во время индивидуальных занятий фонопедических приемов, включающих комплекс дыхательных, артикуляционных, голосовых упражнений. Несомненно, соблюдение гигиены голоса (правильное питание, общая гимнастика, закаливание, отсутствие вредных привычек), а также упорный труд педагога по совершенствованию своего речевого голоса продолжается всю жизнь. [4]

При голосовом утомлении, «срывах» голоса, неприятных болезненных ощущениях после обследования у врача-фоноатра можно приступать к фонопедическим упражнениям под руководством логопеда, имеющего специализацию по фонопедии. Самостоятельные тренировки без контроля врача-фоноатра не рекомендуется проводить ни логопедам, ни лицам, страдающим расстройствами голосовой функции.

Литература

1. Лаврова Е. В., Михалевская И. А. Значение постановки речевого голоса в профилактике возникновения голосовых расстройств / Сборник научных трудов. II Конгресс Российской общественной академии голоса «Голос: междисциплинарные проблемы. Теория и практика». М. : Граница, 2009. С. 87-93.
2. Лаврова Е. В. Восстановление голоса при парезах и параличах гортани, хронических ларингитах и функциональных нарушениях : Хрестоматия по курсу «Логопедия. Нарушения голоса». Направление «Специальное (дефектологическое) образование. Логопедия. Ч.1 / сост. В. И. Лахмоткина, В. А. Дегальцева. Армавир, 2016 г. 168 с.
3. Орлова О. С. Профилактика нарушений голоса у лиц речевых профессий. М. : Моск. НИИ уха, горла, носа, 1993. 17 с.
4. Плешков И. В., Анисеева З. И. Заболевания голосового аппарата у вокалистов и представителей речевых профессий (диагностика, лечение, реабилитация). М. : ГЭОТАР-МЕД, 2003. 168 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Ю. Лебеденко

Аннотация. Проблемы формирования готовности педагогических кадров, способных к организации и осуществлению такой образовательной ситуации, которая соответствовала бы различным образовательным потребностям практически всех категорий детей с ОВЗ.

В статье рассматриваются вопросы использования ИКТ для формирования у студентов соответствующих компетенций.

Ключевые слова: педагогическая интеграция, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, профессиональные компетенции, информационно-коммуникационные технологии.

С начала XXI века во всём мире и в России окончательно оформилось положительное отношение к процессу создания специальных условий для активного включения всех людей с ограниченными возможностями здоровья и детей с особыми образовательными потребностями в систему общего образования и в социальную жизнь в частности. Изменившиеся современные образовательные парадигмы и постоянно возрастающая открытость отечественного образовательного пространства привела к достаточно благополучному и эффективному совместному сосуществованию как разных моделей в образовании, так и инновационных образовательных технологий.

Важность поддержки социальной, культурной и образовательной интеграции детей с особыми образовательными потребностями особо подчеркивается в работах многих авторов (М.А. Алексеева, С.В. Алёхина, Л.В. Годовникова, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.М. Шипицина и др.). Поэтому возникла необходимость изменения и системы профессиональной подготовки будущих педагогов, которые должны быть готовы к обучению и воспитанию «особого» ребёнка в условиях образовательной инклюзии. Перед учеными встал вопрос о том, какие профессиональные характеристики современного педагога - бакалавра важно считать особо значимыми. При этом становится понятен интерес общества и государства к определению конкретного перечня интегральных характеристик будущих педагогов-бакалавров и к подробной характеристике их содержания.

Очевидно, что современный педагог должен обеспечивать оптимальность, эффективность и результативность целостного педагогического процесса в новых условиях. Социальный заказ государства и общества, а также всеобщее осознание таких профессиональных характеристик определяет в настоящее время конкретные требования к подготовке будущих педагогов, которые представлены в соответствующих документах в виде перечня определённых компетенций. Предполагается, что как минимум, современные педагоги должны быть способны самостоятельно ориентироваться в окружающем их образовательном пространстве. Только гибкая система профессиональной деятельности педагогических работников может обеспечить создание эмоционально комфортных, максимально благоприятных условий для полноценного проживания детства как реализации права каждого ребёнка на образование с высоким уровнем качества образовательных услуг и позитивной социализации. Разнообразные организационные формы интеграции и инклюзивной практики обеспечат равный доступ к образованию для всех воспитанников с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

С этой точки зрения достаточно актуальными являются проблемы формирования готовности педагогических кадров, способных к организации и осуществлению такой образовательной ситуации, которая соответствовала бы различным образовательным потребностям практически всех категорий детей, причём начиная с этапа дошкольного детства. Вместе с тем, анализ как теоретических источников так и практического педагоги-

ческого опыта свидетельствует о том, что подавляющее большинство педагогов-практиков испытывают серьёзные трудности в организации и осуществлении инклюзивного образования детей с особым образовательными потребностями.

В настоящее время современными инновационными подходами в системе высшего образования по мнению учёных (В.И. Байденко, А.М. Байбаков, Н.М. Борытко, Вардьян Ю.В., И.А. Соловцова, Савинова Т.В., Яшкова А.Н. и др.) считаются: увеличение объема самостоятельной работы, использование активных методов обучения, в том числе информационных, а также увеличение роли и значения профессиональных практик и пр.

По нашему мнению особое значение и приобрело логическое осмысление и активное использование в качестве одного из ведущих методологических оснований педагогической деятельности - компетентностного подхода. Анализ постоянно обновляемых современных государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования свидетельствует, что посредством этого осуществляется соотнесение обновляемых требований общества к профессиональной подготовке педагогов, то есть её соответствие ожиданиям современного потребителя.

Исходя из вышеизложенного в своём исследовании мы сделали попытку более активно использовать информационно-коммуникационные технологии в процессе формировании соответствующих компетенций у будущих бакалавров педагогики. Мы полагаем, что профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию - это всегда динамическое, интегративное профессиональное и личностное новообразование, которое можно охарактеризовать наличием определённой психологической установки, предполагающей активную предрасположенность и устойчивую потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования, проявляющуюся в наличии и активизации комплекса компетенций, направленных на реализацию инклюзивного образования.

Повышение компетентности студентов предполагает наличие у каждого из них широкой базы данных о современных научных исследованиях в сфере инклюзивного образования, о возможностях инклюзии в процессе обучения и управления познавательной деятельностью детей, имеющих особые образовательные потребности. Применение информационных технологий на лекционных и практических занятиях будет способствовать формированию у студентов системных знаний о сущности, основах организации инклюзивного образования в современных социально-экономических условиях.

Формирование у студентов таких компетенций предполагает реализацию межпредметных связей преподаваемых дисциплин, укрупненное структурирование содержания учебного материала, выбор адекватных методов, средств и форм обучения, использование потенциала педагогических практик и самостоятельной работы студентов. В своей работе мы провели сравнительный анализ преподаваемых дисциплин по профилю «Логопедия» с целью обеспечения реализации межпредметных связей. В результате была обеспечена взаимодополняемость и взаимосвязь содержания таких дисциплин «Педагогика», «Специальная педагогика», «Общеметодические аспекты обучения в специальных образовательных учреждениях», Психология лиц с нарушениями слуха», «Психологи лиц с нарушениями ЭВС и поведения», «Организация и содержание психологической помощи» и др. за счёт введения в содержания вопросов, раскрываю-

щий сущность процессов интеграции и инклюзии, динамику этих процессов, их возможности, положительные стороны и факторы, затрудняющие их реализацию и др.

Необходимо отметить, что в ходе чтения лекционных курсов, проведения семинарских и практических занятий обращалось внимание на особенности работы педагога-бакалавра в условиях идеологии сопровождения процесса инклюзивного образования. Поэтому в центре внимания были методы и приемы личностно-ориентированного взаимодействия, предусматривающие учет индивидуальных особенностей, интересов и познавательных потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. На данном этапе профессиональной подготовки эффективным в формировании готовности будущих педагогов-бакалавров к обеспечению инклюзивного образования было использование активных методов обучения: развивающие и деловые игры, микропреподавание, тренинги, учебные проекты и др.

Был подготовлен перечень информационных Интернет-ресурсов для работы студентов с методическими материалами. Информация с перечисленных сайтов может быть использована как для подготовки преподавателями к лекционным занятиям, так и для выполнения СРС студентами. На отдельных сайтах представлены правовые документы, регламентирующие положение лиц с нарушениями в развитии в социуме, обеспечивающие равенство прав всех категорий граждан, а также научные разработки в области обеспечения инклюзии как в образовании, так и в обществе. В перечне имеются сайты, на которых можно найти информацию об опыте работы с детьми и лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья. Для студентов был подготовлен библиографический список с краткой аннотацией содержания литературных произведений, которые рекомендуются студентам для самостоятельного ознакомления с целью повышения эмпатийных качеств личности и повышения личностно-смыслового уровня готовности к реализации инклюзивного образования. Несмотря на снижение у молодёжи интереса к художественной литературе, её потенциал невозможно переоценить, особенно в плане формирования мировоззрения, в данном случае формирования толерантности, гуманизма и эмпатийности.

Для студентов также составлен перечень художественных фильмов, представленных в сети Интернет, о людях с ограниченными возможностями здоровья. Такие фильмы как «Без рук, без ног», «Антон», «Коррекция детского аутизма», «Возможности помощи ребёнку со сложным нарушением», «Психотерапия в структуре помощи детям с нарушениями в развитии» активно использовались нами на лекционных, практических и лабораторных занятиях. Студенты привлекались к подготовке презентаций, на которых представлен не только информационный материал о сущности и проблемах реализации инклюзии в образовании, но и материалы по работе с родителями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями, краткие биографии знаменитых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Целенаправленное развитие профессиональных умений будущих педагогов-бакалавров в сфере инклюзивного образования осуществлялось в условиях специально организованной научно-исследовательской работе со студентами, включающей работу в проблемной группе; выполнение заданий для СРС в ходе педагогических практик;

подготовку курсовых работ; выполнение квалификационных работ; участие студентов в научно-практических конференциях.

Самостоятельная работа студентов как правило обеспечивает приобретение теоретических знаний, формирование педагогического мышления у студентов, их профессиональной готовности, связанной с изучением вопросов организации и реализации инклюзивного образования. В процессе контролируемой самостоятельной работы студенты подбирали необходимый учебный материал с обязательным использованием информационных технологий, готовили сообщения и презентации по указанным темам, которые заслушивались на практических занятиях.

В отношении студентов заочной формы обучения были активизированы возможности электронных информационных ресурсов (электронная почта и Скайп).

Индивидуализация учебного процесса достигается путем реализации спектра дидактических возможностей средств информационно-коммуникационных технологий в контексте информационной среды высшего профессионального образования, а именно: адаптивности (дифференциации учебного материала по объему; сложности, социальным аспектам); навигационной структуры (нелинейности) учебного материала; интерактивного диалога (возможности выбора содержания учебного материала и видов учебной деятельности); доступности (соответствия учебного материала уровню подготовки и развития интеллектуальных способностей); систематичности в последовательности обучения (нарастание сложности учебного материала); наглядности (визуализации учебной информации).

Таким образом, управление процессом формирования готовности будущих педагогов-бакалавров к обеспечению инклюзивного образования предполагает активное использование ИКТ, что даёт возможность повысить уровень сформированности компетенций студентов в области инклюзивного образования.

Литература

1. Балаева В. И., Акименко А. К. Основные принципы модернизации современного специального образования: проблемы и перспективы их творческой реализации // Практическая психология и логопедия. 2009. № 4. С. 4-8.
2. Лебеденко И. Ю. Возможности информационных технологий в подготовке студентов к обеспечению инклюзивного образования // Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: теория, практика, исследования». Казахстан, 2015. С. 126-129.
3. Ломакина Г. Р. Изменение роли и места высшего профессионального образования в современном обществе // Молодой ученый. 2013. № 6. С. 705-708.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ – ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Левенцова, И.А. Соколенко

Аннотация. Использование кадрового потенциала системы дополнительного образования детей зависит от эффективности управленческой деятельности. Статья посвящена во-

просам повышения профессиональной компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: кадровый потенциал, профессиональная компетентность, профессионально-значимые качества, самообразование.

Проблема развития профессионально-значимых качеств руководителя и педагога, а также творческий подход к деятельности для большинства учреждений дополнительного образования требует сегодня усиления внимания на ее решение на всех уровнях управления и выступает одной из ключевых. Не секрет, что рост профессионального мастерства кадров способствует эффективной слаженной работе педагогического коллектива, повышению результативности образовательного процесса, а также влияет на эмоционально-психологический климат и качество работы с детьми. Поэтому очевидным является необходимость усиления целенаправленной работы в области профессионального роста педагогов.

По мнению О.Е. Лебедевой, использование педагогических возможностей системы дополнительного образования детей, его кадрового потенциала зависит от эффективности управленческой деятельности. Смысл ее состоит в создании необходимых условий для достижения желаемых педагогических и социальных результатов [1].

С чего же начать? Мы считаем, с изучения кадрового обеспечения и проблем развития кадрового потенциала; более углубленного анализа психолого-педагогической литературы по проблеме; определение критериев оценки результативности педагогического труда; выявления резервов педагогов, стремящихся к профессиональному росту; планирование деятельности по совершенствованию педагогического мастерства.

Большая роль управленческой и методической службы нашего учреждения отводится на развитие кадрового потенциала и организацию локальной работы с педагогами по их профессиональному росту: семинары, семинары-практикумы, методические дни, методические объединения, педагогические советы и т. д. Также, мы считаем, что велика роль открытых занятий в совершенствовании профессионального мастерства педагогов. По нашему мнению, необходимо использовать имеющиеся возможности каждого специалиста и обеспечить социальное признание ценности выполняемой им работы. Педагоги регулярно проходят курсы повышения квалификации, участвуют в конкурсах различного уровня, в том числе и по профессиональному мастерству. Можно сказать, что все это дает хорошие результаты: наличие призеров и лауреатов конкурсов; повышение уровня подготовки и проведения учебных занятий и мероприятий, а соответственно увеличение уровня знаний учащихся, что позволяет сохранить их интерес к деятельности в объединениях.

В настоящее время в нашем учреждении ведется работа по созданию системы мониторинга и оценки результативности образовательного процесса, педагогической и управленческой деятельности. Это необходимо потому, что на современном этапе требуется проведение мониторинга образовательного процесса в более широком диапазоне, нужен системный анализ по значительно большему количеству параметров, которые имеются в настоящее время. После выявления проблем будет выстроена система мер по их устранению. Это, конечно, трудоёмкая работа и ни одного дня, но она очень необходима.

На сегодняшний день также необходим сопоставительный анализ прогрессивного опыта по организации учебно-воспитательного процесса учреждений дополнительного образования нашего края, ведущих учреждений России в аспекте конкретных направлений деятельности, а также изучение научно-педагогической литературы и документации, осуществление анализа статистических данных и результатов профессиональной деятельности педагогов и руководителей, которые признаны педагогической общественностью. Именно этот опыт, по нашему мнению, важно и необходимо брать на вооружение и регулярно использовать для своего профессионального роста. Группы критериев оценки результативности роста профессионального мастерства, которыми мы руководствуемся:

1. Квалификационные разряды и образовательный уровень руководителей, педагогов; способность работников к повышению профессионального мастерства и компетентности, т. е. саморазвитию, а также соответствующий эмоционально-психологический климат в коллективе;

2. Мотивация работников к профессиональному росту; количество педагогов, включившихся в инновационную деятельность; количественные и качественные показатели участие педагогов и их воспитанников в конкурсах различного уровня; количество публикаций в научно-методической литературе, эффективность работы методической службы.

Одним из показателей профессиональной компетентности педагога является его способность к самообразованию, стремление к профессиональному росту, к самосовершенствованию. Особенно актуальной проблема самообразования педагогов стала в условиях информационного общества, где доступ к информации, умение работать с ней являются одним из ключевых.

По нашему мнению, значимым является комплекс мер по повышению профессиональной активности педагогов (организация профессиональных конкурсов, участие педагогов в работе методических объединений, педсоветов).

Как видно, работа по повышению педагогического мастерства требует дальнейшего развития и включает в себя, наряду с вышесказанными мероприятиями, диагностические исследования, наблюдения, анкетирование, тестирование, изучение, анализ и обобщение педагогического опыта наших педагогов. Несмотря на то, что поводится большая работа, с целью повышения уровня компетентности педагогов, есть задачи, над которыми нам предстоит еще долго работать:

- совершенствование образовательных программ, их дидактического оснащения и научно-методического сопровождения;

- внедрение в учебный процесс новых современных образовательных технологий обучения достаточно широкого диапазона: обучающих, развивающих, игровых, информационных, и др.;

- совершенствование педагогического мастерства в подготовке и проведении учебных занятий;

- использование литературы и периодической печати как источников передового педагогического опыта с детьми в учреждении;

- организация постоянно действующих «круглых столов» с целью обмена новой информацией и педагогическими находками.

Для решения поставленных задач в нашем учреждении используются следующие формы организации методической деятельности:

- индивидуальные (консультации);
- групповые (творческие мастерские, методические советы, взаимопосещение занятий и т. д.);
- массовые (работа по единой методической теме, семинары, практикумы, тематические педсоветы, «круглые столы» и т. д.).

Конечно, проблем у нас много, но мы верим, что совместными усилиями их можно решить.

Литература

1. Дополнительное образование детей / под ред. О. Е. Лебедева. М. : ВЛАДОС, 2000. 256 с.

КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА – УНИКАЛЬНЫЙ СПОСОБ МОТИВАЦИИ И РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Т.Ю. Морозова, О.Н. Терещенко

Аннотация. В статье рассматривается вопрос вовлечения педагогов в конкурсы профессионального мастерства, которые являются эффективным средством совершенствования профессиональной компетентности учителя.

Ключевые слова: конкурс профессионального мастерства, педагогическая компетентность, мотивация.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, что обусловлено социальными и экономическими переменами, происходящими в обществе. На государственном уровне приняты нормативно-правовые документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ), Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (от 17 октября 2013 года № 1155), закон Краснодарского края «Об образовании в Краснодарском крае» (от 16 июля 2013 года № 2770-КЗ). Все они в той или иной степени связаны с созданием механизмов устойчивого развития системы образования в целом, и диктуют новые требования к профессиональной компетентности педагога.

Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. В связи с этим требуется поиск таких форм и методов работы, которые будут способствовать повышению уровня педагогической компетентности каждого педагога и педагогического коллектива в целом, оказанию реальной помощи педагогам в развитии их мастерства как комплекса профессиональных знаний и умений. Среди таких форм, по нашему мнению, существенная роль принадлежит конкурсам профессионального мастерства. Сегодня их существует немало, это и традиционные - «Учитель года»,

«Воспитатель года», и сравнительно новые- «Директор школы», «Педагог-психолог года», «Педагогический дебют», «Сердце отдаю детям». Все они направлены на выявление высококвалифицированных педагогов, их поддержку и поощрение. Мы уверены, что любой профессиональный конкурс является эффективным способом стимулирования тех, кто стремится к самосовершенствованию, способствует внедрению новых педагогических технологий в муниципальную и региональную сферу образования. Кроме того, он мотивирует развитие творческого потенциала педагога как на этапе подготовки и участия в нем, так и после окончания. Конкурсы позволяют значительно расширить пространство педагогического общения и, тем самым, делает процесс обмена идеями, педагогическими находками по внедрению новых форм организации образовательной деятельности постоянным.

Необходимо отметить, что конкурс профессионального мастерства представляет собой не только испытания педагогических умений, знаний и навыков, но и психологическое испытание, ведь для любого соревнования характерно погружение в ситуации оценивания, сравнения, критики, четко установленной регламентации, что требует от человека гибкости, высокой работоспособности, самоорганизации и умения импровизировать.

Именно по этому, специалистами МКУ «Центра развития образования и оценки качества» принято решение – осуществлять психолого-педагогическое и методическое сопровождение педагогов, желающих участвовать в конкурсах.

На первом этапе мы провели анализ профессиональных затруднений работников образования, желающих участвовать в конкурсах, и наметили пути их устранения. Разработанная дорожная карта включила в себя два блока: методический и психологический. Цель работы в рамках первого блока – методическая подготовка. Формы работы разнообразные: теоретический и практический семинары, деловые игры, решение педагогических ситуаций, дискуссии, практические занятия по повышению информационно-коммуникативной компетентности. Содержание встреч ежегодно корректируется с учетом положений о всероссийских конкурсах и с учетом запросов конкурсантов. Методическая помощь осуществляется также по средствам организации мастер-классов, в работе которых задействованы победители и лауреаты предыдущих конкурсов. Специалистами Центра развития образования и оценки качества проводится и индивидуальное консультирование слушателей по вопросам современного образования, требований к выполнению различных конкурсных заданий, оформлению конкурсных материалов.

Второй блок – психологическая подготовка. Цель работы в данном направлении: формирование психологических компетенций, необходимых для участия в конкурсе. Формами работы: психодиагностика, семинар-тренинг, психологические игры и упражнения, медитация, методы арт-терапии.

Импровизация является одним из основных компонентов публичной деятельности, которому уделяется особое внимание. Педагогическая импровизация – это первотворчество, так как в ней в сжатом виде присутствуют все этапы творческого процесса, указывающие на способность педагога быстро и верно оценивать ситуацию, принимать нестандартные решения и вводить в заранее продуманный план новые элементы.

Успешное выступление невозможно без уверенности в себе, эмоциональной устойчивости, умения справляться со стрессовыми ситуациями, так как сама атмосфера конкурса оказывает глубокое психологическое воздействие на участников. И в результате того, что далеко не все участники способны самостоятельно справиться с данным стрессом, они не в состоянии в полной мере раскрыть свои возможности и таланты, снижается результативность их деятельности на конкурсе, им трудно мобилизоваться и конструктивно действовать далее.

Всё это актуализировало необходимость в организации психологического сопровождения участников до, во время и после профессионального испытания.

Перед тем как проводить открытый урок, мастер-класс или выступать на конкурсе, необходимо, чтобы педагог проверил себя на уровень стрессового состояния и выбрать метод саморегуляции и самообладания. Рекомендуемые методики: методика «Самооценка эмоциональных состояний», самодиагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, тест-опросник «Оценка настроения», тест на оценку стрессоустойчивости и др.

Можно выделить следующие способы борьбы со стрессом: релаксация и концентрация.

Релаксация – это метод, с помощью которого можно частично или полностью избавиться от физического или психического напряжения. Релаксация является очень полезным методом, поскольку овладеть ею довольно легко – для этого не требуется специального образования и даже природного дара. Но есть одно неперемное условие – мотивация, т. е. каждому необходимо знать, для чего он хочет освоить релаксацию. Рекомендуемые упражнения: упражнения на мышечную релаксацию, «Глубокое дыхание», «Воздушный шарик», «Мгновенная релаксация», «Радуга»,

Концентрация. Неумение сосредоточиться – фактор, тесно связанный со стрессом. Рекомендуемые упражнения: «Точка мозга», ленивые восьмёрки, «Скала», «Марионетка», игры-этюды и др.

В заключении необходимо отметить, что конкурсы педагогического мастерства – это публичная, открытая, общественно значимая форма повышения квалификации, в результате которой осуществляется развитие профессионализма педагогов. Основными содержательными характеристиками профессионализма являются мотивация на профессиональное самосовершенствование, самостоятельность и научность убеждений, активность, готовность к действию и реализации своих идей. Конкурсы педагогического мастерства являются одним из этапов развития профессионализма педагогов, т.к. выявляют оригинальные, нетрадиционные подходы к обучению и воспитанию детей; стимулируют педагогическое творчество, мотивацию саморазвития. Вместе с тем, как говорил Крис Аргирис, «Невозможно усовершенствовать человека без его участия. Дверь к усовершенствованию заперта изнутри».

Литература

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М. : Педагогика, 2013.
2. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: органы управления. М. ; Белгород, 2014.
3. Никитин Э. М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. М., 2012.

СОТРУДНИЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Н.Н. Нестеренко, Ж.Т. Малая

Аннотация. Чтобы дать детям возможность быстрее адаптироваться к условиям школы, необходимо стремиться к организации единого развивающего мира. В статье рассматриваются вопросы сотрудничества педагогов и родителей по вопросам подготовки детей к обучению в школе.

Ключевые слова: готовность к обучению в школе, педагогическая компетентность, преемственность.

Перемены, происходящие в государстве, обществе и образовании предъявляют новые требования к характеру и качеству отношений образовательных учреждений и семьи. Закон «Об образовании» гласит, что именно родители являются первыми педагогами своих детей, и дошкольные учреждения создаются им в помощь.

Отношение государства к семье изменилось, стала другой и сама семья. Признание приоритета семейного воспитания требует сотрудничества, взаимодействия и доверия во взаимоотношениях семьи и детского сада. Характер этого сотрудничества должен отвечать определенным требованиям: взаимное уважение, внимательность и тактичное отношение друг к другу. Детский сад и семья имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга. Отношения дошкольной организации с семьей должны быть основаны на сотрудничестве и взаимодействии при условии открытости детского сада внутрь (вовлечение родителей в образовательный процесс детского сада) и наружу (сотрудничество ДООУ с социальными институтами: школами, библиотеками и т. д.).

В последний год пребывания ребёнка в детском саду работа с семьей приобретает особое значение, так как интенсивно ведется его подготовка к обучению в школе. Она охватывает широкий круг вопросов, касающихся всех сторон развития и воспитания детей. Воспитателю, работая с детьми, необходимо учитывать своеобразие каждой семьи и давать родителям тактичные советы, педагогически просвещать их, привлекать к участию в мероприятиях дошкольной организации, добиваться взаимопонимания, единого направления педагогических воздействий, направленных на подготовку ребёнка к школе.

Педагог-воспитатель выявляет, какую помощь нужно оказать семьям, в рекомендациях и советах каких специалистов они нуждаются, используя для этого разнообразные формы общения с родителями своих воспитанников. В своей работе воспитатель должен опираться на помощь семьи, а родители согласовывать свои действия с работой детского сада. При использовании метода индивидуального подхода к участию родителей, эффективно разработать основные направления сотрудничества с семьей.

Первое направление – это повышение уровня педагогической компетентности родителей через организацию «обратной связи», лекций, семинаров, пособий, индивидуальных бесед, групповых консультаций, дискуссий, круглых столов, размещения информации в родительском уголке.

Второе направление, это привлечение родителей к работе детского сада посредством организации досуговых мероприятий.

Исходя из выбранных направлений, можно определить основные принципы организации работы с семьёй: сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей, открытость детского сада для семьи, создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе. Высокие требования жизни к организации сотрудничества дошкольной организации и семьи заставляют искать новые, более эффективные нетрадиционные формы взаимодействия с родителями.

Более подробно рассмотрим основные формы и направления сотрудничества дошкольной организации с семьёй при подготовке детей к школьному обучению:

- открытые игровые образовательные ситуации с детьми проводятся в ДОО с целью познакомить родителей со структурой и спецификой их проведения. В процессе их проведения педагог может включить в него элементы беседы с родителями (ссылаясь на их компетентность в каких-то вопросах, или наоборот, стимулируя детей рассказать новое гостям). Родители получают возможность наблюдать за своими детьми, сравнить его умения с поведением и умениями других детей, позаимствовать у педагога приемы обучения;

- педагогический совет с участием родителей организуется с целью привлечения родителей к активному осмыслению проблем воспитания детей в семье на основе учета их индивидуальных потребностей;

- приём «обратной связи с родителями» помогает воспитателю установить соответствующую атмосферу в общении с родителями;

- «Почтовый ящик доверия» используется для того, чтобы родители могли задать любые интересующие их вопросы по подготовке детей к школе в письменном виде. Записки рассматриваются, анализируются и на их основе планируется работа с родителями в соответствующей форме;

- посещение семьи имеет свою цель: выяснить общие условия семейного воспитания; проверка выполнения рекомендаций, которые были ранее даны воспитателем, знакомство с положительным опытом семейного воспитания, выяснение условий подготовки к школе;

- педагогические беседы с родителями будущих первоклассников наиболее доступная форма установления связи педагога с семьёй. Используется как самостоятельно, так и в сочетании с другими формами: беседа при посещении семей, на родительском собрании, в период консультации. Её цель - оказать родителям своевременную помощь, либо обменяться мнениями по тому или иному вопросу воспитания и достижения единой точки зрения по этим вопросам. Воспитатель заранее планирует тематику и структуру беседы;

- тематические и индивидуальные консультации проводятся по запросам родителей, если они сталкиваются с проблемой в воспитании ребенка, которую самостоятельно решить не могут. К ним привлекаются не только педагоги, но и учителя;

- конференция с родителями помогает в занимательной форме педагогам, специалистам и родителям моделировать жизненные ситуации, проигрывая их. К участию в них приглашаются и учителя начальной школы. Такая форма общения помогает родителям накапливать профессиональные знания в области подготовки детей к обучению в

школе и способствует установлению доверительных отношений с педагогами и специалистами ДОУ и школы;

- наглядная пропаганда - привлечение родителей к посещению детского сада с постановкой перед ними конкретных педагогических задач (наблюдение за деятельностью воспитателя группы, отношениями между сверстниками, а также взрослыми и детьми, за играми, поведением своего собственного ребенка). Проведение «Дней открытых дверей», совместные досуги, праздники, участие родителей в выставках, наглядно знакомят родителей с жизнью детей в ДОУ;

- «Школы для родителей» создаются с целью освещать вопросы воспитания и подготовки детей к школе;

- тематические мини – библиотеки организуются с целью повышения компетентности родителей в вопросах подготовки детей к школе;

В настоящее время особую актуальность имеет проблема преемственности между ступенями образования. Чтобы сделать переход детей в школу более мягким, дать им возможность быстрее адаптироваться к новым условиям, необходимо стремиться к организации единого развивающего мира - дошкольного и начального образования, семьи. Дошкольная организация должна привлекать учителей начальной школы к знакомству с формами, методами своей работы в этом вопросе, поскольку психологическая разница между шестилетним и семилетним ребенком не столь велика.

Специально организованная деятельность педагогов ДОУ, учителей начальных классов поможет составить единый совместный план работы с детьми и их семьями по ознакомлению со школой, что даст возможность развить у них интерес к школе, желание учиться (экскурсии в школу, посещение школьной библиотеки; выставки рисунков и поделок; совместные праздники др.

Таким образом, основная цель всех форм и видов взаимодействия дошкольной организации с семьей, это установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Литература

1. Байбородова Л. В. Взаимодействие школы и семьи. Ярославль : Академия развития, 2003.
2. Взаимодействие образовательного учреждения с семьей как с главным партнером в организации воспитательного процесса (методические рекомендации). Оренбург : Оренбургский ИПК, 2003.
3. Доронова Т. Н., Соловьева Е. В., Жичкина А. Е. и др. Дошкольное учреждение и семья - единое пространство детского развития. М. : Линка-Пресс, 2001.
4. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. М., 2004.
5. Маркова Т. А. Воспитание дошкольника в семье / под ред. Т. А. Марковой. М., 1979.
6. Портнягин И. С. Этнопедагог К.С. Чиряев: «Педагогические мысли, идеи, взгляды». Якутск : ЯГУ, 2002.

ПРОБЛЕМА ВОЗДЕЙСТВИЯ НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЁЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЁЖИ

К.А. Оганесян

Аннотация. В статье рассматривается актуальная на современном этапе общественно-го развития проблема влияния неформальных подростковых объединений на их личностное развитие, раскрываются психологические механизмы формирования у таких подростков уверенности в себе, позитивной системы отношений с родителями, педагогами и сверстниками, возникновения желания активно участвовать в подростковых объединениях социальной направленности.

Ключевые слова: неформальные объединения, молодёжь, субкультура.

Современная цивилизация, взятая в ее простейшем понимании как всё совокупное многообразие стран и народов, переживает в настоящее время колоссальные, глобальные эволюционные и революционные изменения. При этом скорость и глубина происходящих в различных странах и регионах социальных процессов далеко неравномерна. Не равны как стартовые условия, так и последствия происходящих изменений. Одним из самых сложных, с точки зрения назревшей необходимости и возможности целостного осмысления, является круг проблем, напрямую связанных с феноменом молодежных субкультур, с его влиянием на формирование личности, социализацию человека. Вне всякого сомнения, проблемы молодежной культуры и формирования личности должны стоять первостепенными в повестке дня стран и сообществ, так как от их разрешения во многом зависит бытие человека.

Таким образом, круг проблем, связанных с молодежной субкультурой, является одним из самых широких. Между тем, современное общество в должной мере еще не осознало ни масштабов этой проблемы, ни ее мощи, хотя не раз уже испытало беспокойство и озабоченность по поводу отдельных ее проявлений. Представляется, что одной из причин всё ещё недостаточного внимания к проблемам молодежи является недостаточность целостного осмысления проблемы молодежных субкультур во всем её современном объеме. Ведь молодежные субкультуры оказывают сильное воздействие на все сферы жизни современной молодежи: политическую, экономическую, нравственно-эстетическую и т. д.

Субкультура - система норм и ценностей, отличающих группу от большинства обществ. Ценности субкультуры не означают отказа от национальной культуры, принятой большинством, они обнаруживают лишь некоторые отклонения от нее. Подросток может попасть в субкультуру по разным причинам: из-за проблем в семье, с учебой, в коллективе сверстников, из-за поиска самовыражения и др.

Для любой субкультуры существует ряд определенных обязательных черт, отсутствие какой-либо из них ставит под сомнение возможность отнесение того или иного социокультурного образования к субкультуре. Это следующие черты:

- специфический стиль жизни и поведения;
- свойственные данной социальной группе своеобразные нормы, ценности, мировосприятия;
- наличие более или менее явного инициативного центра, генерирующего идеи.

Российская специфика субкультурных образований в молодежной среде, выделяет три фактора:

- социальная и экономическая неустойчивость российского общества на протяжении последних полутора десятилетий и обнищание основной части населения;
- особенности социальной мобильности в российском обществе (в действительности это слишком часто основывается на криминале, является, тем не менее, основой для социальных установок и ожиданий значительной части российской молодежи);
- аномия в российском обществе, т. е. утеря тех нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения приемлемой социальной идентичности.

Говоря о молодежной субкультуре в России, необходимо учитывать наличие существенных региональных и национальных различий. Особенность отечественных молодежных субкультур состоит в том, что большинство из них ориентированы или на проведение досуга, или на передачу и распространение информации. Тогда как на Западе альтернативное движение, выросшее из молодежных субкультур 60-70 гг., активно участвует в социальных программах, помощи больным, людям с ограниченными возможностями, престарелым, наркоманам и т. д.

Подростковый комплекс отличается перепадами настроения от безудержного веселья к унынию и обратно без достаточных причин, а также рядом других полярных качеств, выступающих попеременно. Чувствительность к оценке посторонними своей внешности, способностей, умений сочетается с излишней самонадеянностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих. Сентиментальность порою уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью, чувственное фантазирование – с сухим мудрствованием, желанием быть признанным и оцененным другими.

Педагогу-психологу, родителями и всему коллективу школы непосредственно работающими с подростками представителями неформального объединения необходимо знать и понимать, что субкультуры бывают разные. Есть те, которые, несомненно, вредны, например, скинхеды или сатанисты, культивирующие расовую нетерпимость и самоубийства. Но есть и совершенно безобидные, такие как толкинистское движение или роллевики, которые представляют собой безобидное проведение досуга. Запрет субкультур будет только подстрекать молодежь на уход в андеграунд. К тому же неформалов уже слишком много, чтобы можно было их запретить.

По результатам проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы: проведенные методики подтверждают заинтересованность подростков субкультурами. Практически в любом молодежном движении можно выделить положительные моменты и делать упор именно на них, стараясь отсекай откровенное хулиганство, незаконные действия, табак, алкоголь, наркотики и другой негатив, сопровождающий молодежные «тусовки». Первым шагом к взаимопониманию представителей тех или иных неформальных течений является взаимоуважение. Не надо забывать: субкультуры удовлетворяют потребность молодых людей в общении, спорте, творчестве, да и просто в отдыхе.

Индивидуальная работа с подростками, представителями субкультур осуществляется такими видами деятельности, как:

- установление личного контакта между педагогом и подростком;
- поиск и прояснение взаимных интересов;

- прояснение ситуации и намерений каждой стороны;
- заключение договора о взаимодействии в целях разрешения индивидуальной проблемы воспитанника;
- реализация плана, текущий анализ и коррекция деятельности;
- рефлексия произошедших изменений;
- определение последствий и перспектив развития индивидуальной ситуации ребенка.

Педагогу-психологу необходимо учитывать степень принятия подростка в сферу неформального общения – очень важную индивидуальную характеристику, определяющую влияние сферы на подростка. Важно знать принятую в группе систему санкций – формы и методы поощрения и наказания, с помощью которых подростки добиваются нужного поведения того или иного сверстника. Роли, которые призваны, а часто и обязаны исполнять подростки в своей сфере неформального общения, могут иногда мешать им жить полноценной жизнью, стать подлинно гармоничными личностями. И наоборот, часто подростки не умеют самовыражаться в классном коллективе, но являются лидерами в сфере неформального общения во внешкольном социуме.

При взаимодействии с подростками представителями неформальных объединений, необходимо проконсультировать родителей по данному вопросу и рассказать о возможных последствиях.

Если увлечение подростка субкультурой становится слишком серьезным, необходимо разобраться в причинах происходящего: если это дань моде, то увлечение подростка будет сопровождаться любовью к чисто внешней атрибутике, ну и, вероятно, чем-то в поведении, такое встречается довольно часто, и это не настоящее. Подростку просто нравится так внешне самовыражаться. Как правило, по мере взросления это быстро проходит, и повзрослевшие дети с юмором относятся к своим прежним увлечениям. Если же подросток действительно увлекается субкультурой, и это происходит на фоне одиночества, то очень важно понять, в чем причина. Возможно дело в том, что он не находит себя или же в отсутствии друзей. Вполне возможно, что ему не хватает родительского участия в своей жизни.

Серьезное увлечение подростка неформальной культурой - попытка привлечь внимание потому, что, как правило, вступление в молодежную неформальную группу помогает ребенку изжить какие-то очень негативные переживания, собственные отрицательные эмоции, пережить какие-то неприятные ситуации и тому подобное. Иначе говоря, найти поддержку в кругу таких же «обиженных». Если причина в семье, родителям стоит больше внимания уделять своему взрослому ребенку, стоит выслушать его мнение о той субкультуре к которой он себя причисляет, чем она его заинтересовала и по возможности налаживать эмоциональный контакт. Если подросток не идет на контакт, нельзя оставлять попыток наладить с ним отношения. Родителям и педагогам важно помнить, что подросток находится в том возрасте, когда формируется основное мировоззрение и взгляды на жизнь, и от того как взрослые будут относиться к нему (с позиции равноправного или с позиции ребенок – взрослый), такой результат и получится в последствии.

Литература

1. Башкатов И. П. Психология неформальных подростково-молодежных групп. М., 2000.
2. Громов А. В., Кузин О. С. Неформалы, кто есть кто? М., 1999.
3. Психологические проблемы изучения неформальных молодежных объединений : сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии. М. : Изд-во АПН СССР, 1988.
4. Юшенков С. Неформальные движения: общая характеристика и основные тенденции развития. М., 1998.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Попова

Аннотация. Статья посвящена вопросу готовности будущих бакалавров- психологов к осуществлению успешной профессиональной деятельности. Автор подчеркивает, что готовность к предстоящей профессиональной деятельности должна формироваться на этапе обучения в вузе и выделяет условия и факторы, способствующие ее развитию.

Ключевые слова: профессиональная готовность, коррекционно-развивающая работа, бакалавры психолого-педагогического образования, профессиональный стандарт, готовность психолога, технологии.

Современные тенденции модернизации образования, проявляющие себя, в том числе в переходе российской системы образования на новую содержательную и технологическую модель диктуют настоятельную необходимость в развитии системы сопровождения личности в образовательном пространстве.

На смену представлениям о воспитании как воздействии, формировании, приучении, пришло понимание его как создания условий для развития, саморазвития человека и стимулирования его осознанного личностного роста. Такое понимание вопроса порождает острую потребность в учителях, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитаннику и самому себе. В связи с этим возникает необходимость в изменении и системы подготовки педагогических кадров.

Мы считаем, что формирование коммуникативной компетентности студентов должно проводиться как в системе воспитательных мероприятий, направленных на гармоничное развитие личности (ее мировоззрения, ценностных ориентаций, потребностно-мотивационной сферы и т. д.), на повышение адекватности социальной перцепции, так и средствами психологической практики.

Исходя из анализа различных психолого-педагогических источников по данной проблеме, можем выделить следующие виды психологической практики [1].

- По форме организации: массовые, групповые и индивидуальные, по области применения в социальной сфере можно говорить о психологических практиках в образовании (педология, массовые психологические обследования в народном образовании с целью выявления так называемых групп риска и профилактической работы с ними, психологическая служба школы, службы специальной психологической помощи, служб-

бы экспертизы инновационных авторских программ, централизованная служба тестирования и другие), юриспруденции, политике, военном деле, экономике и т. д. ...

- По типу организации и месту проведения – психологическое образование, включая преподавание психологии и само психологическое знание; психологическая служба, различные профессиональные сообщества психологов, разнообразные психологические и психотерапевтические центры, «телефоны доверия», массовые психологические обследования, инновационные образовательные учреждения, традиционные местные культурные практики и формы коллективной жизни, фоновые практики и др.

- По способам реализации цели и задач или по методам и процедуре использования можно выделить такие виды психологических практик, как НЛП, гештальттерапию, психоанализ, контентанализ, трансактный анализ, логотерапию, телесноориентированную терапию, психологический тренинг, клиент-центрированную терапию, психодраму и др.

Для того чтобы психологическая практика стала частью образовательной системы вуза, практическому психологу необходимо начинать с согласования своего функционала, с построения деловых отношений с ректоратом. Динамика этих отношений содержит несколько уровней: согласование (получение административного заказа и соотнесение его со своими представлениями, профессиональными интересами, возможностями и т. п.); организация (составление плана работы, административные мероприятия по управленческой поддержке и нормативно-правовой регламентации; материально-техническое обеспечение основных направлений работы; психологическое просвещение должностных лиц; разработка концептуальных подходов; аналитическая работа с получаемой информацией и т. п.); интеграция или сотрудничество (проведение совместных работ различного уровня; распределение труда между педагогом и психологом и другими преподавателями; подбор и выбор психологических технологий; создание системы сопровождения для личностного и профессионального развития и саморазвития; оптимизация условий жизни, воспитания и обучения и т. п.); результат (анализ совместной деятельности и полученных данных).

Решение проблемы совершенствования психологической подготовки зависит от развития самой психологической науки, углубления ее методологической и теоретической базы, накопления и осмысления фактического материала. Использование в психологических курсах новейших достижений, полученных теоретическим и эмпирическим исследованиями, является необходимым условием повышения эффективности и качества психологической подготовки психолога.

Поиск путей профессиональной подготовки обусловлен развитием психологической практики и тех объективных требований, которые предъявляет педагогическая деятельность к содержанию и характеру психологической подготовки психолога.

Исходя из современных требований, особенностей содержания психологии и ее использования в профессиональной педагогической деятельности, определяется цель психологической подготовки будущего психолога.

Проведение работы в этом направлении особенно важно в связи с необходимостью преодоления информативной и авторитарной парадигм образования и развитием личностно-ориентированной парадигмы. Это предполагает следующие изменения [2]:

- помещение в центр образовательного процесса личности, с ее мотивами, потребностями, ценностными ориентациями, перспективами, способностями, интеллектом и другими индивидуально-психологическими особенностями;
- максимальный учет в процессе обучения этнических, статусных, половых и возрастных особенностей личности;
- пересмотр традиционных форм обучения, отказ от доминирования объяснительно-иллюстративных методов обучения;
- изменение стиля общения, организация сотрудничества обучаемого и обучающего, направленного на обмен опытом; развитие партнерского (вместо манипулятивного) взаимодействия;
- изменение целей обучения, перенесение акцента обучения на развитие личности. Основным результатом учения должно стать формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями;
- воспитание свободной личности, имеющей сформированную «Я–концепцию» и способной к самореализации, нравственно совершенной и социально активной;
- формирование специалиста, профессионально компетентного, ориентированного на саморазвитие и продуктивную деятельность.

В настоящее время возрастает роль стимулирования студентов, например, гарантированное устройство на работу лучших выпускников. Административные санкции и дисциплинарная ответственность уступают место самодисциплине и саморазвитию. Рынок и нарастающая безработица обязывает студента заботиться о собственном развитии и постоянном улучшении своих профессионально значимых качеств («товарных» качеств). Психологические знания являются мощным стимулом к развитию эталонных моделей профессионала и прогнозированию творческого потенциала личности.

Речь идет не о просвещении или расширении эрудиции, на что была главным образом направлена психологическая подготовка до последнего времени, а о формировании таких психологических новообразований в структуре сознания будущего психолога, которые способны активно влиять на его личностный рост, осуществление педагогической деятельности и ориентировку в психологических дисциплинах, включенных в учебный план. В процессе вузовской подготовки особо значимым становится усиление практической направленности психологической подготовки и рост ее преемственности.

При ознакомлении студентов с достижениями психологической науки преследуется цель усвоения знаний об основных отраслях психологии (психология человека, возрастная психология, педагогическая и социальная психология и др.). Не менее значимым является рассмотрение знаний в историческом, социокультурном и личностном аспектах.

В ходе изучения психологической дисциплины студенты получают представление, как развивается и функционирует в различных условиях психика человека, являющаяся одним из регуляторов его поведения и деятельности. Он научается понимать психологическую обусловленность поведения отдельных личностей, психологический контекст глобальных событий, раскрывать психологические механизмы формирования психических процессов и свойств личности [3].

Наблюдается также недостаточная согласованность между программами и учебниками по базовым психологическим дисциплинам. Возникает также задача согласования учебных планов по психологии, педагогике, методикам и специальным предметам.

Пересматривается содержание учебных программ по психологическим дисциплинам, психологической практике. Экспериментально апробируются новые формы организации учебного процесса, способствующие повышению его эффективности. Затрудняет преподавание психологии отсутствие методики преподавания, неглубокие знания по анатомии и физиологии человека, необходимость усвоения большого количества новых понятий; качество учебников по базовым психологическим дисциплинам, консервативное отношение к психологии определенной категории вузовских работников, рассмотрение психологических знаний как вспомогательных, третьесортных, отождествление психологии с педагогикой, доминирование предметной подготовки над психолого-педагогической.

Проблемы совершенствования подготовки бакалавров-психологов в вузе требуют пристального внимания и дальнейшей научной проработки, а новые технологии – внедрения в учебный процесс и всесторонней проверки.

Литература

1. Кардовская Е. К. Профессионально-ценностные ориентации студентов и социальных работников в контексте исследования их профессионального самосознания // Вестник адыгейского государственного университета, 2012.

2. Попова А. А. Изучение особенностей формирования коммуникативной компетентности студентов в целях решения задач профессионально-педагогического становления в условиях образовательной среды вуза // Ежеквартальный рецензируемый, реферируемый научный журнал «Вестник АГУ». Вып. 3 (183) 2016. С. 136-141.

3. Попова А. А., Шкрябко И. П. Значимость педагогического общения в вузе в рамках практических занятий по психологии // Инновационные технологии в науке и образовании : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 март 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары, 2016. С. 142-145.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Е.А. Распопова

Аннотация. В статье рассматриваются пути формирования профессиональной компетентности воспитателя ДОО, уровни становления профессиональной компетентности воспитателя относительно его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетенция, педагог, профессиональный стандарт педагога, профессиональная компетентность педагога.

Современные изменения социально-политических и экономических аспектов жизнедеятельности общества способствовали увеличению внимания педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений к проблеме становления социального и личностного воспитания детей. В нынешних условиях острейшего дефицита

различных форм общения и внимания друг к другу педагоги дошкольного образования испытывают трудности касательно профилактики и своевременной коррекции отрицательных проявлений воспитанников детских садов (грубость, эмоциональная глухота, враждебность и т. д.). Главной задачей современного дошкольного образования выступает сформированность человека, отвечающего требованиям общества на актуальном этапе его развития. В наши дни наблюдается острый дефицит в инициативных молодых людях, которые способны «найти себя» и определить свое место в реальной жизни, нравственно стойких, социально адаптированных, способных к саморазвитию и постоянному самосовершенствованию.

Основным механизмом развития взаимодействия ДОО с различными социальными институтами выступает слияние различных социальных групп, которые имеют персональные интересы в сфере образования, ориентированные на главную цель – всестороннее и полное развитие личности ребенка. Субъективное взаимодействие ДОО с современным социумом может включать в себя работу с разными государственными организациями и органами местного самоуправления; взаимодействие с учреждениями здравоохранения; взаимодействие с учреждениями образования, науки и культуры; с семьями воспитанников детских садов. Процесс построения отношений между ДОО и современным социумом проходит ряд основных этапов. Первый этап – подготовительный, цель которого – определение целей и форм взаимодействия с объектами социума. Задачами первого этапа выступают: механизм анализа объектов социума с целью определения целесообразности установления социального партнерства; налаживание контактов с организациями и учреждениями района и города; определение актуальных направлений взаимодействия, а также процесс разработки программ сотрудничества с определенным сроком и конкретной формы взаимодействия. Второй этап – практический имеет целью реализацию программ взаимодействия и сотрудничества с организациями и учреждениями современного социума. Основными задачами данного этапа определяются: формирование группы сотрудников детского сада, которые заинтересованы в работе, направленной на реализацию проекта; разработка социально значимых проектов сотрудничества детского сада с объектами современного социума по различным направлениям деятельности детского сада; разработка методических материалов для реализации данных проектов; разработка системы эффективного материального поощрения для сотрудников, которые участвуют в реализации проектов взаимодействия с социальными партнерами. Третий этап – заключительный, определяет цель в подведении итогов социального партнерства. Задачи данного этапа направлены на: проведение анализа проделанной работы; определение эффективности, целесообразности, а также перспектив дальнейшего сотрудничества с организациями социума.

Взаимодействие и сотрудничество с каждым социальным институтом решает свои конкретные задачи в плане социально-личностного развития дошкольников.

Таким образом, современное дошкольное образовательное учреждение не имеет возможности в настоящее время успешно реализовывать свою деятельность и динамично развиваться не применяя широкое социальное партнерство. Необходимо разрушение устоявшегося стереотипа и общественного мнения касательно работы дошкольного учреждения исключительно с семьями своих воспитанников. Благоприятным вы-

ступает факт развития позитивного общественного мнения о своем учреждении, в непосредственном повышении спроса на образовательные услуги для детей и обеспечении их доступности для максимального количества семей, а также в улучшении подготовки детей к более легкой адаптации в новой социальной среде и, конечно, в творческом саморазвитии участников образовательного процесса.

Литература

1. Иванова И. В. Развитие психологической компетентности педагогов [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие. Калуга : Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2012. 149 с.
2. Коломинский Я. Л. Психологическая культура детства [Электронный ресурс] : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования. Минск : Вышэйшая школа, 2013. 111 с.
3. Даусон А. Д. Формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс]. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2016. 40 с.
4. Батколина В. В. Теории и технологии дошкольного образования [Электронный ресурс]. М. : Российский новый университет, 2012. 80 с.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СИРОТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Е.В. Ромашина

Аннотация. В условиях сиротских учреждений инновационная образовательная деятельность является необходимым условием работы педагога. В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов к работе в сиротских учреждениях.

Ключевые слова: инновационные процессы, сиротские учреждения, инновационно-образовательный центр.

В условиях нестабильности социально-политической обстановки, инфляции, безработицы и вынужденной миграции населения, снижения жизненного уровня семей, ослабления их инфраструктуры отмечается значительное увеличение размеров «социального» сиротства. Следовательно, государственной политике необходимо повернуться лицом к социально незащищенной семье как таковой, чтобы помочь предотвратить ее полную гибель, неизбежное отторжение от нее ребенка. Чем больше государственных, общественных, благотворительных учреждений будет принимать в этом живое, а не формальное участие, тем больше шансов сократить ряды осиротевших детей при живых родителей. В связи с этим, происходящие в общественной жизни изменения, требуют развития иных способов образования и педагогических технологий, связанных с индивидуальным развитием личности, творческой инициацией, формированием у обучающихся универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих проблем. Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности.

Поиск новых технологий связан с появлением в образовательных учреждениях современной техники для работы с учебной и научной информацией – это компьютеры,

интернет, мультимедийная, аудио, видео техника; и необходимостью эффективно и целесообразно её использовать. В условиях сиротских учреждений инновационная образовательная и воспитательная системы являют собой такой способ организации жизнедеятельности, который предполагает упорядоченность дидактического и воспитательного процессов и их взаимосвязь. Поэтому и рассматривать эти системы следует как одно целое.

Инновационная образовательная и воспитательная система это, с одной стороны, психолого-педагогическая организация деятельности, с другой стороны, социально-педагогическая, которая влияет на детей-сирот и как педагогический фактор (через учителей, занятия, учебники, домашние задания, классные часы), и как социальный (через социальные отношения в социуме). Инновационная образовательная и воспитательная система сиротских учреждений имеет сложную структуру. Ее компонентами являются цели, выраженные в теоретической модели; деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

Основная идея такой системы создание инновационно-образовательного центра сиротских учреждений. Аспектами функционирования центра являются учебно-производственный, информационно-методический и координационно-методический отделы. Необходимое условие в рамках существующих отделов для организации деятельности инновационно-образовательного центра создание учебно-производственных лабораторий.

В настоящее время существуют попытки улучшить условия жизни детей, например, создаются группы, приближенные к семейным - разновозрастные, проживающие в помещении квартирного типа; привлекаются постоянные шефы к группе (классу) - студенты, рабочие предприятий, религиозные деятели; получает развитие система попечительства отдельных детей гражданами. Попечители забирают детей на каникулах, в выходные и праздничные дни. Эти меры несут в себе рациональное зерно, однако кардинально не меняют положение ребенка-сироты, так как сохраняется прежней вся система в целом: закрытая, фактически не контролируемая общественностью с бесправным положением в ней детей. В результате жизнь сирот по-прежнему плачевна и в стенах учреждения и после его окончания.

На современном этапе развития сиротских учреждений отказываются от крупных школ-интернатов и переходят на воспитательные детские дома.

1. Государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для детей-сирот. Инновационная модель социализации семейной реабилитации детей – сирот. Разработанная модель раскрывает содержание поэтапного решения задач, определенных концепцией системы воспитания.

Первый этап: назван основным, так как в период проживания в детском доме, реализуется основные программы по социализации и семейной реабилитации ребенка.

Цель: Адаптировать детей к новым формам семейного воспитания и создать из детского сиротского сообщества «семью коллективного типа»

Задачи:

- обогатить жизненный, семейный опыт ребенка, через приобщение к разнообразным проявлениям жизни благополучной семьи (на примерах взаимоотношений, ведения хозяйства, устройства быта, приобщения к духовным ценностям, традициям, практическим умениям и навыкам);

- научить самостоятельному ведению домашнего хозяйства в условиях городской квартиры и сельского дома. Способствовать освоению новых социальных ролей и расширению социального опыта – помощника старшему в семье, помощника младшему в семье, роль самостоятельного человека;

- формировать социально-нравственную устойчивость к неблагоприятной внешней социальной и родственной среде.

На представленной схеме можно увидеть, что деятельность по реализации программы происходит в двух направлениях: общественно-благотворительной и в рамках учреждения. Это объясняется необходимостью привлечения дополнительных средств для расширения финансовых возможностей и социальных кругов общения ребенка. В разработанной системе, детский дом- это не только место вынужденного проживания ребенка, - это главная и центральная программа социализации и семейной реабилитации.

Второй этап:- переходный.

Его можно назвать этапом продолженной опеки, когда выпускники детского дома делают первые шаги в самостоятельной жизни. На этом этапе важное значение имеют сложившиеся взаимодействия и отношения ребенка со взрослыми членами коллектива и участниками программ. На этом этапе выбор делает он.

Цель: Сохранить у выпускников социально-нравственное здоровье в условиях переходного периода к самостоятельной жизни.

Задачи:

- создать условия поддержания установленных связей в среде детского дома.

- продолжить работу по установившимся формам общения в рамках программы семейной реабилитации.

- оказывать консультативную социально-правовую поддержку выпускников.

Третий этап – заключительный, совпадает с окончанием выпускниками профессионального образования, получением возможности жить на своей площади, началом трудовой деятельности, для некоторых – этот этап может быть связан с рождением ребенка и созданием семьи.

Цель: Поддержка выпускников в сложных обстоятельствах жизни.

Задачи:

- посещать дома выпускников.

- оказывать консультативную социально-правовую поддержку.

- проводить работу с будущими мамами и молодыми семьями.

Опыт работы показал, что выпускники у которых установились личные взаимоотношения со взрослыми наставниками на первом и втором этапах более успешно входят в заключительный этап и начало самостоятельной жизни. На всем периоде жизни в детском доме, за ребенком проводятся педагогические наблюдения, анализируется ди-

намика его личностного роста. Помимо указанных показателей, оценивается учебная деятельность, творческая активность, изучаются особенности поведения и развития.

2. Семейные формы воспитания и социализация детей-сирот.

Основным ядром разработанной системы воспитания является «коллективная семья» детского дома.

1. Коллективная семья.

Для создания атмосферы семьи весь дом должен представлять собой «целостное жизненное пространство».

Главный принцип взаимоотношений: «Мы равны в главном – желании жить вместе». Мы взрослые приходим в дом, где собраны дети. Мы приходим в их дом, потому что другого дома у них пока нет. Мы приходим в их жизнь и занимаем «временно свободное место» - место их родителей. Если мы понимаем и хотим этого, то мы всегда найдем отклик в душе ребенка, и он примет нас и поможет научиться любить и заботиться о нем, как о «своем родном».

- дополнительное развивающее обучение.

- укрепление психофизического здоровья.

Главные принципы жизнеустройства.

- качество жизненной среды должно быть педагогично.

- устранить или не допустить отрицательное педагогическое воздействие.

- для создания «домашнего уклада».

Жизнь детей в детском доме не должна быть похожа на жизнь школы, пионерского лагеря и любого другого детского учреждения.

- административно- организационные принципы.

- оптимальное количество человек (не превышая 40).

- автономность жилых помещений.

- формирование целостного коллектива. Требования к кадровому составу.

«Коллективная семья», как особый уклад жизни, стирает стереотип казенных взаимоотношений между детьми и взрослыми и открывает путь реализации новых педагогических решений.

3. «Гостевая семья».

Практика приглашения детей в дома сотрудников детского дома широко используется с первых дней работы детского дома. Как правило- это выходные, праздничные и каникулярные дни. Здесь возможны индивидуальные и мало-групповые выезды. В основном это зависит от домашних условий и возможностей сотрудников.

У детей расширяются социальные контакты, они видят образцы нормальных семейных отношений, между мужем и женой, ближайшими родственниками. В домашних условиях у детей складываются новые стереотипы поведения отличные от коллективных форм общения со сверстниками. Попадая в семьи сотрудников, у детей исчезает завеса некой таинственной жизни, которой живут другие люди в своих домах. Они начинают понимать, что мы просто люди, живущие на скромный заработок, они высоко ценят, когда перед ними открывают дверь своего дома и искренне общаются с ними.

4. «Дом без границ».

Это разовая акция приглашения всех детей детского дома в семьи сотрудников. Открыть замкнутый мир детского, сиротского дома и не менее замкнутый мир наших домов, быть более искренним и доступными в общении, уметь доверять друг другу, радоваться и делиться радостью – такой жизненный урок получили взрослые и дети, открыв двери своих домов.

5. «Заочная семья».

С помощью общественно-благотворительных связей с христианскими организациями в России и за рубежом удалось развить сотрудничество и организовать переписку детей с зарубежными семьями и сверстниками из Швеции и Финляндии, поездки на семейный отдых, Рождественские праздники и летние каникулы. Умение доверять, быть внимательными, дружелюбными и щедрыми от чистого сердца – важные качества, которым учатся дети в семейных формах общения с «заочными семьями».

6. «Родная семья».

Родная семья (или биологическая семья, когда существует только биологическая связь между родителями и детьми) в нашем случае – это сохранившиеся социальные связи или возможность возобновления родственных отношений ребенка с членами семьи. Главное научить детей правильно понимать причины семейных бед и научить их не повторять ошибок, заложить основу правильных взаимоотношений в будущем.

7. «Твой дом».

Программа направлена на подготовку детей к самостоятельной жизни в условиях городской квартиры и овладению знаниями и умениями по домоводству, кулинарии, обучению взаимодействиям с различными социальными службами: поликлиникой, сберкассой, жилищно-коммунальными и ремонтно-аварийными конторами.

8. «Ты не один» (программа помощи выпускникам).

Помощь выпускникам в связи с рождением ребенка или имеющие серьезные проблемы со здоровьем. Главная цель сохранить детей в семьях выпускников, поддержать молодую семью, прийти на помощь в трудный период самостоятельной жизни и сказать: «Ты не один, мы по-прежнему рядом».

9. «Семья восприимчивов».

Важной частью семейного воспитания является участие старших и духовно умудренных наставников в формировании у ребенка нравственных понятий и опыта достойной жизни. Такие обязанности принимают на себя «крестные» или, по – церковному «восприимчики».

Таким образом, через «коллективную семью» и другие формы семейного воспитания в совместной духовной, повседневной и творческой жизни восполняются и соединяются утраченные частицы детской радости с социальным и духовным чувством единения, пусть не с родными по плоти, но с родными по духу.

Умение социального педагога и психолога работать в реальной жизненной ситуации, использовать любое событие в жизни воспитанников для их развития, изменения стереотипных установок выступает, одним из наиболее эффективных способов работы с детьми-сиротами. Такая работа требует очень высокого профессионального мастерства, огромного опыта и любви к детям.

Литература

1. Алиева М. А., Гришанович Т. В., Лобанова Л. В., Травникова Н. Г., Трошихина Е. Г. Я сам строю свою жизнь. СПб. : Речь, 2001. 216 с.
2. Дети социального риска и их воспитание / под науч. ред. Л. М. Шипицыной. СПб. : Речь, 2003. 144 с.
3. Кашенко В. П. Педагогическая коррекция. М. : Просвещение, 1994. 223 с.
4. Комплексное сопровождение детей-сирот / под науч. ред. Л. М. Шипицыной // Материалы научно-практической конференции. СПб., 2003. 93 с.
5. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л. М. Шипицыной и Е. И. Казаковой. СПб., 2000. 108 с.
6. Павлова В. А. Семейная форма воспитания детей-сирот. СПб., 2003. 52 с.
7. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М., 1990. 160 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Н.В. Скиба

Аннотация. В настоящее время достаточно важным вопросом является социально-психологическое сопровождение обучения в высших учебных заведениях. В статье рассматривается организация деятельности психологической службы вуза.

Ключевые слова: развитие личности студента, психологическая служба вуза, психологическая диагностика, психологическая профилактика, психологическая коррекция, психологическая поддержка и сопровождение, психологическая экспертиза, консультативная деятельность, психологический тренинг.

Обучение является одним из самых значимых и определяющих факторов развития личности, поскольку оно является единственным способом получения образования. Именно в обучении происходит зарождение и развитие основных психических и личностных новообразований, приобретение опыта осуществления учебной, познавательной, исследовательской и профессиональной деятельности. Актуальность развития системы социально-психологического сопровождения обучения в высших учебных заведениях подтверждает современная практика российского образования. Необходимость психологического сопровождения развития личности студента обусловлена, прежде всего, общей гуманизацией общества, для которой характерно признание человека как личности и как субъекта собственной жизнедеятельности.

Задачами, стоящими перед психологической службой вуза являются: адаптация студентов первых курсов к процессу обучения в вузе, психологическая диагностика студентов всех курсов с целью выявления психологических особенностей, значимых для профессионального становления будущих педагогов и формирования у них профессионально важных качеств, психокоррекционная и развивающая работа с группами студентов, испытывающими затруднения в процессе профессиональной подготовки, психологическое консультирование студентов, развитие интеллектуальных и личностных возможностей студентов, мониторинг личностно-профессионального развития и образовательного процесса в вузе.

Основными принципами оказания психологической помощи студентам вуза в рамках социально-психологического сопровождения являются: доступность, добровольность, адресность, конфиденциальность, комплексность, системность, профессионализм.

Основными направлениями деятельности по социально-психологическому сопровождению в вузе могут выступать: Практически-прикладное (психологическое просвещение, психологическая диагностика, психологическая профилактика, психологическая коррекция, психологическая поддержка и сопровождение, психологическая экспертиза, консультативная деятельность, психологический тренинг), а также научно-методическое, включающее в себя подборку программ и инструментария, обеспечивающих практически-прикладное направление.

Психологическое сопровождение понимается психологами (В.А. Горянина, А.А. Деркач, Л.М. Митина, В.С. Мухина) как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе жизненного пути возникают трудности. Психологическая помощь осуществляется в соответствии с закономерностями развития, постепенно открывая перспективы саморазвития, самопознания и самореализации личности. В результате психологического сопровождения создаются условия для перехода личности от помощи извне к самопомощи, к формированию жизненной позиции «Я могу сам справиться со своими жизненными трудностями». Психологическое сопровождение осуществляется в рамках деятельности социально-психологических служб. Изучение основных психологических проблем студентов на разных этапах обучения в вузе, а также требований современного рынка труда к выпускникам вузов, показывает необходимость создания психологических служб в вузах.

Важнейшей психолого-педагогической проблемой социально-психологического сопровождения студентов является процесс социальной адаптации студентов в вузе. Данной проблеме посвящены работы многих исследователей в различных областях науки: педагогике, психологии, социологии. Следует отметить, что некоторые вопросы вхождения, приспособления, взаимодействия студентов с новой социальной средой вуза требуют дополнительного исследования и изучения. В данном параграфе рассмотрены основные категории по теме исследования: «адаптация», «социальная адаптация», «социальное самочувствие», а также проведен их теоретико-методологический анализ. Термин «адаптация» впервые был введен Г. Аубертом в XIX веке. Он произошел от позднелатинского «*adaptatio*» (приспособление) и первоначально широко использовался в биологических науках для описания феномена и механизмов приспособительного поведения индивидов в животном мире, эволюции различных форм жизни [4]. В последующем процесс адаптации стал предметом исследования многих наук, в том числе и психологии.

Изучение вопросов адаптации в различных областях научного знания позволило рассмотреть ее в нескольких аспектах: биологическом, физиологическом, психологическом, и выделить объединяющее их положение в понимании адаптации: как приспособление человека к условиям окружающей действительности, в результате которого происходит не только изменение (физиологическое, психологическое) самого человека, но и приспособление и изменение окружающей среды. Согласно исследованию Т.И. Алексеевой, биологическая и психологическая адаптация являются основой для социальной адаптации человека.

Трансформировать модель адаптивного поведения в модель профессионального развития личности возможно с помощью психологического сопровождения, которое предполагает помощь в преобразовании мотивационной, интеллектуальной, аффективной и поведенческой структур личности. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности. Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. Знание индивидуально-психологических особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома и обеспечить высокий уровень социально-психологической адаптации к учебной деятельности. Основной целью психологического сопровождения студентов вузов является активизация основных компонентов адаптационного потенциала личности: нервно-психической устойчивости, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценки личности, которая является ядром саморегуляции и определяет степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущения социальной поддержки, обуславливающей чувство собственной значимости для окружающих; конфликтоустойчивости личности, т. е. всех свойств и качеств личности, обуславливающих структуру, динамические свойства адаптационного ответа на возникшее рассогласование в системе личность-среда, преобразование адаптационных навыков и расширение адаптивности. Представляется важным развитие навыков осознания имеющихся ресурсов студентами, умение управлять и рационально использовать их в процессе обучения в вузе.

Литература

1. Калтаева М. В. Теоретические и организационные основы становления и развития психологической службы вуза : дис. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2011. 265 с.
2. Кузнецова Л. Э., Кулешова М. Ю. Повышение адаптационного потенциала личности студентов в процессе их психологического сопровождения // Молодой ученый. № 23 (103). Чита : «Издательство молодой ученый», 2015. С. 877-879.
3. Кузнецова Л. Э., Элпис Н. В. Психологические условия оптимизации социально-психологической адаптации студентов к учебной деятельности // Молодой ученый. № 9 (89). Чита : «Издательство молодой ученый», 2015. С. 1259-1261.
4. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДОУ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ЛОГОПЕДИЧЕСКУЮ ГРУППУ

Е.В. Сокова

Аннотация. Задачи, стоящие сегодня перед системой образования, повышают ответственность родителей за результативность учебно-воспитательного процесса. В статье предложена система работы с родителями, направленная на повышение их педагогической компетентности.

Ключевые слова: нарушения речи, пропедевтическая работа, формы работы с родителями, методы работы с родителями.

В последние годы, к сожалению, отмечается увеличение количества детей, имеющих нарушение речи. По данным ежегодно проводимого мониторинга в МАДОУ № 29 ст. Старой Станицы около 70 % дошкольников имеют речевые несовершенства различные по степени и механизмам проявления.

Между тем, согласно «Санитарно-эпидемиологическим требованиям к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (СанПиН 2.4.1.3049-13), в группах компенсирующей направленности для детей до 3 лет и старше 3 лет, рекомендуемое количество детей не должно превышать: с тяжелыми нарушениями речи - 6 и 10 детей; с фонетико-фонематическими нарушениями речи в возрасте старше 3 лет - 12 детей. В МАДОУ № 29 функционирует одна логопедическая группа. Следовательно, более двухсот дошкольников в возрасте от 1,5 до 7 лет с нарушениями речи не имеют возможности получить логопедическую помощь в стенах ДОУ.

Учитывая, что задачи, стоящие сегодня перед системой образования, повышают ответственность родителей за результативность учебно-воспитательного процесса, в нашем ДОУ большое внимание уделяется проведению пропедевтической работы среди родителей дошкольников, начиная с младшей группы детского сада.

Цель организации раннего взаимодействия – привлечь внимание родителей к вопросам речевого развития дошкольников.

Задачи:

- ❖ Вызвать интерес у родителей и детей к коррекционно-логопедической работе.
- ❖ Обогащать родителей знаниями о разнообразии применения различных технологий и их влиянии на развитие речи.
- ❖ Учить родителей практическим приемам профилактики и преодоления речевых нарушений.
- ❖ Укреплять детско-родительские отношения.

При организации взаимодействия с семьей, независимо от выбранной формы, мы опираемся на *следующие принципы:*

1. Доброжелательный стиль общения педагогов с родителями.
2. Индивидуальный подход.
3. Сотрудничество.
4. Готовимся серьезно.
5. Динамичность.

С целью выстраивания оптимальной системы работы в начале учебного года обязательно проводится обследование речи дошкольников. По результатам обследования учитель-логопед выделяет следующие группы детей: дети с нормальным речевым развитием или с возрастными нарушениями; дети, нуждающиеся в коррекционной помощи (отправляются на ПМПК для определения дальнейшего образовательного маршрута), дети, имеющие предпосылки нарушения речи, которые могут быть компенсированы в условиях группы общеобразовательного вида (при условии организации и проведения дополнительных занятий).

Последняя группа воспитанников становится объектом пристального внимания учителя-логопеда при организации пропедевтической работы родителями.

С родителями данной категории детей проводится анкетирование. В специально разработанной форме предлагается ответить на следующие вопросы:

- Как вы оцениваете речевое развитие Вашего ребёнка?
- Что Вас тревожит в речевом развитии Вашего ребёнка? (1,2,3)
- Что бы вы хотели изменить в звучащей речи Вашего ребёнка? (1,2,3)
- Что вы готовы делать, чтобы помочь Вашему ребёнку преодолеть нарушения речи? (1,2,3)

Данное анкетирование позволяет нам выделить группу активных родителей, чья заинтересованность благоприятствует дальнейшему взаимодействию.

В зависимости от запросов родителей определяются формы и тематика запланированных мероприятий с семьей.

Обязательно в начале учебного года проводится общее собрание родителей воспитанников МАДОУ № 29. В ходе собрания кратко освещаются нормы речевого развития, поводы и сроки для обращения к логопеду, условия зачисления воспитанников в логопедическую группу, родители знакомятся с графиком работы логопедического кабинета.

В течение всего года проводятся индивидуальные консультации. Понимая их важность, стараемся построить их так, чтобы они не были формальными, а по возможности привлекали родителей для решения проблем, развивали дух плодотворного сотрудничества, так как современный родитель не захочет слушать долгих и назидательных докладов педагога. Консультации излагаются предельно чётко и содержат только необходимый родителям конкретный материал.

Ежемесячно в логопедических уголках обеспечивается смена информации для родителей. Тематика выбирается исходя из возрастных особенностей детей и запланированных мероприятий в ДОУ (например, в сентябре – «С листочками играем – и дыхание развиваем», «Пальчиковые игры по теме «Овощи», в декабре – «В зимнем лесу. Учим и запоминаем предлоги», «Как лучше запомнить стихотворение» и т. д.).

Один раз в квартал в нашем ДОУ выпускается газета, в которой освещаются прошедшие события и мероприятия детского сада. В постоянной рубрике «Логопед для непосед» отображаются успехи логопедической группы, публикуются фотоматериалы групповых и подгрупповых занятий.

Новой формой работы с родителями в нашем ДОУ являются размещение консультаций и практического материала на сайте МАДОУ № 29, а также создание ежемесячной рубрики «Советы логопеда» на странице учреждения в инстаграмме, где роди-

тели могут посмотреть видео-консультации. Там же родители имеют возможность оставить комментарий и задать вопрос учителю-логопеду.

Учитывая важность личного общения с родителями, в нашем ДОО функционирует ежемесячный семейный клуб «Семья», организатором и участником которого несколько раз в год (не менее трех) выступает учитель-логопед. За период 2016-2018 год совместно с родительской аудиторией были проведены такие мероприятия, как мастер-классы «Движение и речь», «Логопедический калейдоскоп», «Вкусная артикуляционная гимнастика», круглый стол «Правильно ли говорит ваш ребёнок?», семинар-практикум «Наши руки не для скуки». К каждому мероприятию изготавливаются памятки, кратко излагающие практические материалы по теме.

Созданию доверительного отношения родителей как к деятельности учителя-логопеда, так и к всему коллективу МАДОУ № 29 способствуют, ставшие традицией, дни открытых дверей. В июне 2017 года в рамках данного мероприятия в ДОО функционировала полянка весёлого ветерка, где демонстрировались различные пособия и игры на развитие речевого дыхания.

Одной из новых форм вовлечения родителей в образовательный процесс является проектная деятельность. В нашем ДОО удалось организовать и провести краткосрочный логопедический проект «Волшебное дерево». На протяжении месяца родители под наставничеством педагога постигали практические умения по профилактике речевых нарушений (учились выполнять артикуляционную гимнастику, изучали приёмы развития мелкой моторики, речевого дыхания и др.). По итогам проведенной работы была подготовлена презентация домашнего задания и фотовыставка.

Об эффективности, проводимой нами работы с родителями, свидетельствуют: проявление у родителей интереса к содержанию образовательного процесса с детьми; увеличение количества вопросов к учителю-логопеду, к воспитателям, касающихся личности ребенка, его интересах, способностях и потребностях; совместная деятельность родителей, педагогов и детей положительно влияет на наших воспитанников.

Необходимо отметить, что обследование речи дошкольников, проводимое в конце учебного года, показало положительную динамику речевого развития воспитанников, чьи родители активно взаимодействовали с учителем-логопедом и принимали участие в логопедических мероприятиях ДОО.

Таким образом, планомерная, грамотно организованная работа с родителями воспитанников ДОО, имеющих предпосылки к нарушениям речи, позволяет повысить уровень логопедических знаний и практических навыков родительской аудитории и положительно сказывается на динамике речевых нарушений детей.

Литература

1. Евдокимова Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника: методический материал. М. : Сфера, 2008. 96 с.
2. [Электронный ресурс]. URL: <https://zhurnalpedagog.ru>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ

В.И. Спирина, Р.Г. Караманукова

Аннотация. В статье описывается работа, направленная на профилактику жестокого обращения с детьми в семьях. В качестве одного из факторов эффективной реализации проекта рассматривается развитие социальных компетенций социальных работников, социальных педагогов, психологов, включенных в процессы профилактики семейного насилия.

Ключевые слова: формирование, педагогическая компетентность, жестокое обращение, последствия жестокого обращения, профилактика жестокого обращения.

Проблема жестокого обращения с детьми в семье для России продолжает оставаться актуальной: ежегодно жестокому обращению в различных его формах подвергается до двух миллионов детей и подростков, в каждой четвертой российской семье отмечаются факты насилия. Долгое время в нашей стране проблема жестокого обращения с детьми в семье была табуированной областью, а отношение к ней - снисходительно-терпимое: факты насилия в семье было не принято придавать огласке: считалось, что это внутрисемейное дело. Вместе с тем, как известно, жестокое обращение с ребенком приводит к глубоким личностным и социальным нарушениям, затрагивает все уровни человеческого функционирования, которые приводят к стойким личностным изменениям [4]. Сегодня эта проблема становится предметом общественного внимания и научного анализа представителей целого ряда наук: криминалистики, юриспруденции, социологии, социальной психологии, педагогики. В январе 2017 года Госдума РФ приняла в третьем чтении законопроект «О внесении изменения в статью 116 Уголовного кодекса Российской Федерации (в части установления уголовной ответственности за побои)», широко известный как «закон о домашнем насилии» или «закон о шлепках». В настоящее время побои в отношении близких родственников, совершённые впервые, не наказываются по УК, а проходят по Кодексу об административных нарушениях. Закон вызвал серьёзный резонанс: у него много, как сторонников, так и противников. Одно очевидно: равнодушных к проблеме жестокого отношения к детям сегодня нет [1].

В настоящее время профессиональная помощь детям, пострадавшим от различных форм жестокого обращения, переживает начальный период своего становления, хотя имеется уникальный опыт функционирования кризисных центров, приютов для пострадавших женщин и детей, в том числе, и в Краснодарском крае. Для решения этой архиважной проблемы необходимы подготовленные кадры: в качестве перспективного направления в исследуемой области выступает психолого-педагогическое направление, поскольку именно психолого-педагогическая деятельность направлена, в первую очередь, на гармонизацию взаимоотношений личности (в том числе и ребенка) с окружающей средой во всех сферах её жизнедеятельности. Реальным механизмом предупреждения и преодоления последствий жестокого обращения с детьми в семье является подготовка бакалавров психолого-педагогического образования к профилактической

деятельности, которая должна осуществляться на макро-, мезо- и микро-уровнях по различным направлениям [3].

В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие 20 студентов третьего курса очной формы обучения социально-психологического факультета Армавирского государственного педагогического университета, обучающиеся по образовательной программе «Психология и социальная педагогика». Отличительной особенностью реализации содержания профессиональной подготовки являлось использование активных методов обучения. На основе разработанного диагностического инструментария в исследовании был проведен анализ сформированности трех взаимосвязанных групп профессиональных компетенций будущего бакалавра в профилактике жестокого обращения с ребенком в семье: 1. Компетенции в области проектирования деятельности по профилактике жестокого обращения с детьми в семье. 2. Компетенции в области организации деятельности по профилактике жестокости по отношению к детям. 3. Компетенции в области контроля и оценки хода процесса и результатов деятельности по профилактике жестокого обращения с детьми в семье. Обеспечить позитивную динамику профессиональной компетентности будущих бакалавров в области профилактики жестокого обращения с детьми в семье удалось благодаря использованию комплекса разнообразных методов активного обучения. В ходе опытной работы в экспериментальной группе были использованы инновационные технологии профессионального образования, обеспечивающие решение следующих задач:

- повышение познавательной активности студентов в ходе освоения профессиональных знаний о процессе профилактики жестокого обращения с детьми в семье достигалось посредством использования методов активного обучения: лекция-беседа, диалог с аудиторией, лекция-дискуссия; лекция с применением элементов «мозговой атаки»; лекция с разбором микроситуаций; лекция-консультация; групповая консультация («пресс-конференция»); лекция-консультация и др.;

- включение студентов в имитационно-контекстную деятельность, обеспечивающую развитие профессиональных умений осуществлялось посредством использования на практических занятиях методов игрового имитационного моделирования: деловых игр (производственные, исследовательские, учебные) и социально-психологического тренинга;

- стимулирование профессиональной мотивации студентов к деятельности по профилактике жестокости по отношению к ребенку в семье происходило посредством организации рефлексии, которая проводилась в процессе проведения семинарских занятий, прохождения производственной практики, решения педагогических задач и ситуаций.

- побуждение студентов к включению в добровольческую деятельность по оказанию социально-психологической помощи семьям группы риска. В качестве наиболее распространенных форм работы выступили: тренинги и акции, создание и обсуждение социальных видеороликов, празднование Дня семьи «Моя семья – мое богатство»; изучение с последующим активным обсуждением добровольческих ресурсов в сети Интернет;

- формирование у студентов интереса к научно-исследовательской деятельности по решению проблемы жестокого обращения с ребенком в семье реализовывалось посредством участия студентов работе проблемной группы. Наиболее полно данный под-

ход был реализован в ходе социально-психологического тренинга, в рамках которого создавались условия для обучения и взаимообучения.

Включение студентов в имитационно-контекстное обучение также позволило успешно осваивать изучаемые дисциплины, формировать необходимые навыки и умения, раскрывать творческий потенциал и индивидуальные способности студентов, развивать профессионально-значимые качества личности. Обобщенные результаты показателей сформированности у будущих бакалавров компетентности в области профилактики жестокого обращения с детьми в семье отражены в таблице 1 и рис. 1.

Таблица 1

Сводная таблица средних показателей сформированности у будущих бакалавров компетентности в области профилактики жестокого обращения с детьми в семье

Компоненты компетентности	Экспериментальная группа	
	Начало ОЭР	Конец ОЭР
Компетенции в области проектирования	2,8	3,6
Динамика средних показателей	0,8	
Компетенции в области организации	2,5	3,5
Динамика средних показателей	1,0	
Компетенции в области контроля и оценки	2,2	3,5
Обобщенный показатель компетентности	2,5	3,5
Динамика средних показателей	1,0	
Общий показатель динамики средних показателей	1,0	

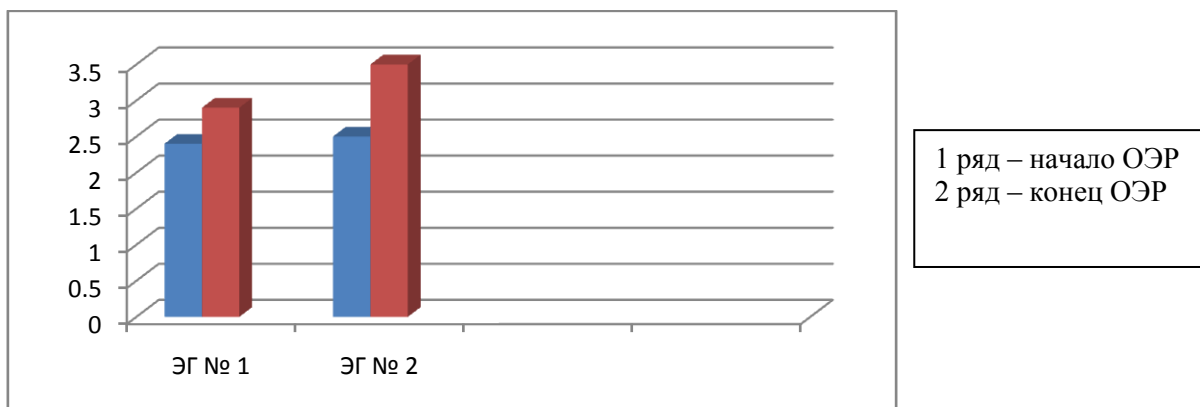


Рисунок 1 – Динамика средних показателей сформированности компетентности в области профилактики жестокого обращения с детьми в семье

В целом в ходе опытно-экспериментального исследования зафиксирована значительная положительная динамика всех показателей сформированности профессиональной компетентности в области профилактики жестокого обращения с детьми в семье в группе, где были в полном объеме реализованы разработанные педагогические условия, предусматривающие использование инновационных технологий профессионального об-

разования, обеспечивающих стимулирование профессиональной мотивации студентов, повышение познавательной активности студентов, формирование интереса к научно-исследовательской деятельности, включение их в имитационно-контекстную и добровольческую деятельность по решению проблемы жестокого обращения с детьми в семье.

Литература

1. ФЗ «О декриминализации домашних побоев» (принят Госдумой в третьем чтении в январе 2017 г. «О внесении изменения в статью 116 Уголовного кодекса Российской Федерации (в части установления уголовной ответственности за побои).

2. Спирина В. И., Грицай А. Г. Физическое насилие в семье как одна из форм жестокого обращения в семье // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». Майкоп : Изд-во АГУ. Вып. 1. 2011. С. 27-31.

3. Спирина В. И., Спирина М. Л. Формирование у будущих социальных педагогов профессиональных компетенций в области профилактики насилия над ребенком // Семья и личность: проблемы взаимодействия : научный журнал. Армавир : РИО АГПА. № 1. 2014. С. 168-173.

4. Spirina V. I., Spirina M. L., Romashina E. V. Training of Future Bachelors of Psychological Education on Prevention of Child Violence in the Family (Scopus) // The Social Sciences 10 (7): 2015. PP. 2071-2076.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЁЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

М.Л. Спирина, О.Н. Спирина

Аннотация. В работе описан современный подход к реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, который ориентирован на включение всей семьи в реабилитационный процесс, конечной целью которого является нормализация жизни семьи. Предложены современные инновационные методы и приемы психолого-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Ключевые слова: семья, ребенок с ОВЗ, воспитание, психолого-педагогическое сопровождение, реабилитация.

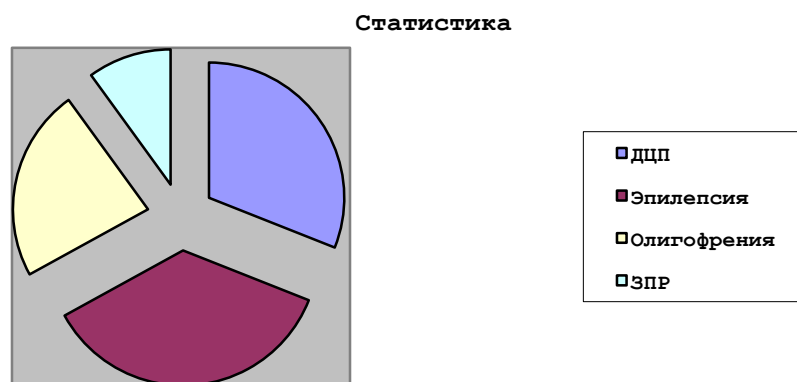
Гуманистическая основа современного образования связана с приоритетностью общечеловеческих ценностей, признанием самоценности и уникальности каждой личности. Аксиологическая концепция педагогики определяет отношение к каждому человеку как носителю культуры, субъекту познания, деятельности и общения, независимо от того, обычный ли это человек или человек с ограниченными возможностями здоровья. В теории и практики психолого-педагогической работы накоплен опыт по рассматриваемой проблеме. Роль социально-интеграционного и реабилитационного потенциала семьи освещаются в работах Н.Н. Авдеевой, Е.Р. Баенской, С.В. Довбня, Л.А. Зигле, О.А. Копыл, Н.Н. Малофеева, И.И. Мамайчук, Т.Ю. Морозовой, О.И. Пальмова, Л.А. Рудаковой, Е.А. Стребелевой, Л.М. Щипицыной, А.В. Хуторского и др., где обосновывается необходимость специального изучения семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, с целью разработки педагогических мер, предназначенных для оказания помощи родителям [3].

В статьях Федерального Закона «Об образовании в РФ», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования до 2020 года, Конвенции о правах инвалидов, Конвенции о правах ребенка и в других концептуальных документах приоритетное внимание уделяется проблеме получения полноценного качественного образования детьми независимо от состояния их здоровья и привлечения семьи к участию в их образовании и воспитании. В связи с этим современная ситуация выдвигает повышенные требования к подготовке родителей к воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Совместная работа педагогов образовательных организаций и родителей таит в себе богатый потенциал повышения эффективности воспитания таких детей. Вместе с тем, опыт педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, показывает недостаточность теоретического и методического обеспечения процесса подготовки родителей к содействию образованию и воспитанию данной категории детей, и, как следствие, отсутствие позитивного результата. Проведенный нами анализ специальной литературы позволил определить основные цели психолого-педагогической деятельности в свете исследуемой проблемы: диагностика уровня детско-родительских отношений, выявление проблем, возникающих в процессе семейного воспитания детей с ОВЗ, разработка и апробация программы оказания психолого-педагогической помощи данным семьям.

В теоретической части исследования охарактеризованы социальные проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. В настоящее время в Российской Федерации количество детей с врожденными аномалиями (пороками развития) ежегодно увеличивается в среднем на 15 тысяч, из них почти 78 % воспитываются в семьях. Так, в г. Армавире в настоящее время насчитывается 18370 инвалидов, из них детей-инвалидов – 708 чел. В этой связи чрезвычайно важными становятся не только решение проблемы социальной адаптации ребенка, имеющего ту или иную тяжелую патологию, но и содействие семье, в которой он воспитывается. Под общим названием «семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья» объединяются семьи, обладающие воспитательным потенциалом по выполнению функций в сфере семейного воспитания детей до 18 лет с отклонениями в физическом и (или) психическом развитии. Как известно, проблемы, которые возникают в процессе социализации детей с ОВЗ в семье, многообразны: социальные, экономические, психологические и, они, как правило, отражают в себе проблемы более широкого характера. Однако семье самой трудно, справиться с целым комплексом проблем, связанных с воспитанием ребенка-инвалида, поэтому необходима помощь специалистов: социальных педагогов, реабилитологов, психологов, медиков, социальных работников, которые могут оказать помощь и поддержку, как родителям, так и детям в кризисных ситуациях [2].

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе ГБУ СО КК «Кавказский КЦСОН - Кавказский комплексный центр социального обслуживания населения. Для реализации поставленных задач были использованы следующие методы и методики: проблемно-теоретический анализ литературных источников; метод опроса, анкетирование и использование тестов, тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), рисуночные тесты. В ходе опытной работы были обследованы дети в возрасте от 10 до 12 лет, посещающие Центр с различными видами нарушений психической

деятельности. Статистика диагнозов следующая (10 детей – 100 %): 31 % - ДЦП, 36 % - эпилепсия, 23 % - олигофрения, 10 % составляют ЗПР и другие заболевания.



Опрос, проведенный в комплексном Центре социального обслуживания населения, показал, что проблема семьи стоит довольно остро и не всегда поддается коррекции. Родители детей отвечали на вопросы «Теста-опросника родительского отношения», который представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Результаты «Теста-опросника родительского отношения» и методики «Рисунок семьи» позволили собрать объективную информацию о детях. У 67 % обследуемых детей, исходя из данных, полученных при тестировании, обнаружилось серьезные проблемы во взаимоотношениях в семье. При анализе анамнестических данных, указанных в историях болезни, результаты тестов имели подтверждение. Анализ первичной диагностики показал необходимость проведения дальнейшей работы с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями, для того чтобы изменить методы общения родителей со своими детьми, научить их воспринимать и любить детей такими, какие они есть. Для выполнения этой задачи нами была разработана и апробирована программа психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, направленная на улучшение детско-родительских отношений и психолого-педагогическую поддержку детей целевой группы [1]. Содержание программы отражено в таблице 1.

Таблица 1

Индивидуальная и групповая работа с родителями	
Консультации психолога, социального педагога, врача.	Оказание помощи психологической помощи родителям
Беседы: «Взрослые болезни наших детей».	Формирование позитивного отношения к проблемам их детей
Психодиагностика уровня семейных отношений	Определение уровня взаимоотношений в семье
Психотренинг для родителей, направленный на оптимизацию детско-родительских отношений «Эффективное общение»	Формирование навыков эффективного общения, позитивного отношения к людям, к своим детям

Цикл психокоррекционных занятий с детьми по развитию общения и нормализации эмоционального самочувствия в группе сверстников и в семье	
<p>1. «Знакомство» «Мое имя» (начало), Рисование на тему «Автопортрет»</p> <p>2. «Я люблю...» «Переходы», «Разыщи радость», Рисование на тему «Я люблю больше всего...»</p> <p>3. «Настроение» «На что похоже настроение», «Настроение и походка», игра «Хоровод»</p> <p>4. «Наши страхи» «Расскажи свой страх», «Музыкальная мозаика» «Беседа о страхах»,</p> <p>5. «Я больше не боюсь» «Смелые ребята», «Тень», «Слепой и поводырь»</p> <p>6. «Доброта» «Злодей», «Не смей!», «Впереди всех», проигрывание ситуаций</p> <p>6. «Радость» «Утро», «Радость», «Я всех люблю»,</p> <p>7. «Помирились» «Поссорились и помирились», «Мирная считалка», «Вежливый ребенок», «</p> <p>8. «Правила дружбы» «Найди друга», «Улыбка», «Правила дружбы»</p>	<p>Коррекция восприятия собственного «Я», своей личности. Обучить приемам ауторелаксации. Снизить эмоциональное напряжение; создать положительное эмоциональное настроение и атмосферу принятия каждого. Научить способности понимать эмоциональное состояние другого и умение выразить свое; обучить приемам ауторелаксации.</p>

В ходе исследования мы получили экспериментальные доказательства тому, что психолого-педагогическая деятельность будет эффективной, если изучены и проанализированы теоретические аспекты проблемы взаимоотношений между родителями и детьми в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, проведена диагностическая работа, направленная на определение родительского отношения к детям и выявления уровня детско-родительских отношений в исследуемых семьях.

Результаты опытно-экспериментального исследования доказывают что, в результате совместных занятий, родители стали намного лучше понимать своих детей, существенно возрос уровень их принятия, стало более выраженным желание проводить с ними свободное время и обсуждать их проблемы. Следовательно, предложенная методика играет существенную роль в преодолении психологических проблем, затрудняющих воспитание ребенка с ОВЗ и нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Литература

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. М. : Владос, 2011. С. 63.
2. Спирина В. И., Спирина М. Л. Профессиональная компетентность бакалавра психолого-педагогического образования в реализации дистанционного обучения детей с ограни-

ченными возможностями // *Семья и личность: проблемы взаимодействия*. Армавир : РИО АГПА. № 3. 2015. С. 87-91.

3. Хуторской А. В. Доктрина образования человека в Российской Федерации // *Вестник Института образования человека [Электронный ресурс]*. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2014/1219.htm>

СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Л.Г. Стельмах

Аннотация. Создание благоприятной социальной среды для развития детей раннего возраста, обеспечивающей успешную социализацию детей является одной из важных задач образовательной организации. В статье рассматриваются вопросы организации различных форм взаимодействия педагогов с семьей.

Ключевые слова: социализация, социальный опыт, формы взаимодействия с родителями, педагогическая культура, семейный клуб.

Проблема социализации детей не является новой для педагогики. Социализация детей раннего возраста – это относительно контролируемый, осуществляемый под воздействием близкого взрослого, процесс усвоения и воспроизводства ребенком социального опыта, обеспечивающий ему беспрепятственное вхождение в социальную среду. Взаимодействие педагога, ребенка и родителя строится на основе партнерских взаимоотношений и должно последовательно видоизменяться с целью актуализации субъектной позиции детей и расширения их социальных контактов. При такой организации.

Успешность социализации зависит от среды, в которой живет и развивается ребенок (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин и др.), поэтому особую значимость приобретает организация работы с детьми раннего возраста, проектирование программ, развивающих социально-личностную сферу ребенка, создание детско-взрослой общности детей, их родителей и педагогов. Теории социализации личности достаточно полно раскрыты в работах как классиков отечественной педагогики и психологии (П.А. Блонский, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.), так и современных ученых (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев и др.). Аспекты социализации детей дошкольного возраста освещаются в работах Г.М. Андреевой, Н.В. Андриенковой, Л.В. Трубайчук, Л.В. Коломийченко и др.

Научные исследования Л.Н. Буйновой, Ю.А. Верхотуровой, Т.К. Говорушиной, Е.Б. Евладовой и др., показывают, что образовательная среда, созданная в ДОО, обладает рядом преимуществ в направлении социализации детей раннего возраста. Ребенок в этой среде выступает в качестве равноправного субъекта образовательного процесса, что обеспечивается высокой эмоциональной насыщенностью взаимодействия участников на основе приоритета интересов ребенка. Многочисленные исследования ученых раскрывают содержание, методы и формы работы с родителями на базе дошкольных образовательных учреждений. Одной из инновационных форм взаимодействия является СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ. Сегодня каждый родитель должен иметь хотя бы минимум педагогических знаний, что позволит яснее осознавать значимость и сущность процесса разви-

тия ребенка и оказывать ему своевременную помощь в дальнейшей адаптации к социальной среде. Современные родители нуждаются в повышении педагогической культуры и на помощь им приходят квалифицированные специалисты дошкольного образовательного учреждения.

Многолетний опыт взаимодействия с родителями и поиск эффективных форм взаимодействия с родителями детей раннего возраста позволил спроектировать и внедрить в практику муниципального образовательного учреждения детский сад для детей раннего возраста № 1 муниципального образования город Армавир работу семейного клуба. Данная инновационная для детского сада форма взаимодействия с родителями позволяет повышать педагогическую культуру родителей в вопросах социализации детей раннего возраста посредством координации семейного и дошкольного воспитания. Участниками работы клуба являются родители, воспитанники, администрация детского сада, педагоги, медицинские работники, которые руководствуются принципами добровольности, открытости, компетентности, соблюдения педагогической этики, взаимоуважения и взаимопонимания и стремятся к созданию партнерских отношений между детским садом и семьей.

Основными задачами работы семейного клуба являются:

- 1) интеграция усилий ДООУ и семьи в вопросах социализации детей раннего возраста;
- 2) оказание медико-психолого-педагогической помощи родителям;
- 3) повышение педагогической культуры родителей;
- 4) обмен передовым опытом семейного воспитания;
- 5) укрепление детско-родительских отношений;
- 6) формирование у родителей понимания исключительной важности семьи и ее ответственности в позитивной социализации ребенка.

Основными направлениями работы клуба являются: консультативное; просветительская деятельность по вопросам социальной адаптации дошкольников (представление информации для повышения психолого-педагогической культуры родителей); практически-действенное (повышение заинтересованности родителей в выполнении общего дела, проявлении творческих способностей, полноценном эмоциональном общении); социальная адаптация детей.

Заседания клуба проводятся один раз в квартал, на основе перспективного плана, составленного с учетом результатов анкетирования родителей. Взаимодействие с родителями осуществляется поэтапно:

Первый этап – демонстрация родителям положительного образа ребенка, благодаря чему между родителями и воспитателями складываются доброжелательные отношения с установкой на сотрудничество. Значимость данного этапа определяется тем, что зачастую родители фиксируют свое внимание лишь на негативных проявлениях развития и поведения ребенка.

На втором этапе родителям дают практические знания психолого-педагогических особенностей воспитания ребенка. При этом используются различные формы и методы. Это могут быть общие родительские собрания, групповые тематические выставки детских работ, конкурсные программы, проекты и т. д.

Третий этап предполагает ознакомление педагога с проблемами семьи в вопросах воспитания ребенка. Здесь проявляется активность родителей, которые могут не только поделиться семейным опытом воспитания, рассказать об индивидуальных проявлениях ребенка, но и попросить совета у воспитателей по интересующим их проблемам.

Каждое заседание семейного клуба предполагает подготовку, как специалистов детского сада, так и родителей. Для этого заблаговременно родителей знакомим с тематикой встреч, в родительских уголках размещается информация, отражающая различные проблемы воспитания и развития ребенка, а также методическая литература. Педагоги проводят индивидуальные встречи с родителями, в ходе беседы им предлагается поделиться на заседании семейного клуба накопленным опытом в решении сложных ситуаций воспитания детей.

На заседаниях семейного клуба педагог и другие специалисты детского сада также используют разнообразные формы взаимодействия с родителями: беседы, консультации, экспресс-диагностику, тренинг, видео просмотр сюжета из жизни детского сада или проблемной ситуации с последующим обсуждением в группе, встреча-дискуссия, выставка методической литературы и пр. По окончании каждого заседания родителям предлагаются часы для индивидуальных бесед или консультаций. Анализ результатов бесед с родителями показал, что использование педагогами указанных рекомендаций способствовало повышению заинтересованности родителей в решении возникающих проблем социализации детей и в установлении тесного сотрудничества с детским садом.

Апробация модели семейного клуба показала, что это не только современная форма работы по привлечению родителей к активному участию в воспитательно-образовательном процессе детского сада, но и способствующая укреплению связи между дошкольным учреждением и семьями воспитанников, а также успешной социализации детей.

Литература

1. Арнаутова Е. П. Педагог и семья. М. : Карапуз, 2001.
2. Дядюнова И. А. К вопросу о социализации детей дошкольного возраста // Начальная школа: плюс-минус. 2007. № 10. С. 27-30.
3. Дядюнова И. А. Научно-практические основы эффективной социализации ребенка в рамках семейного клуба : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2008. 27 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ

М.О. Черных, Е.А. Тарасова

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения родительской компетентности в вопросах воспитания ребенка с нарушениями речи. Особое внимание уделяется использованию интерактивных технологий в просветительской работе педагогов с родителями.

Ключевые слова: нарушения речи, детско-родительские отношения, мастер-классы, совместные проекты, акции, семейные исследовательские проекты, конкурсы для детей и родителей, выставки совместного творчества.

Ежегодные диагностические обследования, проводимые в дошкольном образовательном учреждении, говорят о том, что число детей с проблемами развития речи каждый год возрастает. В своих рисунках дети с речевыми нарушениями чаще, чем свои сверстники с хорошо развитой речью, отражают следующие особенности:

- ✓ дефицит общения, необходимого внимания и понимания со стороны взрослых;
- ✓ неспособность взрослых в семье прислушиваться к другим, контролировать свои эмоции и чувства;
- ✓ отсутствие эмоциональных контактов с родителями, в особенности с отцом;
- ✓ тревожное состояние, связанное с существующим в семье психологическим барьером между ее членами;
- ✓ ощущение собственной малозначительности, беспомощности, испытываемые трудности самовыражения.

Результаты опросов и анкетирования воспитателей, родителей подтверждают предположения о том, что речевые нарушения наиболее часто прослеживаются у дошкольников, где есть проблемы с детско-родительскими отношениями, а также с низким уровнем социально-коммуникативного развития. Таким образом приобретают актуальность такие формы и методы взаимодействия специалистов дошкольного учреждения с родителями, которые позволяют вовлечь их в процесс познания собственного ребенка, при которых возможна активная обратная связь с ними. Поэтому особенно эти условия важны и необходимы в работе с родителями, у которых есть дети с речевыми нарушениями. Для того, чтобы достичь полноценного взаимодействия в системе «педагог-ребенок-родитель», когда позиции участников педагогического процесса становятся обоюдно активными, необходимо организовывать мастер-классы с родителями, совместные проекты, акции, вовлекать в организацию семейных праздников и конкурсов. Такая поддержка инициативы родителей помогает преодолевать их пассивность, препятствует отторжению семьи, обогащает педагогический процесс.

Участие родителей в опросах, тестировании во многом способствует их активизации: чтобы выбрать «правильный» ответ, необходимо проанализировать собственные реакции и действия в предполагаемых ситуациях. Такой самоанализ повлияет на принятие соответствующего решения в будущих отношениях с собственным ребенком. Результаты проводимых таких исследований показывают, что:

- большинство родителей считают актуальным речевое развитие дошкольников, и связывают это с предстоящим обучением в школе (93 %);
- в речевом развитии ребенка, прежде всего, родители обращают внимание на правильность произношения звуков, далее на интонирование и словарный запас и связную речь (78 %);
- к сожалению, немногие считают важным овладение навыками культуры речи (15 %);
- большинство родителей уверены в том, что их ребенок не испытывает трудностей в общении (59 %);
- 35 % родителей не считают, что они когда-либо совершали ошибки в воспитании ребенка.

Наиболее частые ошибки родителей (которые их совершали):

- предъявление завышенных требований к ребенку (26 %);
- в семье разные подходы к воспитанию (18 %);
- частое «одергивание» ребенка (13 %).

Данные проведенных исследований помогают определить направления сотрудничества специалистов ДОО с родителями. На ранних этапах это должно быть формирование мотивации родителей к участию в образовательном процессе. Для того, чтобы помочь детям в преодолении возникающих трудностей, важно научиться понимать собственного ребенка. Здесь имеет место использование практикумов для родителей, в процессе которого под руководством педагога-психолога они упражняются в объяснении особенностей детских рисунков, к примеру, на тему «Моя семья».

Понять внутренний мир и психологическое состояние ребенка помогает участие в игровой разминке на тренировку выразительных жестов. Очень эффективно использование мини-тестов для определения преобладающих эмоциональных состояний ребенка. Также для достижения продуктивного сотрудничества важно использовать такие формы работы, когда и педагог, и дети, и родители прилагают совместные усилия и достигают определенной цели, выполняя поставленные задачи. Например, создание семейных исследовательских проектов, участие в акциях, театральных студиях и круглых столах. Все эти условия предоставляют родителям возможность для самореализации, способствуют обогащению детско-родительских отношений через эмоциональное общение.

Повышение компетентности родителей способствует еще такая форма работы как совместное обсуждение вопросов, с которыми родители чаще всего обращаются к воспитателям группы или к узким специалистам учреждения: эмоциональное реагирование детей на ситуацию неудачи, поражения (в игре), влияние детских программ. Так как проконтролировать все на практике не предоставляется возможным, то у детей необходимо формировать собственную позицию, умение адекватно реагировать на негативную информацию. На завершающем этапе более весомыми становятся методы обмена и распространения родительского опыта воспитания в семье. Это такие формы как акции, конкурсы для детей и родителей, выставки совместного творчества.

Эффективность в организации адресной помощи детям с нарушением речи и проблемами в социальном развитии достигается в процессе видов совместной детско-родительской деятельности, предусматривающих введение элементов рефлексии. Таким образом, происходит выяснение значимости полученного результата, причины возможных отрицательных последствий, альтернативные действия (или как можно было сделать по-другому). Так ребенок получает и закрепляет социальный опыт сотрудничества: умеет договориться, согласовать свои действия, оказать помощь, проявить инициативу, что положительным образом влияет на регуляцию поведения, взаимоотношений.

Такие результаты работы дают основание утверждать, что рациональное использование технологий, построенных на активном взаимодействии участников образовательного процесса, позволяет создавать интерес к совместной деятельности, формировать разумное отношение родителей к занятиям и увлечениям ребенка, а это, в свою очередь, способствует развитию речевых и социальных возможностей ребенка.

Литература

1. Давыдова О. И., Богословец Л. Г., Майер А. А. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход. М. : ТЦ Сфера, 2016.
2. Дронь А. В., Данилюк О. Л. Взаимодействие ДОО с родителями дошкольников. Программа «Ребенок-педагог-родитель». СПб. : Детство-Пресс, 2012.
3. Жесткова Л. С., Баркан С. Н., Лузай Н. В. Совместная деятельность детей, педагогов и родителей в детском саду / под ред. Л. С. Вакуленко. СПб. : Детство-Пресс, 2014.



СЕКЦИЯ 4
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Н.И. Бекирова, А.А. Ёлкина

Аннотация. Взаимодействуя с ребенком, воспитатель выстраивает позицию сотрудничества, оказывая необходимую партнерскую помощь в зависимости от уровня проявления самостоятельности и творчества ребенка. В статье рассматриваются вопросы активного взаимодействия с использованием различных технологий.

Ключевые слова: педагогические технологии, субъект-субъектные отношения, игра, игровые технологии.

Современные педагогические технологии в дошкольном образовании ориентированы на реализацию государственных стандартов дошкольного образования. Ориентируясь на ФГОС ДО, мы регулируем взаимоотношения ребенок – взрослый: не «воздействие», а «взаимодействие»; следовательно, меняется и специфика педагогического сопровождения игровой деятельностью детей. Ребенок становится не «объектом», на которого направлены педагогические технологии, задачей педагога является формирование субъект-субъектных отношений. Взаимодействуя с ребенком, воспитатель выстраивает позицию сотрудничества, оказывая необходимую партнерскую помощь в зависимости от уровня проявления самостоятельности и творчества ребенка. В этом свете наибольшим потенциалом обладают игровые технологии. Воспитатели должны осознавать, что в игре дошкольник копит знания, формирует способности, развивает умения. На основании этого можно сделать вывод: на сегодняшний день как никогда важны игровые технологии в педагогическом процессе дошкольного образования.

Педагогическая технология - это комплекс психолого-педагогических установок, характеризующих особый набор и компоновку форм, методов, способов, приемов организации образовательного пространства, воспитательных средств; она есть организованно-методический инструмент педагогического процесса (Б.Т. Лихачев). Игровые технологии являются фундаментом всего дошкольного образования. Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе не нова. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

На сегодняшний день момент игровые технологии привлекают интерес педагогов, в частности воспитателей. Не раз зарождалась попытка научной систематизации игры и присвоение ей какого-нибудь одного подробного определения, однако к настоящему моменту научно установлены только взаимосвязи между игрой и человеческой культурой, установлено значение, которое оказывает игра в личностном развитии ребенка, эмпири-

ческим методом выявлена биологическая сущность игры и её взаимообусловленность психологическими и социальными условиями.

Наибольший вклад в научное понимание и толкование феномена игры внесли такие западные философы и психологи, как Э. Берн, Р. Винклер, Г-Х. Гадамер, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд. В отечественной науке теорию игры в аспекте выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для психического развития ребенка разрабатывали И.Е. Берлянд, Л.С. Выгодский, Н.Я. Михайленко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Педагогику игры, место игры в педагогическом процессе, строение игровой деятельности руководство игрой разрабатывали Н.А. Аникеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков и др.

Д.Б. Эльконин, рассматривая феномен игры, приходит к заключению, что игра – это деятельность, отражающая социальные связи между людьми за пределами условий практической деятельности. Согласно теории Д.Б. Эльконина, основными структурными единицами игры можно рассматривать: роли, которые принимают на себя участники игры; сюжет - взаимоотношения, которые воспроизводятся из жизни старших; правила игры, которым следуют участники игр. В случае если анализировать игру как деятельность, в её структуре будут содержаться следующие компоненты: целеполагание, планирование, реализация цели, а кроме того оценка результатов.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Тезис «игровые технологии» содержит довольно широкую группу приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр в целом, педагогическая игра обладает важной отличительной чертой четко определенной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной тенденцией. Ребенок играя, стремится к самоутверждению, заниматься не по воле взрослого, а по собственному желанию, под воздействием привлечших его внимание игровых материалов.

В таком подходе к организации детской деятельности уже заложен механизм развития ответственности за результат. В ребенке пробуждаются силы, способствующие как можно лучшему осуществлению задуманного.

Игровые технологии строятся как единая система, включающая определенную часть образовательного пространства и объединенная содержанием, сюжетом, персонажем. Игровая деятельность в качестве независимой технологии используется: с целью освоения темы или содержания исследуемого материала; в качестве занятия или его элемента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля); как часть образовательной программы, формируемой коллективом ДОУ. Игра, как правило, это инициатива ребенка, по этой причине направленность педагога при организации игровой технологии должно отвечать условиям:

Выбор игры – обоснован прежде всего задачами, требующими своего разрешения, но при этом игра должна удовлетворять интересы ребенка и приносить ему радость (дети, увлеченные игрой, проявляют большой энтузиазм - происходит подмена мотивов с учебных в игровые, что позволяет добиться высокого результата); важно помнить, что обучение в форме игры может и должно оставаться занимательным, интересным, но не развлекательным. Через игровые технологии формируются мотивация, психические процессы, а кроме того и творческие способности детей. В этом числе, речь идет о созревании творческого мышления и воображения. Применение игровых приемов и способов в специфических, проблемных ситуациях, требующих выбора решения с ряда альтернатив, у ребенка создается гибкое, уникальное мышление. К примеру, на занятиях по ознакомлению ребенка с художественной литературой (коллективный пересказ художественных произведений или сочинение новых сказок, историй) воспитанники приобретают опыт, который даст возможность им играть далее в игры-придумки, игры- фантазирования. Комплексное применение игровых технологий разнообразной ориентированности помогает подготовить детей к школе. С точки зрения образования мотивационной и эмоционально-волевой готовности к школе, любая игровая ситуация общения дошкольника со старшими, с другими детьми считается для ребенка «школой сотрудничества», в которой он обучается и радоваться успеху ровесника, и спокойно переносить собственные неудачи, координировать свое действия в соответствии с общественными требованиями, одинаково благополучно создавать различные формы партнерства. Трудности формирования интеллектуальной готовности к школе решают игры, нацеленные на развитие психических процессов, а кроме того специализированные игры, которые формируют у ребенка элементарные математические представления, знакомят его со звуковым анализом слова, готовят руку к овладению письмом.

Подводя итоги, хотим заметить, что применение игровых технологий, положительно влияют на качество образовательного процесса и позволяет осуществлять текущую коррекцию его результатов, т. к. обладают двойной направленностью: на повышение эффективности воспитания и обучения детей и на снятие отрицательных последствий образования. В результате у детей повышается уровень развития с учетом их индивидуальных особенностей и достижения целевых ориентиров дошкольного образования. Появилась уверенность в своих силах, желание активно участвовать в процессе обучения, улучшились память, внимание, фантазия, развилась способность к умственным действиям, понимание математической речи. А это все способствует всестороннему развитию дошкольника.

Каждый педагог – творец технологии, даже если имеет дело с заимствованиями. Создание технологии невозможно без творчества. Для педагога, научившегося работать на технологическом уровне, всегда будет главным ориентиром познавательный процесс в его развивающемся состоянии.

Литература

1. Атемаскина Ю. В. Современные педагогические технологии в ДОУ. М. : Детство-Пресс, 2011. 112 с.
2. Современные технологии обучения дошкольников / авт.-сост. Е. В. Михеева. Волгоград : Учитель, 2012.

3. Бородина О. Н. Методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов дошкольного образования // Учитель Кузбасса. 2014. № 1. С. 8-11.
4. Калинина Т. В. Управление ДОУ. Новые информационные технологии в дошкольном детстве. М. : Сфера, 2008.
5. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. М. : Академия, 2009. 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ

Г.И. Володкович, О.А. Ивсина

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению разнообразных форм и видов деятельности, направленных на сохранение и укрепление здоровья воспитанников детских садов – здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, физкультминутка, релаксация, пальчиковая гимнастика, ортопедическая и корригирующая гимнастика, психогимнастика, закаливание.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. До 7 лет человек проходит огромный путь развития, неповторимый на протяжении последующей жизни. Именно в этот период идёт интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и окружающим. Очень важно именно на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом. Существуют разнообразные формы и виды деятельности, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников. Их комплекс получил в настоящее время общее название «здоровьесберегающие технологии». Цель здоровьесберегающих образовательных технологий:

- обеспечить дошкольнику возможность сохранения здоровья;
- сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни;
- научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Здоровьесберегающая технология используется в организации непосредственно образовательной деятельности и в образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов. Для проведения успешной работы по здоровьесбережению необходимо обучение детей элементарным приёмам здорового образа жизни.

Динамические паузы. Организует и проводит воспитатель во время занятий, 2-5 минут. Сюда входят элементы дыхательной гимнастики, гимнастики для глаз. Правильное дыхание помогает избежать гайморита, астмы, неврозов, избавляет от насморка, головной боли, простуды, расстройства ЖКТ, сна, помогает быстро восстановить работоспособность после физического и умственного утомления. Чтобы дыхание было полноценным, должны быть соблюдены следующие правила:

- дышать нужно только через нос, ритмично и равномерно;

- стараться наполнять легкие воздухом по максимуму на вдохе, а на выдохе максимально выдыхать;

- занятия должны быть прекращены при возникновении малейшего дискомфорта;

- дыхательная гимнастика должна проходить в хорошо проветренном помещении, в доброжелательной обстановке;

- комплекс упражнений воспитанники должны осваивать постепенно. Через каждую неделю прибавляется по одному упражнению.

Систематическое проведение физкультминуток способствует улучшению психоэмоционального состояния, меняет отношение к себе и своему здоровью в лучшую сторону.

Подвижные и спортивные игры. Проводить их должны воспитатели или руководитель физического воспитания. Они проводятся ежедневно как часть физкультурного занятия, а также на прогулке, в групповой комнате - малой, со средней степенью подвижности. Игры подбираются в соответствии с возрастом ребёнка, местом и временем её проведения.

Релаксация. Проводит руководитель физвоспитания, психолог или воспитатели в любом подходящем помещении. Подходит для всех возрастных групп. Рекомендуются использование во время проведения релаксации спокойной классической музыки (Рахманинов, Чайковский, звуки природы).

Пальчиковая гимнастика. Рекомендована с младшего возраста с подгруппой, либо индивидуально. Проводит гимнастику логопед или воспитатель. Полезна абсолютно всем детям, но особенно необходима тем, у кого наблюдаются проблемы в развитии речи. Такую гимнастику можно проводить в любое время, в том числе во время занятий.

Гимнастика для глаз проводится, по 3-5 минут, в любое свободное время в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки, способствует снятию статического напряжения мышц глаз, кровообращения. Во время её проведения воспитатель использует наглядный материал, личный показ.

Дыхательная гимнастика. Внедряется в различных формах физкультурно-оздоровительной работы, на физкультминутках, во время занятий, а также после сна - во время общей гимнастики.

Бодрящая гимнастика. Организуется и проводится ежедневно после дневного сна, 5-10 минут. Свободная форма проведения: обширное умывание, упражнения на кроватках; ходьба по рельефным дощечкам. Проводит воспитатель.

Гимнастика ортопедическая и корригирующая. Проводится в разных формах физкультурно-оздоровительной работы. Проводит физкультурный работник или воспитатель.

Физкультурные занятия. Должны проходить в хорошо проветренном помещении, 2-3 раза в неделю, в спортзале. Младший возраст – 15-20 минут, средний – 20-25 минут, старший возраст – 25-30 минут. Проводить должны руководитель физкультуры или воспитатели.

Проблемно-игровые ситуации. Организируются в свободное время, можно во второй половине дня. Строго время не фиксируется, проводятся занятия в зависимости от поставленных педагогом задач. Занятие можно организовать даже незаметно для детей, педагог включается в игровую деятельность. Целенаправленное формирование элемен-

тарных основ психической саморегуляции детей 5-летнего возраста может быть достигнуто через сюжетно-ролевые игры, подвижные игры и физкультминутки.

Коммуникативные игры «Познаю себя» Е.В. Харлмановой и М.В. Карепановой. Один раз в неделю по 30 минут, начиная со старшего возраста. Сюда входят этюды, беседы и игры разного уровня подвижности, занятия рисованием, которые способствуют быстрой адаптации детей в коллективе. Проводит психолог.

Занятия из серии «Здоровье» для детей и родителей в качестве познавательного развития. Один раз в неделю по 30 минут. Проводят во второй половине дня, начиная со старшего возраста. Организуют и проводят воспитатели.

Самомассаж. Проводится в разных формах физкультурно-оздоровительной работы, либо во время физкультминуток с целью профилактики простудных заболеваний.

Психогимнастика. Проводит психолог. Один раз в неделю, начиная со старшего возраста по 25-30 минут.

Технология воздействия сказкой. Сказка - это зеркало, которое отражает настоящий мир через призму личного восприятия. В ней может быть все, чего не может быть в жизни. На занятиях по сказкотерапии с ребятами можно создавать словесные образы. Вспоминая старые образы и придумывая новые, дети расширяют свой образный репертуар, внутренний мир ребенка становится богаче. Это настоящий шанс понять и принять себя и мир, измениться в нужном направлении и повысить самооценку. Так как чувства существуют положительные и отрицательные, то и образы у детей возникают и радостные, и пугающие. Одна из важнейших целей занятий - отрицательные образы преобразовать в положительные. Чтобы мир ребенка стал красивым и радостным. Спокойное состояние нервной системы дает ребенку здоровье. Сказку может рассказывать взрослый или это может быть групповое рассказывание, когда рассказчик не один человек, а группа детей.

Технологии музыкального воздействия. Реализуются в разных формах физкультурно-оздоровительной работы. Применяются с целью снятия напряжения, повышения эмоционального настроения и т. д. Занятия могут проводить воспитатель и музыкальный руководитель.

Дополнительно используются методы закаливания:

- ✓ умывание водой после дневного сна;
- ✓ полоскание рта и полоскание горла отварами трав (ромашка, шалфей, календула), которые обладают антисептическим действием на слизистую оболочку дыхательных путей, либо раствором морской соли. Проводиться должно ежедневно после обеда, в течение 2 недель поочередно;

- ✓ хождение босиком вместе с воздушными ваннами может проводиться на физкультурных занятиях и после дневного сна.

Создание условий здоровьесберегающего воспитания дошкольников подразумевает:

- ✓ организацию деятельности детей в игровой форме;
- ✓ организацию культуротворчества дошкольников;
- ✓ построение педагогического процесса в образе модели культуры;
- ✓ снабжение деятельности детей игрушками, оборудованием, играми, пособиями.

Эта вся работа должна проводиться комплексно, на протяжении всего дня. В этой работе должны участвовать и педагогические, и медицинские работники: педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель, инструктор по физкультуре, музыкальный руководитель.

Родители - главные воспитатели ребенка. От того, как организован режим дня ребенка, сколько внимания родители уделяют здоровью ребенка, зависит его настроение, психологический комфорт. Здоровый образ жизни ребенка, к которому его приучают в детском саду, может или поддерживать ежедневно дома, и закрепляться, либо не находить поддержку, тогда информация, полученная ребенком, будет для него тягостной и лишней.

Итак, забота о здоровье - одна из самых важных задач каждого человека. Здоровье среди всех благ на Земле - самый ценный дар, который невозможно ничем заменить, но люди о нем не заботятся так, как это необходимо. Важно понимать, что забота о детском здоровье сегодня - это полноценный трудовой потенциал всей нашей страны в ближайшем будущем.

Педагоги, врачи, родители, все хотят, чтобы наши дети учились хорошо, становились с каждым годом сильнее, выросли и выходили в большую жизнь людьми не просто знающими, но и здоровыми. Ведь здоровье – бесценный дар!

Литература

1. Волошина Л. Организация здоровья сберегающего пространства // Дошкольное воспитание. 2004. № 1. С. 114-117.
2. Терновская С. А., Теплякова Л. А. Создание здоровьесберегающей образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении // Методист. 2005. С. 61-65.
3. Чубарова С., Козловская Г., Еремеева В. Новые здоровьесберегающие технологии в образовании и воспитании детей // Развитие личности. № 2. С. 171-187.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Л.Н. Волошина

Аннотация. В данной статье представлены возможности использования занимательного математического материала как средства развития дошкольника. Рассмотрены классификации материала и характер влияния на процесс развития ребенка.

Ключевые слова: развитие, дошкольник, занимательный математический материал, дидактические игры.

По мнению многих учёных (П. Торренс, Дж. Гилфорд, Х. Литтон, А.И. Лук, А.К. Маркова и др.), особенность детского творчества заключается в том, что она является игрой. В самой же природе детских игр заложены возможности развития гибкости и продуктивности мышления, речи. Поэтому специально организованные творческие игровые занятия должны помогать ребёнку овладевать геометрическими понятиями.

При формировании элементарных математических представлений на занятиях наиболее широко используются реальные предметы и их изображения. С возрастом детей

происходят закономерные изменения в использовании отдельных групп дидактических средств: наряду с наглядными средствами применяется опосредованная система дидактических материалов. Современные исследования опровергают утверждение о недоступности для детей обобщенных математических представлений. Поэтому в работе со старшими дошкольниками все шире используются наглядные пособия, моделирующие математические понятия.

Дидактические средства должны меняться не только с учетом возрастных особенностей, но в зависимости от соотношения конкретного и абстрактного на разных этапах усвоения детьми программного материала.

Одним из средств формирования у детей дошкольного возраста элементарных математических представлений являются занимательные игры, упражнения, задачи, вопросы. Этот занимательный математический материал чрезвычайно разнообразен по содержанию, форме, развивающему и воспитательному влиянию.

Занимательный математический материал в силу свойственной ему занимательности, скрытой в ней серьезной познавательной задачи, увлекая, развивает детей. Единой, общепризнанной его классификации не существует. Чаще всего какая-либо задача или группа однородных задач получает название, в котором отражается либо содержание, либо игровая цель, либо способ действия, либо используемые предметы. Иногда название содержит описание задачи или игры в свернутой форме. Из занимательного математического материала в работе с дошкольниками могут использоваться самые простые его виды.

- геометрические конструкторы: «Танграм», «Пифагор», «Колумбово яйцо», «Волшебный круг» и др., в которых из набора плоских геометрических фигур требуется создать сюжетное изображение на основе силуэтного, контурного образца или по замыслу;

- логические упражнения, требующие умозаключений, построенных на основе логических схем и правил;

- задачи на нахождение признака (признаков) отличия или сходства фигур (например: «Найди две одинаковые фигуры», «Чем отличаются друг от друга данные предметы?», «Какая фигура здесь лишняя?»);

- задачи на поиск недостающей фигуры, в которых, анализируя предметные или геометрические изображения, ребенок должен установить закономерность в наборе признаков, их чередовании и на этой основе осуществить выбор необходимой фигуры, достраивая ею ряд или заполняя пропущенное место;

- занимательные упражнения на восстановление целого из частей (собрать вазу и осколков, мячик из разноцветных частей и т. д.);

- задачи-смекалки геометрического характера с палочками от самых простых на воспроизведение по образцу узора и до составления предметных картинок, на трансфигурацию (изменить фигуру путем переключивания указанного количества палочек);

- загадки, в которых содержатся математические элементы в виде термина, обозначающего количественные, пространственные или временные отношения;

- стихи, считалки, скороговорки и поговорки с математическими элементами и т. д.

Занимательный материал имеет и свою собственную педагогическую ценность, позволяя разнообразить дидактические средства в работе с дошкольниками по формированию у них простейших математических представлений. Он расширяет возможность создания и решения проблемных ситуаций, открывает эффективные пути активизации умственной деятельности, способствуя организации общения детей между собой и со взрослыми.

Исходя из логики действий разнообразный элементарный занимательный материал можно классифицировать, выделив в нем условно 3 основные группы: развлечения, математические игры и задачи, развивающие (дидактические) игры и упражнения. Основанием для выделения таких групп является характер в назначении материала того или иного вида.

Таким образом, развитие математических представлений у детей старшего дошкольного возраста предусматривает использование разнообразных средств.

Обучающие логико-математические игры специально разрабатываются таким образом, чтобы они формировали не только элементарные математические представления, но и определенные, заранее спроектированные логические структуры мышления и умственные действия, необходимые для усвоения в дальнейшем математических знаний и их применения к решению разного рода задач.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДООУ

Е.В. Гайдаенко, Н.Н. Захарчук

Аннотация. Исследовательская деятельность развивает познавательную активность детей, приучает действовать самостоятельно. В статье описывается опыт работы педагогов ДООУ по организации детского экспериментирования.

Ключевые слова: поисково-познавательная деятельность, зона экспериментирования, исследовательская деятельность.

Дети - заядлые исследователи. Это подтверждает их любознательность, стремление ставить вопросы и находить на них ответы путем экспериментирования, их желание познавать окружающее. И, конечно же, наиболее ценный опыт ребенок получает, когда он видит, слышит и делает сам. Усвоение представлений о взаимосвязи природы и человека раскрывает в ребенке огромные возможности для развития личности. Колоссальную роль в этом направлении играет поисково-познавательная деятельность дошкольников, которая протекает в форме экспериментальных действий.

Исследовательская деятельность развивает познавательную активность детей, приучает действовать самостоятельно, планировать работу и доводить ее до положительного результата. При помощи взрослого в процессе исследовательской деятельности ребенок учится налаживать контакт со взрослыми и сверстниками, активно развивает речь, приучается доводить начатое дело до конца. Поисково-познавательная деятельность, которая проводится в детском саду, побуждает ребенка анализировать, делать выводы, самостоятельно действовать, искать причинно-следственные связи. Кроме того, дидактический

материал, используемый в работе, обеспечивает развитие двух типов активности: собственной активности ребенка и активности, стимулируемой взрослым.

Для успешного внедрения экспериментальной деятельности в ДООУ необходима грамотно организованная предметно-развивающая среда. Правильно построенная развивающая среда помогает всесторонне развиваться ребенку, побуждает его активно и самостоятельно действовать. Детский сад должен помочь ребенку самостоятельно исследовать окружающий мир, поддержать любознательность и любопытство ребенка. В группах детского сада необходимо организовать зону экспериментирования.

Задача зоны:

- развитие активности, любознательности, самостоятельности, мыслительных операций;

- формирование умения обследовать предмет, подключая все органы чувств.

В зоне экспериментальной деятельности должны быть выделены:

1) место для постоянной выставки, где размещают музей, различные коллекции: экспонаты, редкие предметы (раковины, камни, кристаллы, перья и т. п.);

2) место для хранения материалов (природного, «бросового»);

3) место для проведения опытов;

4) место для неструктурированных материалов (песок, вода, опилки, стружка, пенопласт и др.).

Содержание зоны экспериментирования:

Материалы, находящиеся в зоне экспериментирования, распределяются по разделам: «Песок и вода», «Звук», «Магниты», «Бумага», «Свет», «Стекло», которые расположены в доступном для свободного экспериментирования месте и в достаточном количестве.

В зоне экспериментирования необходимо иметь:

<i>Основное оборудование</i>	<i>Дополнительное оборудование</i>
<p>Приборы – помощники: увеличительные стекла, весы, песочные часы, компас, магниты;</p> <p>Разнообразные сосуды из различных материалов (пластмасса, стекло, металл) разного объема и формы;</p> <p>Природный материал: камешки, глина, песок, ракушки, птичьи перья, шишки, спил и листья деревьев, мох, семена и т.д.;</p> <p>Утилизированный материал: проволока, кусочки кожи, меха, ткани, пластмассы, дерева, пробки и т.д.;</p> <p>Технические материалы: гайки, скрепки, болты, гвозди, винтики, шурупы, детали конструктора и т.д.;</p> <p>Разные виды бумаги: обычная, картон, наждачная, копировальная</p> <p>Красители: пищевые и непищевые (гуашь, акварельные краски и др.);</p> <p>Медицинские материалы: пипетки, колбы, деревянные палочки, шприцы (без</p>	<p>Детские халаты, клеенчатые фартуки, полотенца, контейнеры для хранения сыпучих и мелких предметов.</p> <p>Карточки – схемы проведения экспериментов оформляют на плотной бумаге и ламинируют; на оборотной стороне карточки описывается ход проведения эксперимента</p>

<i>Основное оборудование</i>	<i>Дополнительное оборудование</i>
игл), мерные ложки, резиновые груши и др.; Прочие материалы: зеркала, воздушные шары, масло, мука, соль, сахар, цветные и прозрачные стекла, пилка для ногтей, сито, свечи и др.	

В каждом разделе на видном месте вывешиваются правила работы с материалом. Совместно с детьми разрабатываются условные обозначения, разрешающие и закрепляющие знаки.

Материал, находящийся в зоне экспериментирования, должен соответствовать среднему уровню развития ребенка. Необходимо также иметь материалы и оборудование для проведения более сложных экспериментов, рассчитанных на одаренных детей и детей с высоким уровнем развития.

Методические рекомендации по проведению занятий с использованием экспериментирования встречаются в работах разных авторов Н.Н. Подъякова, Ф.А. Сохина, С.Н. Николаевой. Данными авторами предлагается организовать работу таким образом, чтобы дети могли повторить опыт, показанный взрослым, могли наблюдать, отвечать на вопросы, используя результат опытов. Таким образом ребенок овладевает методами и приемами исследования. Необходимо стремиться к тому, чтобы эксперимент возник не по инициативе взрослого, а по желанию ребенка.

Литература

1. Иванова А. И. Детское экспериментирование как метод обучения // Управление ДОУ. 2004. № 4.
2. Организация экспериментальной деятельности дошкольников / под ред. Л. Н. Прохоровой. М., 2010.
3. Соловьева Е. Как организовать поисковую деятельность детей // Дошкольное воспитание. 2005. № 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОУ

А.А. Ганжина

Аннотация. В данной статье рассматривается общая характеристика образовательных технологий современности. Особую актуальность придает анализ технологий, которые можно использовать в ДОУ.

Ключевые слова: технологии, образование, активность, здоровье, проектная деятельность.

Как мы знаем, технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве, а педагогическая технология трактуется как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств. Состояние современного отечественного образования требует, чтобы педагогические коллективы ДОУ более интенсивно внедряли в работу разнообразные образовательные техно-

логии. Поэтому перед педагогами дошкольного учреждения стоит проблема выбора методов, средств и форм организации работы с детьми, а также педагогических технологий, которые бы оптимально соответствовали поставленной цели.

Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного образования. Сегодня насчитывается больше сотни образовательных технологий. К числу современных образовательных технологий можно отнести:

- технология исследовательской деятельности;
- информационно-коммуникационные технологии;
- здоровьесберегающие технологии и др.

Целью *здоровьесберегающих технологий* является обеспечение возможности сохранения и укрепления здоровья ребенка, формирование у него необходимых знаний, умений, навыков по здоровому образу жизни. Здоровьесберегающие педагогические технологии включают все аспекты воздействия педагога на здоровье ребенка на разных уровнях – информационном, психологическом, биоэнергетическом.

Технологии проектной деятельности. Используются в педагогическом процессе с целью развития и обогащения социально-личностного опыта посредством включения детей в сферу межличностного взаимодействия через познавательную активность ребёнка. Педагоги, активно использующие проектную технологию в воспитании и обучении дошкольников, единодушно отмечают, что организованная в соответствии с этой технологией жизнедеятельность в детском саду позволяет лучше узнать воспитанников, проникнуть во внутренний мир ребенка. Учебные проекты можно классифицировать следующим образом:

1. «Игровые» - занятия, которые проводятся в группе в форме игры, танцев, увлекательных развлечений.
2. «Экскурсионные» - проекты, целью которых является всестороннее и многогранное изучение окружающего мира и социума.
3. «Повествовательные», посредством которых детишки учатся объяснять свои чувства и эмоции при помощи речи, вокала, письма и т. д.
4. «Конструктивные», направленные на то, чтобы научить ребенка создавать собственным трудом полезные предметы: построить скворечник, посадить цветок и др.

Технология исследовательской деятельности. Цель исследовательской деятельности в детском саду – нужно сформировать у дошкольников основные ключевые компетенции, и дать им мыслить. Надо отметить, что применение проектных и исследовательских технологий часто сочетаются с применением ТРИЗ-технологии (технологии решения изобретательских задач), что позволяет разнообразить решение задач познавательного развития воспитанников детского сада.

Информационно-коммуникационные технологии. Мир, в котором развивается современный ребенок, коренным образом отличается от мира, в котором выросли его родители. Это предъявляет качественно новые требования к дошкольному воспитанию как первому звену непрерывного образования: образования с использованием современных информационных технологий (компьютер, интерактивная доска, планшет и др.).

Таким образом, инновационные образовательные технологии в ДОУ способствуют физическому и психологическому развитию ребенка, они так же помогают ему обрести веру в себя и в собственные силы, стать самостоятельным и ответственным.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Н. Горбатенко, С.И. Воеводская

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования интеллектуальных игр в детском саду для решения разнообразных задач обучения, развития и воспитания детей.

Ключевые слова: интеллектуальные игры, развивающие технологии, активизация познавательного развития, блоки Дьенеша, палочки Кьюзенера.

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования, как начальную ступень раскрытия потенциальных способностей ребёнка. На современном этапе развития происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным технологиям приходят новые технологии обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка.

Одной из таких технологий является интеллектуальная игра. Интеллектуальная игра – одно из самых демократичных, доступных для детей видов деятельности, она позволяет решить актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные с художественным и нравственным воспитанием, развитием коммуникативных качеств личности, развитием памяти, воображением, фантазии, инициативности, логического мышления.

Игра одно из действенных средств разностороннего физического и интеллектуального развития и воспитания ребенка, помогающих решить многие актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные с:

- ✓ формированием интереса к познанию. Развитию внимания, памяти, речи, мыслительных операций;
- ✓ возникновением потребности в поисковой деятельности;
- ✓ применять полученные знания в повседневной жизни;
- ✓ развитием коммуникативных качеств личности;
- ✓ воспитанием воли, развитием памяти, воображения, инициативности, фантазии, речи;
- ✓ формированием умений пользоваться при решении разнообразных умственных задач знаками и символами;
- ✓ созданием положительного эмоционального настроения, снятием напряженности, решением конфликтных ситуаций через игру.

Интеллектуальная игра в детском саду, это возможность раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитания творчески направленной личности, одно из эффективных средств социализации дошкольника в процессе обучения. Большое значение игры в развитии личности ребенка определяется не тем, что в ней, упражняются отдельные

психические процессы, а тем, что отдельные психические процессы совершенствуются в игре, благодаря тому, что игра поднимает личность ребенка, его сознание на новую ступень развития. Ребенок в игре осознает свои «я», учится действовать, подчиняя желанной цели свои действия и определяя их в зависимости от цели. В игре дети самореализуются, самовыражаются, знакомятся с окружающим миром, развивают воображение, фантазию, память, логическое мышление.

Игровая форма способствует раскрепощению ребенка, создаёт атмосферу свободы. Сюда нужно включать игровые ситуации, организацию игр-превращалок, строительные игры, отгадывание загадок (загадки учат логически мыслить). Использование логических блоков Дьенеша, игры с палочками Кьюзенера. Набор палочек Кьюзенера предназначен для развития математических и творческих способностей ребенка, логического и пространственного мышления, абстрактного восприятия действительности, мелкой моторики рук, тренировки памяти и внимания, изучения понятий числа, цвета, формы, объема, сравнения величин, законов геометрии. При создании набора автор учел важнейшие принципы психологии восприятия ребенком действительности – наглядность, яркость и практический опыт.

Использование логических блоков Дьенеша в играх с дошкольниками позволяет упражнять не только память детей, но и мыслительные процессы. Дидактический материал способствует развитию таких умственных операций, как классификация, группировка предметов по их свойствам, абстрагирование свойств от предмета. Логические блоки позволяют моделировать важные понятия не только математики, но и информатики: алгоритмы, кодирование информации, логические операции; строить высказывания.

Сегодня стоит острая проблема, связанная с организацией игровой деятельности современных детей. Дети избалованы изобилием и разнообразием игр и игрушек, которые не всегда несут в себе нужную психологическую и педагогическую информацию. Поэтому требуется умение ориентироваться в мире современных игр и игрушек, сохраняя баланс между желанием ребенка и пользой для него, больше уделяя внимание современным нетрадиционным дидактическим и развивающим играм адекватной социализации ребенка.

Существует и другая важная проблема, современные дети знают гораздо больше, чем их сверстники 10-15 лет назад. Они быстро решают логические задачи, но она значительно реже восхищаются и удивляются, сопереживают, все чаще проявляя равнодушие и черствость. Их интересы ограничены и на окружающий мир они смотрят без удивления и особого интереса, как потребители, а не как творцы.

Не всегда можно добиваться высокого уровня всестороннего развития детей, используя традиционные методы и формы организации работы. Самый короткий путь решения этих проблем – это путь через интеллектуальную игру, логические операции, схемы-рисунки. Все это может дать дидактическая игра.

Литература

1. Буре Р. С. Играем, учимся, познаем. М., 1982.
2. Венгер Л. А., Дьяченко О. М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. М., 1989.
3. Недоспасова В. А. Растём играя: Сред. и ст. дошк. возраст. М., 2002. 94 с.

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

И.В. Гордиенко

Аннотация. В статье представлены особенности воспитания экологической культуры у детей среднего дошкольного возраста. Особенностью данного вида воспитания автор представил использование в работе познавательно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: экология, экологическая культура, деятельность, познавательно-исследовательская деятельность.

Сегодня как никогда раньше встал вопрос о сохранении природных ресурсов и преумножении богатства нашей планеты. Сложная экологическая обстановка в мире, её тяжёлые последствия, экология родного края, засорённость среды обитания - всё это вызывает необходимость способствовать экологическому воспитанию дошкольников. Экологические знания, навыки, убеждения сегодня особенно необходимы для воспитания нового ценностного отношения к природе, развития мировоззренческого сознания человека.

Педагогическое сообщество совместно с родителями детей дошкольного возраста понимают и осознают важность целенаправленной работы по экологическому воспитанию подрастающего поколения. Главные задачи экологического воспитания:

1. Формирование у детей умений и навыков по уходу за растениями и животными.
2. Формирование положительного эмоционального отношения к окружающей среде.
3. Воспитание у детей заботливого отношения к природе.
4. Совершенствование способов познания мира природы, соотнося их с заботой о сохранности и благополучии её объектов.
5. Воспитание эстетических и патриотических чувств средствами природы.
6. Укрепление дружеских взаимоотношений между детьми.
7. Установление взаимоотношений между детьми и педагогами, родителями.
8. Развитие познавательных процессов и детского творчества.
9. Экология быта и семейных традиций.

Проанализировав работу с детьми старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что формирование деятельной любви к природе, осознанного к ней отношения будет проходить более эффективно, если начать работу с младшего возраста. Нами были изучены различные программы по экологическому воспитанию детей. И самой приемлемой для нас оказалась программа «Юный эколог», разработанная С.Н. Николаевой.

Программа «Юный эколог» привлекла нас тем, что в ней хорошо сбалансирована система научных знаний с уровнем развития дошкольника: экскурсии в природу, знакомство с живыми объектами, игра, уход за растениями и животными - всё это позволяет, на наш взгляд, приобщить ребёнка к правильному восприятию своего места и роли в окружающей среде.

Дошкольники пятого года жизни отличаются от малышей физическими и психическими возможностями: они увереннее во всех проявлениях, владеют первоначальными навыками самостоятельности, имеют более устойчивое внимание, более развитое

восприятие и мышление, лучше понимают и воспроизводят речь взрослого, способны к первым волевым усилиям. Воспитание экологической культуры детей среднего дошкольного возраста имеет следующие структурные компоненты:

- * циклы наблюдений за объектами зоны природы детского сада. Каждый цикл, включает 4-6 наблюдений, позволяет на сенсорной основе формировать конкретные представления детей об объектах природы, с которыми они находятся в постоянном контакте. Прогулки по территории детского сада и «поход» детей по «Экологической тропе» знакомит их с деревьями, кустарниками и травами. Дети среднего возраста знакомятся с «Фитокружком» (технология исследовательской деятельности), где произрастают лекарственные травы: мята, ромашка, подорожник (рассказ А.А. Плешакова «Спасибо подорожнику»), календула, с лекарственным ядовитым растением – чистотелом. Детям рассказывают сказки об этих растениях, загадывают загадки, предлагают рассмотреть и исследовать их;

- * «огород на окне», выращивание двух «дидактических» луковиц в стеклянных сосудах (в разных условиях), еженедельные наблюдения за ними и зарисовки в календаре. Это развивает наблюдательность детей, их способность замечать изменения растущих растений, понимать значение неодинаковых условий для их роста;

- * чтение на протяжении всего учебного года коротких рассказов Е. Чарушина о животных, рассматривание книг с его иллюстрациями, проведение занятия в конце года, посвященного этому автору. Многократное обращение к писателю, который описывал и рисовал симпатичных детенышей, позволяет формировать у детей устойчивый интерес к наблюдению природы, понимание того, что впечатления можно творчески представить другим людям - в форме рассказов и рисунков;

- * еженедельное проведение экологических занятий, на которых дети закрепляют и углубляют представления о природе, полученные в повседневной жизни, или приобретают новые;

- * проведение экологических досугов, развивающих положительное эмоциональное отношение к природе.

Дети средней группы увлечены игрой, поэтому воспитатель включает в занятия: игры-путешествия, диалоги с литературными персонажами, обыгрывание игрушек-аналогов. Педагог заранее продумывает все игровые приёмы, способы поддержания воображаемой ситуации и исполняет одну из ролей. Такая тщательная подготовка обернётся хорошей игрой, высоким эмоциональным тонусом детей, надёжным усвоением экологических знаний и обретением игровых умений.

Безусловно, как воспитатели бы ни старались учить детей любить и беречь природу – без родителей в этом вопросе не обойтись. Родители были приглашены на собрание «О воспитании любви к природе», цель которого способствовать повышению роли семьи в воспитании у детей любви к природе; они приняли участие в экологическом проекте «Идём по плану» (Семейный тур на фермерское хозяйство в пос. Заветный). Родители воспитанников создали мини-фильм, в котором участница проекта Светлана (фермер хозяйства) рассказала о домашних животных.

Результатом образовательной деятельности детей является их высокая познавательная активность, интерес к животным ближайшего природного окружения. Воспитан-

ники замечают цветущие растения, причём не только называют лекарственные растения, но и знают, как их применять. Дети имеют представления об объектах неживой природы (солнце, небо, дождь и т. д.), о диких и домашних животных, особенностях их образа жизни. Ребята различают растения ближайшего природного окружения по единичным ярким признакам (цвет, размер, запах), знают их названия, умеют выделять части растения (лист, цветок, ствол).

Таким образом, выявлено, что эффективность проводимой с дошкольниками образовательной деятельности напрямую связана с тесным взаимодействием с родителями: если нет продолжения начатой работы с детьми дома, в кругу семьи – нет и устойчивого результата.

Литература

1. Аксенова З. Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников. М. : ТЦ Сфера, 2011. 128 с.
2. Егоренков Л. И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников. М. : АРКТИ, 2001. 128 с.
3. Николаева С. Н. Парциальная программа «Юный эколог». Система работы в средней группе детского сада. М. : Мозаика-Синтез, 2016. 176 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.К. Грифенштейн, Н.В. Коротыч

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования разнообразных современных педагогических технологий для организации обучения, развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: образовательная технология, игровые технологии, здоровьесберегающие технологии, проектные технологии, личностно-ориентированные технологии.

В современном мире всестороннее развитие детей невозможно без использования современных образовательных технологий.

Сегодня любое дошкольное учреждение в соответствии с принципом вариативности вправе выбрать свою модель образования и конструировать педагогический процесс на основе адекватных идей и технологий. С целью достижения новых образовательных технологий в своей работе мы используем такие технологии как исследовательская, проблемно-поисковая, проектная, здоровьесберегающая и игровая технологии. Для развития познавательных интересов, логики мышления, творческого воображения, внимания, умения делать логические выводы, применяем кубики Дьенеша, палочки Кюизенера. Чаще используем игровую технологию.

1. Игровая технология

В дошкольном детстве ведущим видом деятельности является игра, поэтому широко использую игровую технологию в течение всего дня. Дети получают знания, играя в различные игры (дидактические, познавательного характера, словесные, игры на развитие воображения). С помощью игровых технологий у детей развиваются психические

процессы. Игровые технологии тесно связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы детского сада и решением его основных задач. В нее включаются последовательно:

- игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их;
- группы игр на обобщение предметов по определенным признакам;
- группы игр, в процессе которых у дошкольников развивается умение отличать реальные явления от нереальных;
- группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др.
- театрализованные игры, этюды, мини-сценки.

При реализации игровой технологии отмечена ее универсальность, что позволяет использовать ее при организации различных видов детской деятельности, совместной деятельности взрослых и детей, а также интеграция в различные виды деятельности.

2. Здоровьесберегающие технологии

Благодаря здоровьесберегающему направлению в нашей работе у воспитанников формируется осмысленное отношение к здоровью, как важной жизненной ценности. С целью укрепления здоровья ребёнка, формирования у него необходимых знаний, умений, навыков по здоровому образу жизни, мы используем здоровьесберегающую технологию: пальчиковую гимнастику: «Моя семья», «Поросята», «У оленя дом большой», «Дружат в нашей группе», «Зайка», «Шарик» и др.

Игры подбираем в соответствии с планированием и с учётом речевого онтогенеза детей под контролем учителя-логопеда. Дети достигают хорошего развития мелкой моторики рук, что не только оказывает благоприятное влияние на развитие речи, но и подготавливает их к рисованию, письму. Упражнения на развития дыхания, позволяют наиболее эффективно проводить работу и тренировать диафрагмальную мышцу, что очень полезно для здоровья ребёнка, чаще всего это упражнения дыхательной гимнастики: «Дерево качается на ветру», «Образы ветра», «Задуваем свечи на торте», «Жужжит пчела и шмель»; артикуляционной гимнастики в форме сказки. Слушая сказку, дети становятся не только исполнителями упражнений, но и активными участниками сказочного путешествия язычка. У детей устраняется напряжение и скованность артикуляционных мышц, разогреваются мышцы языка, губ, щёк, челюсти, обеспечивая им наибольшую подвижность. Психогимнастические упражнения включают фантазию, мышление, воображение, чувства (эмоции) и движения. Такие упражнения как: «Дожди», «С платком», «Зеркало настроения», «Посочувствуй другому», «В центре круга», помогают преодолению барьеров в общении, снятия психического напряжения, сохранения эмоционального благополучия ребёнка, способствуют физическому и умственному развитию. В ходе этого, решаем задачи:

- закреплять полученные навыки, способствующие усвоению основ здорового образа жизни;
- формировать положительное отношение к здоровому образу жизни к собственному здоровью.

Ежедневно с детьми проводим утреннюю гимнастику, которая способствует повышению функционального состояния и работоспособности организма. А также регулярно проводятся закаливающие процедуры, гимнастику пробуждения, которая включает в себя босохождение в сочетании с воздушными ваннами, с корригирующими упражнениями; упражнения на свежем воздухе.

3. Технология исследовательской деятельности

Цель исследовательской деятельности в детском саду - сформировать у дошкольников основные ключевые компетенции, способность к исследовательскому типу мышления.

Исследовательская (проблемно-поисковая) технология, характерной чертой которой, является реализация педагогом модели «обучение через открытие», направленных на формирование у дошкольников основных ключевых компетенций, способность к исследовательскому типу мышления. В своей работе используем следующие методы и приемы организации экспериментально-исследовательской деятельности: постановка и решение вопросов проблемного характера; наблюдения; опыты, эксперименты, «погружение» в краски, звуки, запахи и образы природы; подражание голосам и звукам природы; использование художественного слова; дидактические игры, игровые обучающие и творчески развивающие ситуации; трудовые поручения, действия. Организация познавательно-исследовательской деятельности предполагает:

- опыты (экспериментирование):
- состояние и превращение вещества;
- движение воздуха, воды;
- свойства почвы и минералов;
- условия жизни растений.

4. Информационно-коммуникационные технологии

Время, в котором развивается современный ребенок, коренным образом отличается от времени, в котором выросли его родители. Это предъявляет качественно новые требования к дошкольному воспитанию как первому звену непрерывного образования: образования с использованием современных информационных технологий (компьютер, интерактивная доска, планшет и др.). В рамках ИОС с применением ИКТ, презентаций, электронных игр открывается перспектива использования новых методов и приемов, активизирующих мыслительную деятельность и творческое воображение как визуально, так и с помощью слухового анализатора. Большое количество иллюстраций содержат музыкальные фрагменты, увеличивающие эффективность усвоения детьми материала, который подается наглядно, динамично, зрелищно. Применение компьютера влияет на мотивацию детей, проявляет свою оригинальность, задать вопросы, что в свою очередь благоприятно влияет на развитие речи. Это объясняется наличием элементов занимательности и игры, что является сильнейшим средством повышения мотивации. Овладевая навыками создания презентаций, компьютерных игр, мы постепенно вошли в мир современных технологий, значительно поменялось понимание роли компьютерных технологий в процессе обучения и воспитания. В своей деятельности мы применяем ИКТ для:

- получения информации посредством обмена опытом педагогов России;

- подбора дополнительного материала в подготовке к ИОС и другим режимным моментам;
- подготовки иллюстративного материала к мероприятиям, ИОС, занятиям;
- подготовки к родительским собраниям с использованием презентаций.

5. Личностно-ориентированная технология

Личностно-ориентированная технология реализуется в развивающей среде, отвечающей требованиям содержания новых образовательных программ. Отмечаются попытки создания условий личностно-ориентированных взаимодействий с детьми в развивающем пространстве, позволяющей ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя.

В своей работе с детьми, предусматриваем установление и развитие положительного взаимоотношения в общении на уровне «воспитатель – дети – группа». Каждый ребёнок уникален в своей индивидуальности и имеет право развиваться в собственном темпе, по своим образовательным возможностям. Вовлекаем детей во все виды деятельности с целью выявления их способностей и качеств характера. В свою очередь:

- подбираем дидактический материал, различающийся по содержанию, объёму, сложности, методам и приемам выполнения заданий;
- организуем образовательную деятельность в форме совместной игры;
- в ходе совместной игры или организованной образовательной деятельности находим время и возможность обратиться к каждому ребёнку по имени, даю возможность проявить свой интерес и выполнить задания правильно.

6. Проектные технологии

В технологии проектной деятельности нами разрабатываются долгосрочные, краткосрочные (недельные) проекты, в которых, дети более углубленно изучают диких животных, что способствует воспитанию у детей любви к животным и т. д. Знакомятся дети с различным растительным миром, историей России, традициями и обычаями. Родители охотно, непринуждённо помогают в проекте так, как родители – наши союзники. Успех воспитания наших детей во многом зависит и от родителей, семьи, той атмосферы, которая царит дома. Взаимодействие с родителями их активное участие в жизни группы и ДОО дают положительные результаты.

Использование различных технологий способствует формированию у детей теоретических знаний, практических умений, ценностных ориентаций; развивает познавательную активность, положительные эмоции, память, мышление и самостоятельность.

И вот результат – веселые, задумчивые, а главное равнодушные глаза наших ребятшек и слова: «А еще поиграем? А что завтра? А мы хотим, а давайте помечтаем о...».

Литература

1. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход. М., 2000.
2. Белошистая А. В. Игровые технологии в образовании и воспитании ребёнка дошкольного возраста // Педагогические технологии. 2010. № 4.
3. Сивцова А. М. Использование здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях // Методист. 2007. № 2.
4. Шорохова О. А. Играем в сказку. Сказкотерапии занятий по развитию связанной речи дошкольников. М. : ТЦ Сфера, 2006.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Д.А. Давыдова, О.А. Ивсина

Аннотация. В статье рассматривается реализация социального партнерства в дошкольном образовании с помощью использования проектной деятельности.

Ключевые слова: образование, социальное партнерство, проектная деятельность.

Современные тенденции развития системы образования в России связаны с обновлением его содержания, принципов, методов организации в соответствии с запросами общества. Социальный заказ на развитие системы образования предопределяется основной его целью – подготовкой подрастающего поколения, способного к решению различных проблем, к активной творческой жизнедеятельности в мировом сообществе.

В концепции социального развития детей дошкольного возраста перед образовательными организациями ставится триединая цель: воспитывать культурного человека (субъекта культуры); свободного гражданина (субъекта истории, общества); творческую индивидуальность (субъекта деятельности, саморазвития).

Ориентиром развития системы дошкольного образования РФ на сегодняшний день является ФГОС дошкольного образования.

В современной жизни к ребёнку поступает много разнообразной информации отовсюду! Наша задача – помочь ребёнку научиться находить и извлекать необходимую информацию, усваивать ее в виде новых знаний. Чему, несомненно, может помочь технология проектной деятельности, в которой ребенок выступает в роли исследователя и взаимодействует с социальными партнёрами.

В тематическое планирование для детей старшего дошкольного возраста мы рекомендуем включить долгосрочный проект «Мир профессий», в котором дети в течение нескольких месяцев через игру, взаимодействие с социальными партнерами и другие формы работы узнают о профессиях с учетом использования возможности социума микрорайона детского сада. Все это служит базой для создания единой воспитательной системы, что обеспечивает дальнейшее вхождение ребёнка в современный мир, приобщение к его ценностям, обеспечивает удовлетворение и развитие половых познавательных интересов мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Поэтому и возникла идея создания данного проекта. Углубленное изучение профессий через профессии наших социальных партнеров способствует развитию представлений об их значимости, ценности каждого труда, развитию доказательной речи. Правильный выбор профессии определяет жизненный успех.

Участниками проекта «Мир профессий» стали дети старшего дошкольного возраста и их родители, социальные партнёры микрорайона: пожарные, повар и педагоги Детской игровой студии «Фантазия», стоматолог, сотрудники отделения «Почта России».

Цель проекта – расширять и обобщать представление детей о профессиях, орудиях труда, трудовых действиях; развитие интереса к различным профессиям, знакомство с социальными партнерами и их опытом работы.

Задачи проекта:

– пробудить интерес к предлагаемой деятельности;

- формировать реалистические представления о труде людей;
- помочь понять детям, о важности, необходимости каждой профессии;
- формировать способность самостоятельно подводить их, основываясь на своём жизненном опыте и полученных ранее знаниях;
- развивать коммуникативные навыки;
- развивать связную речь, мелкую моторику рук, воображение, память;
- развивать образное и пространственное мышление, побуждать детей к творчеству и самостоятельности.

Ожидаемый результат:

- вызвать интерес к окружающему миру;
- расширить у детей знания и представления о профессиях, -помочь родителям правильно организовать совместный семейный досуг;
- поручить детям посильные трудовые обязанности дома, в детском саду, нести ответственность за их выполнение;
- обеспечить активность ребёнка в сложном процессе его становления Человеком.

В рамках данного проекта мы предполагаем познакомить детей с профессией пожарного. Нами была проведена сюжетно-ролевая игра «Пожарные» и экскурсия в пожарную часть № 32, которую помог нам организовать дедушка одного из воспитанников. Мы с детьми с радостью отправились на экскурсию, где нас встретил старший сержант внутренней службы. Дети с удовольствием слушали об устройстве пожарной машины, о способах тушения пожаров. Оказалось, что в машине столько скрытых полезных секций! А потом нам предложили забраться в машину, что вызвало море положительных эмоций!

Дети были в восторге от экскурсии и даже взрослым, захотелось ощутить себя в роли пожарного! После экскурсии, мы читали книги о пожарных и пожарах, сделали макет пожарной части и поиграли в сюжетно-ролевую игру «Пожарные», собрали коллекцию иллюстраций на тему «Спички детям не игрушки». Вместе с родителями организовали выставку детского творчества «Служба спасения – 01».

В рамках ознакомления с профессией «Повар» мы совместно с родителями посетили детскую игровую студию «Фантазия». Дети познакомились с настоящим поваром, который подробно рассказал о своей профессии и дал им возможность попробовать себя в роли настоящего повара (приготовить бутерброды «Черепашка»). Посетили пищеблок ДОУ, узнали о здоровом питании у медсестры, все вместе приготовили витаминный салат. Подготовили развивающую среду для сюжетно-ролевой игры «Кафе», которую провели вместе с родителями.

В рамках ознакомления с профессией врач-стоматолог к детям на занятие пришла врач-стоматолог, мама воспитанника нашей группы. Наталья Александровна рассказала детям о своей профессии, о том, как важно правильно чистить и ухаживать за зубами, не бояться зубных врачей. Затем дети побывали на виртуальной экскурсии в стоматологическую клинику, поделились впечатлениями от посещения врача. В ходе проекта дети и родители решали проблему, что нужно делать, чтобы зубы были здоровы. Результатом был совместный плакат «Здоровые зубы, счастливая улыбка».

Более наглядно мероприятия по реализации долгосрочного проекта «Мир профессий» можно раскрыть на примере одного из составляющих проекта «Почта».

Цель проекта «Почта»: формировать у детей реалистические представления о труде людей на почте, организовать взаимодействие с социальными партнерами.

Задачи проекта:

1. Обогащать словарь, развивать речь детей.
2. Учить выполнять игровые действия в соответствии с общим замыслом игры.
3. Формировать умение выстраивать новые последовательности событий, ориентируясь на партнёров.
4. Учить налаживать и регулировать контакты в совместной игре.
5. Воспитывать навыки взаимовыручки и взаимопомощи в игре.
6. Закреплять умения правильно пользоваться атрибутами игры.

Объект изучения: организация работы почты, наличие различных профессий на почте: почтальонов, клиентов, водителей, операторов; различных атрибутов.

Гипотеза: дети познакомятся с работой почты, заинтересуются и перенесут в свою игровую деятельность.

Предполагаемый результат:

1. Дети имеют знания о почте, о людях различных профессий.
2. Появился интерес к игре «Почта».
3. Дети отражают в игре свои знания и впечатления.
4. Дети умеют строить игровой сюжет, выполняют игровые действия, согласовывают свои действия друг с другом.
5. Проявляют собственную инициативу и используют предметы-заместители и элементы ряженья.

Условия реализации проекта:

1. Подбор и изучение методической литературы.
2. Разработка методического проекта, плана проведения игры.
3. Время: в режиме дня выбрать время для проведения игры.
4. Место: оборудовать место для проведения.
5. Атрибуты: подобрать нужные атрибуты и элементы.

Участники проекта: воспитатели, дети старшей группы, родители, сотрудники почтового отделения 352922.

В один из дней детям в группу принесли письмо. В ходе беседы о почте, выяснилось, что дети не знают, кто работает на почте, кроме почтальона, это и стало для нас проблемой, которую необходимо решить.

Мы стали думать, как же решить эту проблему и решили, что мы будем читать различные художественные произведения о почте, выучим стихи, проведем реальную (совместно с родителями) и виртуальную экскурсию на почту, пригласим к нам почтальона, который приносит корреспонденцию в наш детский сад.

Все варианты решения проблемы были зафиксированы в технологической карте и расписаны по дням.

На следующей неделе мы с детьми с головой окунулись в изготовление атрибутов, дети приносили из дома различные предметы, относящиеся к почте, была проведена беседа «Что рассказал конверт», различные дидактические игры. Нами изготовлены открытки с добрыми словами для бабушек и дедушек, которые мы попросили родителей

помочь запечатать в конверт, написать реальный адрес и вместе с детьми опустить в почтовый ящик.

Далее организовывалась сюжетно-ролевая игра «Почта». Почтальон принёс нам письмо от заведующей почтой, с просьбой о помощи, ведь впереди 23 февраля и 8 марта и все стараются поздравить друг друга, отправить поздравления, посылки, бандероли, а наши ребята уже многое знают о работе почты

Конечно же, мы согласились помочь и организовали работу почтового отделения у нас в группе. Вот такое было у нас почтовое отделение.

Дети распределили роли, расставили нужные атрибуты для своего рабочего места, разложили газеты, журналы, построили машину. Определили правила.

Начальник почтового отделения открывает почту, и работники занимают свои места, клиенты встают в очередь к разным операторам.

Начальник почты напоминает, что клиенты должны быть вежливы и не шуметь, так как это отвлекает от работы. Клиенты отправляют посылки, письма, оператор принимает посылки, бандероли, сдает сдачу. Почтальон разносит почту по адресатам, вынимает почту из почтового ящика. Начальник почты заказывает новые открытки, газеты, журналы, водитель привозит и отдает их оператору, увозит посылки и бандероли. Клиенты спокойно ждут своей очереди, во время игры необходимо вовлекать малоактивных детей, предлагать им различные варианты действий. В конце игры начальник почтового отделения связи сообщает, что время работы почты заканчивается и пора закрываться.

Затем к нам опять пришел Почтальон и принес телеграмму с благодарностью и посылку. В посылке оказалась настольная дидактическая игра «Все профессии важны, все профессии нужны», играя в которую дети использовали полученные знания.

Заключительным мероприятием после проведения проекта «Мир профессий» стала выставка совместного творчества детей и родителей «Все профессии нужны, все профессии важны» на которой были выставлены рисунки, аппликации и поделки из бросового материала.

В результате реализации данного проекта дети удовлетворили познавательную активность, узнали много нового о профессиях, которые их окружают, познакомились с социальными партнерами нашего микрорайона.

Ребята смогли повысить собственную самооценку, они внесли вклад в общее дело, радовались своим успехам и успехам своих товарищей и с большим интересом участвовали во всех мероприятиях.

Литература

1. Абашина С. Г. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом // Детский сад от А до Я. 2008. № 5. С. 139-141.
2. Голицына Н. С. Ознакомление дошкольников с социальной действительностью: Перспективное планирование работы с детьми 3-7 лет. М. : Мозаика-Синтез, 2006. 40 с.
3. Ривина Е. К., Толстых В. К., Башлай Е. Ю. Социум микрорайона – ступенька в большой мир // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2004. № 5. С. 72-80.
4. Солодянкина О. В. Социальное развитие ребёнка дошкольного возраста : методическое пособие. М. : АРКТИ, 2006. 88 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.С. Евдокимова

Аннотация. В статье представлено содержание игровых образовательных ситуаций, которые возможно использовать в патриотическом воспитании дошкольников.

Ключевые слова: воспитание, патриотическое воспитание, дошкольник, игра, ситуация, игровая образовательная ситуация.

Общеизвестно, что воспитание патриотизма формируется с самого юного детства с привития любви к малой Родине, месту, где родился каждый из нас. Ребёнок воспитывается в конкретной ситуации родного посёлка, и маленьким детям интересно узнать, почему улицы и парки в их посёлке названы именно так, как они выглядели раньше и как они выглядят сейчас. И мы уверены, что эти знания, привитые в стенах детского сада, не пропадут даром, они останутся на всю жизнь, подобно тому, как остаются в памяти взрослого человека яркие картинки детства.

Осознавая необходимость организовать серьёзную работу по формированию патриотических чувств у детей дошкольного возраста, мы решили, прежде всего, углубить знания об историческом прошлом и настоящем Кубани, родного Псебая. Идея воспитания патриотизма и гражданственности становится задачей государственной важности, приобретая всё большее общественное значение. В работе мы активно используем игровые образовательные ситуации.

Интеграция (ИОС): «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие».

Цель: закрепить знания и расширить представления детей о своей малой родине – посёлке Псебай, его особенностях, природе.

Задачи:

- познакомить детей с историческим прошлым Псебая;
- расширять представления о первом поселении казаков на Псебайской земле; - развивать представления о родном посёлке и стране, гражданско-патриотические чувства;
- развивать связную речь детей, внимание, воображение.

Материалы и оборудование: карта Мостовского района; фотографии посёлка, гор, окружающих посёлок; запись песни о Псебае В. Кучера.

Предварительная работа.

- Рассматривание альбома «Мой маленький рай – посёлок Псебай».
- Беседы о посёлке, его достопримечательностях.
- ИОС по образовательной области «Социально – коммуникативное развитие».
- Дидактические игры «Кто где живёт?», «Кто лишний?».
- Рассказывание легенд об отдельных горах, окружающих Псебай (гора Куцая, Гирпегемский хребет, гора «Три Шэхана» и другие).
- Информирование родителей о содержании ИОС по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».
- Словесная игра «Кто в какой стране живёт».
- Развивающее лото «Мой маленький рай – посёлок Псебай» (авторская разработка).

- Подвижные народные игры «Заря», «Сиди, сиди, Яша!», «Золотые ворота».
Ход игровой – образовательной ситуации.

1. Организационный момент.

Воспитатель: Ребята, сегодня мы поговорим нашем родном посёлке. Кто помнит, как он называется?

Дети: посёлок Псебай.

*Воплощеньем дивной сказки,
Раем кажется наш край ,
У подножья гор Кавказских,
Где раскинулся Псебай!*

Сергей Матвеев. О Псебайской стороне.

Воспитатель: Мы с вами, ребята, псебайцы, то есть жители посёлка Псебай. Псебайцы трудолюбивые, гостеприимные люди, они любят свой посёлок, пишут о нём стихи и песни.

Вот какими красивыми словами поэтесса, жительница нашего посёлка, описала наш родной посёлок. Попробуйте и вы рассказать, за что вы любите наш Псебай. Здесь вы родились, живёте, поэтому по праву можете назвать Псебай своей маленькой родиной.

*Мой любимый посёлок,
Вокруг горы и лес,
Для меня в этом мире
Нет прекраснее мест.
Протянулся на запад
С незапамятных лет
Утопающий в скалах
Гирнегемский хребет.*

Лидия Бундина. Мой любимый посёлок.

Сегодня я расскажу вам, ребята, о прошлом нашего посёлка, о том, как он образовался. А начинался он, как водится, с первого казачьего куреня, подворья.

Из истории Псебая.

При правлении царицы Екатерины II после удачной русско-турецкой кампании в 1774 году Кубань признаётся южной границей России. Для её укрепления сюда был послан А.В.Суворов, который пробыл на Кавказе 100 дней. За этот срок построено 5 крепостей и 20 редутов. Началось массовое переселение донских и черноморских (бывших запорожских) казаков. Севастопольский полк был послан в наши края по указу царя Александра. Была построена крепость выше посёлка Псебай. Это место так и называется «Башня». Солдаты Севастопольского полка «осели» в наших краях и образовали станицу Псебайскую. Предположительно название станицы происходит от турецкого «Псе» - «вода» и «Бай» - «большой, много знатный», т. е. «Большая вода» или «Знатная вода». Другая версия – от имени богатого черкеса по имени Псебай. Так или иначе, название было одобрено царём Александром, и в 1862 году оно было записано в «Памятной книге Кубанской области под ныне знакомым всем названием.

Воспитатель обращается к детям с вопросом: Как образовался наш посёлок?

Дети: Переселились солдаты Севастопольского полка.

Воспитатель: Чем понравилось первым казакам – поселенцам выбранное место?

Дети: Красивое место: горы, чистые реки, много леса и зверей.

Воспитатель: Какой материал использовали первые жители посёлка (тогда станции Псебайской) для строительства жилья?

Дети: Дерево и глину.

В конце занятия дети исполняют песню о родном посёлке:

*Наш Псебай, наш край чудесный,
Заповедные места.
К нам со всей страны туристы
Приезжают неспроста.
Припев: Стоит только приглядеться
И поймёшь наверняка,
Что на всём на белом свете
Нет прекрасней уголка.
Местный ты или приезжий –
Это право всё равно,
Если ты обычай здешний
Принимаешь как родной.
Припев.
Виды дивные предгорья
И искристая река
Нам дарованы природой
Не на день, а на века.
Припев.*

Литература

1. Ассовский В. Г. Путеводитель по Мостовскому району. Краснодар, 2012.
2. Короткова Л. Д. Духовно-нравственное воспитание дошкольников средствами авторской сказки. М. : УЦ ПЕРСПЕКТИВА, 2011.
3. Перспективное планирование по Комплексной образовательной программе дошкольного образования «Детство» / сост. Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. СПб. : Детство-Пресс, 2016. С. 122.
4. Духовно-нравственное и гражданское воспитание детей дошкольного возраста / сост. Т. М. Акинина, Г. В. Степанова, Н. П. Терентьева. М. : УЦ ПЕРСПЕКТИВА, 2012.
5. Ситдикова Н. В. Моя Кубань. Ростов н/Д. : БАРО-Пресс, 2010.
6. Чернов С. В. История развития посёлка Псебай. Псебай, 2012.

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ЭКОЛОГИЮ

В.В. Задорожная, Н.А. Вонсович

Аннотация. В данной статье представлено содержание использования экологии в области формирования трудовых умений и навыков у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: экология, трудовое воспитание, умения, навыки, трудовые умения.

Формирование у детей среднего дошкольного возраста различных трудовых навыков и умений – одна из наиболее важных задач общества и воспитателей. Его истоки лежат в раннем детском возрасте, когда дети впервые начинают испытывать потребность в осуществлении самостоятельной деятельности и заявляют о своих намерениях. Вопросы, касающиеся формирования у дошкольников трудовых навыков и умений, всегда вызывали к себе повышенное внимание со стороны педагогов, и выступали в качестве предмета исследований отечественных ученых в 1930-1980 годы. На основе этих исследований был создан ряд учебных пособий для студентов техникумов и вузов, а также ряд методических пособий для воспитателей. Также разработаны программы по воспитанию детей в детском дошкольном учреждении. Труды таких психологов и педагогов, как Неверович Я.З., Буре Р.С., Радина Е.И., Година Г.Н., Логинова В.И., Нечаева В.Г. и других, поспособствовали созданию современной системы формирования у дошкольников трудовых навыков и умений. Эта система включает в себя содержание, средства, задачи и методы работы педагогов. Повысить успешность формирования у дошкольников трудовых навыков и умений посредством экологического образования можно путем использования в повседневной образовательной работе интегрированных занятий с уклоном на темы экологии.

Эффективность работы напрямую будет зависеть от таких условий:

- включение дошкольников в разные виды и направления ручного труда (с картоном, бумагой);
- использование различных форм организации обучения дошкольников ручному труду;
- активное привлечение дошкольников к труду в природе (например, на территории детского сада);
- привлечение дошкольников к хозяйственному труду (например, в уголках природы);
- воспитание у дошкольников любви и ответственного отношения к природе посредством проведения интегрированных занятий.

Труд дошкольников по своему содержанию делится на несколько видов, а именно: труд в природе; бытовой (хозяйственный) труд; самообслуживание; художественный и ручной труд.

Обучение ребенка трудовым умениям и навыкам является важнейшим и необходимым этапом трудового воспитания. Любой деятельностью, в особенности трудовой, предполагается наличие определенных навыков. Чтобы труд превратился в средство нравственного воспитания, необходимо давать ребенку не только комплекс трудовых навыков, а и направлять его внимание и трудовые усилия на выполнение общественно-полезной работы, в которой формируется первое чувство важности собственной деятельности для других людей, осознание связи с остальными членами коллективного труда. Трудовые навыки и умения дошкольников, как и трудовая деятельность, в которой эти навыки и умения формируются, обладают своими специфическими особенностями.

Трудовые навыки и умения у дошкольников формируются в зависимости от определенных условий, подобранных специально. Буре Р.С. предлагает такие условия:

- регулярное приобщение каждого ребенка к труду;

- учет нагрузки сообразно индивидуальным возможностям и возрастным особенностям детей;
- наличие мотивации к учебе и труду;
- наличие интереса на занятиях;
- высокое педагогическое мастерство воспитателей;
- применение различных методов обучения трудовым навыкам и умениям.

При работе с детьми в дошкольном учреждении используются такие формы работы:

1. Организация труда дошкольников – в уголке природы. Сюда относится наблюдение за разнообразными природными объектами в уголке природы и на территории ДООУ. Совместная работа воспитателя и детей в уголке природы, цветочной клумбе, на огороде. Поддержание и развитие условий для нормального развития и роста растений (дети могут поливать и ухаживать за растениями на огороде, на цветочной клумбе, в уголке природы, на подоконнике). Лепка или зарисовка в альбомах изменений, происходящих в жизни животных и растений, своих добрых дел, совершенных по отношению к животным, растениям и природе в целом.

2. Формирование у дошкольников трудовых навыков во время прогулок.

3. Организация трудовой деятельности на занятиях по ручному труду и изобразительной деятельности – освоение детализации (развитие у детей воображения); освоение детьми художественной символики, действий моделирования объектов в лепке и рисунке.

На основе поставленных задач по изобразительному труду детьми реализуются свои умения, к примеру, через такие темы занятий: Дети на новогодней ёлке (рисование), Ежик (лепка), Цветы на лугу, Мальчик с цветами и др. В процессе совместной деятельности (изготовление поделок, работа с природными материалами), воспитатель дает детям для воспроизведения поделку простой конструкции (конфигурации), подробно показывая, объясняя и демонстрируя последовательное ее выполнение. Основные приемы при создании изображения: наблюдение; рассматривание растений, птиц и животных (на иллюстрациях, в уголке природы, на прогулке).

В качестве важнейшего условия для перехода на более высокую ступень деятельности (учение) выступает воспитание и развитие у детей способности систематического выполнения посильных обязанностей независимо от личного желания и настроения ребенка. Если ребенок к концу дошкольного периода хорошо справляется с несложными делами, выполняет обязанности по самообслуживанию, принимает участие в дежурствах по занятиям, столовой, уходу за уголком живой природы, то можно говорить о том, что такой ребенок подготовлен к выполнению более усложненных обязанностей, которые будут возложены на него школой.

Трудовая деятельность в совокупности с методом наблюдения обогащает детей знаниями о животных, птицах и растениях; об условиях их развития и роста; о людях, занимающихся преобразованием природы и об использовании человеком природных богатств. В процессе труда ребенок овладевает простыми навыками выращивания и ухода за растениями (животными), приобретает навыки правильного использования инвентаря и предметов ухода за животными и растениями.

Для правильного руководства трудом и наблюдениями детей в природе, педагогу необходимо повысить уровень своих знаний в области животных и растений, овладеть практическими навыками и умениями, а также освоить методику проведения экскурсий, наблюдений, организации труда дошкольников.

Литература

1. Буре Р. С. Организация труда детей / под ред. В. Г. Нечаевой. М., 1974. 234 с.
2. Буре Р. С. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста в детском саду / под ред. Р. С. Буре. М., 1994. 201 с.
3. Буре Р. С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 144 с.
4. Буре Р. С., Година Г. Н. Учите детей трудиться. М., 1983. 152 с.
5. Нечаева В. Г. Особенности труда дошкольника / под ред. В. Г. Нечаевой. М., 1974. 195 с.

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Л. Звыкова

Аннотация. Ограничения состояния здоровья детей не должны становиться причиной исключения их из активной жизни. В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией ранней профориентации детей дошкольного возраста посредством знакомства детей с миром профессий.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, ранняя профориентация, творческая мастерская.

Приобщение ребёнка к миру взрослых, их деятельности, к чувствам и переживаниям существовало с древнейших времён. Во все времена матери и отцы учили, учат, и будут учить своих детей тому, что, на их взгляд, пригодится им в жизни, и что они знают и умеют сами. Если же говорить об этой проблеме с точки зрения педагогической науки, то отношение к проблеме приобщения детей к социальной действительности - к ее целям, содержанию, методам - менялось на протяжении большого отрезка времени.

Для того чтобы воспитать у детей уважительное отношение к труду, важно обогащать их представления о разных видах профессий взрослых, о роли труда в жизни людей, о результатах труда, о мотивах, которые движут людьми в процессе труда. Ранняя профориентация преимущественно носит информационный характер (общее знакомство с миром профессий), а также не исключает совместного обсуждения мечты и опыта ребёнка, приобретенного им в каких-то видах трудовой деятельности (в плане самообслуживания, при выполнении посильной работы). Детская жажда знаний огромна. Развиваясь, она переносится на различные действия, труд людей, их профессии. Таким образом, формирование представлений дошкольников о мире труда и профессий – это актуальный процесс в современном мире.

Одна из главных задач в работе с детьми ОВЗ – это создание условий, в которых каждый ребенок, независимо от уровня интеллекта и физического развития, мог бы развивать способности, данные ему от природы. Инвалидность не должна становиться причиной исключения их из активной жизни. Каждый человек мечтает обрести в жизни свое

любимое дело, доставляющее радость, удовольствие и приносящее пользу людям. Поэтому очень важно познакомить ребенка с профессиями, рассказать о тех характерных качествах, которые требует та или иная профессия. Беседы о профессиях, часто сопровождаются стихами, загадками, вопросами, заставляющие ребенка логически мыслить, развивать речь, активизировать память и внимание. Воспитывать профессиональные качества в детях нужно с ранних лет. По этому, в творческой мастерской «Поварята», я знакомяю детей с профессией «Повар».

На занятиях дети знакомятся с кухонным инвентарем, знают, как с ним обращаться, и для чего нужны разные кухонные принадлежности, узнают, что и из каких продуктов можно приготовить. Дети не только готовят, но и пробуют свои шедевры, угощают родителей - в конце некоторых занятий предусмотрено чаепитие с дегустацией. Занятия проходят в небольших группах от 5 до 12 человек в специально оборудованной творческой мастерской под руководством руководителя мастерской. Периодически в мастерскую приглашаются гости: профессиональные повара, кулинары – любители. Дети увлекательно проводят время, учатся работать в команде со своими сверстниками.

Занятия и мероприятия для детей дошкольного возраста являются составляющими ранней профориентации, целью которой является самоопределение дошкольников. Социальный опыт ребёнка обогащает освоение трудовой деятельности. Малыш рано начинает обращать внимание на трудовые действия взрослого человека. Его привлекает то, как мама моет посуду, как папа ремонтирует стул, как бабушка печёт пирожки и т.д. Ребёнок начинает подражать взрослым в этих действиях не только в игре, но и в реальной жизни, делая попытки мыть, подметать, стирать и т.п. Видя чему, и как дети учатся в мастерской родители стали дома давать уроки кулинарии на кухне. Доверяют ребенку натереть овощи на терке, приготовить салат и перемешать его, вместе замешивают тесто и готовят печенье, бутерброды. Овладение трудовыми навыками, трудовой деятельностью позволяет ребёнку самостоятельно обеспечивать себе жизненно важное функционирование. По мере приобретения трудовых умений ребёнка эмансипируется от взрослого, приобретает чувство уверенности. Уменьшается опасность не выживания в отсутствии взрослых. Так труд выполняет жизнеобеспечивающую функцию.

Совместные кулинарные «опыты» – отличные занятия для умственного развития детей. В процессе приготовления еды, дети знакомятся с такими понятиями, как форма и размер предметов, знакомятся с их свойствами, учатся определять на глаз твердость и плотность. Для детей приготовление пищи вместе с взрослым дает возможность накопить багаж навыков и умений при переходе в школьную жизнь.

Деятельность творческой мастерской «Поварята» направлена на обучение детей умению обслуживать себя самостоятельно в приготовлении несложных блюд, на культурно-эстетическое развитие, как ребенка дошкольного возраста, так и взрослых, сопровождающих данный процесс. В процессе обучения дети приобретают социально значимые качества личности: коммуникабельность, самостоятельность, ответственность. Ранняя профориентация призвана:

- дать ребёнку начальные и максимально разнообразные представления о профессиях;
- сформировать у ребёнка эмоционально-положительное отношение к труду и профессиональному миру;

- предоставить возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности; с тем, чтобы позже, в подростковом возрасте, ребёнок смог анализировать профессиональную сферу более осмысленно и чувствовать себя при выборе профессии более уверенно.

Программа рассчитана на два года обучения для детей 5-7 лет. Занятия проводятся один раз в неделю.

Цель: создание условий для использования труда воспитанников как эффективное средство социализации и индивидуализации личности ребёнка, поддержание и развитие у детей интереса к труду взрослых.

Задачи:

- ✓ формирование у детей положительного отношения и интереса к кулинарному искусству, бытовому труду;
- ✓ знакомить детей с профессией повара;
- ✓ познакомить с разновидностью кухонной утвари, её значением и использованием, учить сервировать стол для разных случаев;
- ✓ научить детей обслуживать себя самостоятельно в приготовлении несложных блюд;
- ✓ привитие навыков нравственного поведения, этики в ближайшем (семейном) окружении.

В нашем городе есть учебные заведения, в которых они получают образование по таким профессиям как:

- повар, кондитер;
- изготовитель хлебобулочных изделий;
- изготовитель кондитерских изделий
- пекарь-мастер
- мастер консервно-колбасного производства
- оператор процессов колбасного производства и др.

С техникумом заключен договор о сотрудничестве.

Литература

1. Блинова Л. Ф. Социально-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста. Казань, 2007.
2. Галагузова М. А. Социальная педагогика. М., 2001.
3. Данилина Т. А., Степина Н. М. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей. М., 2004.
4. Рылеева Е. Н. Вместе веселее! М., 2004.
5. Алиева Ш. Г. Социальное развитие дошкольников // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 711-715.



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.Ю. Зеленская

Аннотация. В статье рассматривается практический опыт использования различных современных технологий в работе музыкального руководителя дошкольного учреждения.

Ключевые слова: технология, музыка, эмоциональная отзывчивость, проектирование, ритмодекламрование.

Работа музыкального руководителя в дошкольном образовательном учреждении на современном этапе наполняется новым содержанием – растить человека, способного к самостоятельному творческому труду, личность активную, ищущую. Музыка – источник особой детской радости, и применение на музыкальных занятиях различных педагогических методов решает важнейшую задачу раннего музыкального воспитания детей – формирование ведущего компонента музыкальности – *развитие эмоциональной отзывчивости на музыку*.

Выполнять эту задачу эффективно помогает метод интеграции деятельности участников образовательного процесса нашего дошкольного учреждения. Учитывая особенности детей, нужно найти наиболее рациональные и эффективные пути стимулирования их гармоничного развития. Музыкальная деятельность носит не только творческий характер, но оказывает влияние на развитие всех сторон личности и сферу познавательного развития и в этом плане мне как музыкальному руководителю отводится особая роль. Поэтому цель моей работы как музыкального руководителя – создание комфортных условий для творческого самовыражения и развития личности. Формирование у дошкольников способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни, в искусстве, приобщаться к художественной и творческой деятельности происходит именно на музыкальных занятиях в детском саду. Для того чтобы решить эту основную задачу, используются в работе *новые программы и технологии*.

Музыкальные занятия занимают особое место в ряду всех остальных. Именно на основе высокохудожественной музыки, в общении с ней развитие ребенка идет по качественно иному пути. Передо мной стоят вопросы: как сделать, чтобы занятия стали интересней, насыщенней, давали бы детям возможность активного участия в ходе занятия. Поэтому нормой музыкальной жизни в детском саду становятся интегрированные занятия. Цель этого вида занятий – дать детям представления о специфике различных видов искусства (музыка, живопись, театр, хореография, поэзия), выразительных особенностях их художественных средств, возможностях своим оригинальным языком передать мысли и настроения в разных видах художественной деятельности детей. Отличительной особенностью этого вида занятий, предполагающих синтез различных видов искусства, является необычная форма его организации. Она отвечает запросам современных детей. Поэтому важно не формально, а продуманно объединять разные виды художественной деятельности, чередовать их, находить черты близости и различия в произведениях, средствах выразительности каждого вида искусства, по-своему передающему музыкальный образ. Через сравнение, сопоставление художественных обра-

зов дети глубже прочувствуют индивидуальность произведения, приблизятся к пониманию специфики каждого вида искусства.

В своей работе мы активно применяем приемы из методики Т.А. Тютюнниковой «Элементарное музицирование». Она основана на сочетании ритмодекламации с движением и исполнением на детских музыкальных инструментах. Простейшие стихи, проговариваемые приемом ритмодекламации, воспитывают у детей одновременно чувство метро – ритма, координацию движений, слаженность группового действия, свободную импровизацию, самостоятельность исполнения.

На таких занятиях царит общая творческая атмосфера. Дети и педагог становятся партнерами. Логичный, естественный переход от одного вида художественной деятельности к другому делает эти занятия очень динамичными и увлекательными для детей любого возраста. Постоянная смена деятельности не дает детям утомляться. В ходе интегрированных занятий в творческий процесс включается собственное созидание ребенка, его творчество, продуктом которого являются рисунки, пластика движений, словесное творчество. При подборе содержания ориентируемся на ребенка, на то, что ему близко и дорого: мир природы, близкие люди, игры, русский фольклор и разные виды искусства. Новые программы по музыкальному воспитанию дают возможность научить детей слышать высокохудожественную музыку. Передавать ее характер в танцевальных и образных движениях, пантомиме, игре на музыкальных инструментах, в рисунках, используя сравнения музыкальных произведений со стихотворениями, репродукциями картин и др., то есть использовать интегрированный подход к организации занятий.

Метод проектирования, который мы активно применяем в своей работе - современный метод интеграции деятельности, позволяет решать комплекс задач, подчиненных одной теме, разнообразными приемами и методами, постепенно и в системе. Метод актуален и очень эффективен. Он дает ребенку возможность синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки. Кроме того, деятельность проектного характера позволяет сформировать у детей исследовательские умения и познавательный интерес. Проводя такой вид работы, дети открывают новые знания не только для себя, но и другим детям рассказывают о чем-то новом, полезном, интересном. Происходит интеграция между общими способами решения разных задач, и видами деятельности. Проектная деятельность помогает связать обучение с жизнью, развивает коммуникативные и нравственные качества.

Инновационные технологии, которые мы применяем в своей работе, ориентированы на полноценное развитие ребенка как личность, на желание помочь ему войти в современный мир, приобщиться к его ценностям, на практическое воплощение эмоционально – комфортных условий, способствующих развитию личностного потенциала, активизируют у ребенка стремление исследовать с радостью и удивлением окружающий мир, развивать эмоциональную отзывчивость, способность к самопереживанию.

Восприятие классической музыки позволяет показать ребенку красоту, выразительность и изобразительность лучших примеров музыкальных произведений композиторов – классиков, воспитывать любовь к музыке, увидеть ее красоту и научиться ее понимать.

Музыка для ребенка – мир радостных переживаний. Я открываю перед ним дверь в этот мир, помогаю развивать у него способности, и прежде всего эмоциональную отзывчивость.

Применение в комплексе на музыкальных занятиях передовых технологий и методик обеспечивают разностороннее развитие личности ребенка благодаря тесной взаимосвязи эстетического воспитания с нравственным, умственным, физическим. При использовании всех видов музыкальной деятельности, доступных дошкольному возрасту, творческих возможностях ребенка, достигается гармоничность музыкально – эстетического воспитания, а, следовательно, решение главной цели работы музыкального руководителя – научить детей любить и понимать музыку.

Литература

1. Мерзлякова С. И. Роль интегрированных занятий в развитии дошкольников // Музыкальный руководитель. 2010. № 2.
2. Радынова О. П. Дошкольный возраст: как формировать основы музыкальной культуры // Музыкальный руководитель. 2005. № 1.
3. Радынова О. П. Дошкольный возраст - задачи музыкального воспитания // Дошкольное воспитание. 1994. № 2.
4. Скопинцева О. А. Развитие музыкально-художественного творчества старших дошкольников. Волгоград, 2010.
5. Тарасова К. В. Развитие музыкальных способностей в дошкольном детстве // Музыкальный руководитель. 2010. № 1.
6. Тютюнникова Т. Э. Просто, весело, легко // Музыкальный руководитель. 2009. № 5.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

С.В. Кабак

Аннотация. В статье показана роль фольклора в развитии речи дошкольника. Рассмотрено влияние малых форм фольклора на развитие эмоциональности, выразительности, наполненности речи ребенка.

Ключевые слова: речь, фольклор, потешки, эмоциональность, активный словарь.

Важным источником наших знаний о практике воспитания являются произведения устного народного творчества (фольклор). Издавна оно являлось универсальным средством воспитания и развития.

Огромную роль в развитии образной, выразительной речи играет восприятие произведений искусства (в том числе и устного народного творчества) и накопление художественного опыта. Дошкольников знакомят с разными литературными жанрами, их особенностями, ярким и образным языком; их вводят в мир художественных образов, развивая эмоциональное отношение к явлениям природы и взаимоотношениям людей. Развитие речи дошкольников тесно связано с решением задач формирования художественно-речевой деятельности как одной из неотъемлемых частей эстетического воспитания. Так, обучение пересказу фольклорных и литературных произведений включает ознакомление детей с изобразительно-выразительными средствами

художественного текста (сравнениями, эпитетами, метафорами и др.). Владение этими средствами углубляет восприятие фольклорных и литературных произведений.

Речь становится образной, непосредственной и живой в том случае, если у ребенка воспитывается интерес к языковому богатству, развиваются умения использовать в своей речи самые разнообразные выразительные средства. Предпосылки развития выразительности создаются уже в раннем возрасте, когда дети начинают учиться говорить, воспроизводить интонацию взрослого.

Важнейшими источниками развития выразительности детской речи являются произведения художественной литературы и устного народного творчества, в том числе и малые фольклорные формы (пословицы, поговорки, загадки, потешки, считалки, фразеологизмы). Воспитательное, познавательное и эстетическое значение фольклора огромно, т. к. он, расширяя знания об окружающей действительности, развивает умение тонко чувствовать художественную форму, мелодику и ритм родного языка.

Неслучайное слово «фольклор», будучи английского происхождения, переводится буквально как «народная мудрость».

Фольклор для детей - разновидность фольклористики и раздел художественной литературы для самых маленьких. Особенность его – он соединяет в себе стихи, песни, игровые приемы, танец.

Основная задача развития образной речи – заложить в детях любовь к художественному слову. Художественная система русского фольклора своеобразна, чрезвычайно разнообразны жанровые формы произведений – былины, сказки, легенды, песни, предания, а также малые формы – частушки, потешки, загадки, пословицы, поговорки, язык которых точен и выразителен. Среди выразительных средств языка определенное место занимают фразеологизмы, использование которых придает речи особую яркость, легкость, меткость и образность. Ознакомление детей с малыми формами фольклора оказывает влияние на развитие понимания роли выразительных средств (сравнений, метафор, эпитетов) в художественном тексте. Работа с фразеологизмами привлекает внимание детей к необычным выражениям, а подбор синонимов и антонимов к фразеологизмам развивает осознание обобщенного смысла малых фольклорных форм (зарубить на носу – запомнить навсегда; повесить голову - грустить). (Н.В. Гавриш).

Ребенок, повторяя образные слова и выражения сказки, начинает задумываться над их прямым и переносным смыслом. В младшей и средней группах проводится моделирование эпизодов сказки – так дети легче могут усвоить ее образное содержание. Старшие дошкольники, рисуя после чтения литературного произведения, стремятся передать возникший образ в своем рисунке.

Едва можно найти материал более близкий, затрагивающий интересы и потребности детского возраста и поэтому самый занимательный. Чем тот, который связан с детским бытом, с повседневной детской жизнью, который возник, вырос и развивался из исканий высокой радости детской народной массы. Это детский фольклор. Поэтому, использование малых фольклорных форм в развитии речи дошкольников приносит огромный результат. Детская литература занимает в мире малыша очень важное, очень большое место.

Народные песенки, колыбельные, потешки, сказки погружают ребёнка в светлый уютный и убаюкивающий мир, который оказывает врачующее влияние на детскую душу. Одна из движущих сил развития ребёнка – сила примера. Книга сознательно и целеустремлённо направляет ход его мыслей, побуждает к подражанию, совершенствует и облагораживает ум и сердце ребёнка, развивает речь.

С раннего возраста ребёнок откликается на потешки, приговорки, колыбельные и т. д. Роль этих малых фольклорных форм трудно переоценить. Вслушиваясь в слова потешек, их ритм, малыш играет в ладошки, притоптывает, приплясывает, двигается в такт произносимому тексту. Это не только забавляет, радует ребёнка, т. е. вызывает эмоциональный отклик, чувство сопричастности к тому, что описывается в произведении, а также у ребёнка появляется желание запомнить текст. Ведь всем известна истина: что интересно, то легче запоминается, дольше сохраняется в памяти.

Малые формы фольклора являются первыми художественными произведениями, которые слышит ребёнок. Поэтому в работе с детьми я стараюсь наизусть читать колыбельные песенки, потешки, диалоги, сказки, и тактично, с чувством меры, с учётом доступности восприятия, включить их в повседневный разговор с детьми. Особенно эффективно использование малых фольклорных форм в период адаптации ребёнка к новым для него условиям. Например, во время расставания с родителями можно переключить внимание ребёнка на игрушку (кошку, собачку, петушка), сопровождая её движениями, чтением потешки:

Петушок, петушок
Золотой гребешок...
или: Киска, киска, киска брысь
На дорожку не садись...
или: Вот собачка Жучка
Хвостик закорючка...

Вариантом такого приёма могут быть игры ребёнка со своими пальцами. Дети с удовольствием перебирают их, наделяя именами близких людей:

Этот пальчик – дедушка
Этот пальчик – бабушка
Этот пальчик – папочка
Этот пальчик – мамочка
Этот пальчик – я, вот и вся моя семья.

Особенно дети любят, когда во время чтения потешки используется его имя, такие произведения малых фольклорных форм дети очень быстро запоминают:

У сороки боли
У вороны боли
А у Ирочки заживи.
или: Кто у нас хороший?
Кто у нас пригожий?
Сашенька хороший, Сашенька пригожий!

С помощью народных песенок, потешек у детей воспитывается положительное отношение к режимным моментам: умывание, причёсыванию, приёму пищи, одеванию, укладыванию спать.

При умывании: Водичка – водичка
Умой моё личико...
При причёсывании: Расти, коса, до пояса
Не вырони ни волоса
Расти косонька до пят,
Все волосики в ряд...
Во время приёма пищи: Умница Катенька
Ешь кашку сладеньку,
Вкусную, пушистую,
Сладкую, душистую.

Чтение народных песенок, потешек, сопровождаемое показом, более глубоко воздействует на чувства ребёнка, способствует запоминанию текста, развитию речи.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ В ДОУ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО

Н.М. Камалян

Аннотация. В статье представлены основные методологические подходы к образованию в дошкольном образовательном учреждении в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: стандарт, дошкольное образование, методология.

Одной из приоритетных задач целостного образовательного процесса согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) является организация и реализация воспитания и обучения подрастающего поколения на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и общепринятых правил, норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

В соответствии со Ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Современные подходы к организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации связаны с переориентацией современного дошкольного образования со знаниевого подхода на выбор стратегии поддержки личностного становления каждого ребенка. Образовательный процесс – это системный, целостный, развивающийся во времени, целенаправленный процесс взаимодействия взрослых и детей, но-

сящий личностно-ориентированный характер, направленный на достижение социально-значимых результатов, призванный привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Специфика дошкольного возраста такова, что достижения детей дошкольного возраста определяются не суммой конкретных знаний, умений и навыков, а совокупностью личностных качеств, обеспечивающих психологическую готовность ребёнка к обучению в школе. Следовательно, обучение чтению и счёту сегодня не является целью дошкольного образования. Дошкольная образовательная организация призвана помочь ребёнку безболезненно перейти на новый уровень образования, развить его потенциальные возможности и базовые предпосылки учебной деятельности, сформировать способности и желание учиться в школе.

Каждый ребенок должен получить одинаковые стартовые возможности для обучения в школе. Но если раньше главным в ДООУ был взрослый, то теперь ребёнок и взрослый оба являются субъектами взаимодействия, равными по значимости. Активность взрослого была выше, чем активность ребенка, то теперь активность ребенка должна быть, по крайней мере, не меньше, чем активность взрослого. В связи с этим изменился способ организации детских видов деятельности: не руководство взрослого, а совместная (партнерская) деятельность взрослого и ребенка.

В тексте ФГОС не употребляется слово «занятие», но это не означает переход на позиции «свободного воспитания» дошкольников. Процесс обучения сохраняет свою структуру и задачи. Но такая форма образовательной деятельности, как занятие, не в полной мере соответствует возрастным особенностям детей дошкольного возраста. В современной теории и практике образования понятие «занятие» рассматривается как занимательное дело без отождествления его с занятием как дидактической формой учебной деятельности. Занятием должна стать интересная для детей, специально организованная воспитателем специфическая детская деятельность, подразумевающая активность дошкольников, деловое взаимодействие и общение, накопление определённой информации об окружающем мире. Образовательная деятельность осуществляется на протяжении всего времени нахождения ребёнка в дошкольной организации. Она реализуется в таких формах как:

- образовательная деятельность в режимных моментах;
- организованная образовательная деятельность;
- самостоятельная деятельность детей.

Организованная образовательная деятельность представляет собой совместную деятельность педагога с группой детей или индивидуально. Выбор количества детей зависит от сложности материала; вида деятельности (игровая, познавательная - исследовательская, двигательная, продуктивная), от возрастных и индивидуальных особенностей детей; их интереса к данному занятию. Не может быть двух детей, которые учатся и развиваются совершенно одинаково. Каждый ребёнок, проявляя личностные особенности, приобретает собственные знания и навыки.

Индивидуализация образования основана на поддержке детей в развитии их потенциальных возможностей, стимулировании стремления детей самостоятельно ставить цели и достигать их в процессе познания. Таким образом, можно сказать, что цель до-

школьного образования состоит в создании условий для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка.

ФГОС ставит во главу угла индивидуальный подход к ребёнку через игру. Факт повышения роли игры как ведущего вида деятельности дошкольника и отведение ей главенствующего места положителен, так как в последние годы в связи с социальными изменениями в обществе, информатизацией, а также усиленной подготовкой ребёнка к обучению в школе из мира детства игра уходит. Социальный мир ребёнка становится замкнутым, ограниченным общением с близкими людьми или виртуальным общением. Сегодня дошкольное образование призвано вернуть в детство игру познавательную, исследовательскую, творческую, в которой ребёнок учится общаться, взаимодействовать, с помощью которой он познаёт мир, отношения объектов и людей в этом мире. Игру, в которой ребёнок «примеряет» на себя разные роли, в которой развивается его речь, память, внимание, мышление, эмоции, воображение.

Таким образом, главная особенность организации образовательной деятельности в ДОУ на современном этапе – это уход от учебной деятельности, повышение статуса игры, как основного вида деятельности детей дошкольного возраста; включение в процесс эффективных форм работы с детьми: ИКТ, проектной деятельности, игровых, проблемно-обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей.

Социально-игровой опыт, который приобретает ребёнок в период дошкольного детства (при грамотной организации работы с ним на основе игровой деятельности) оказывает существенное влияние на становление его эмоциональной, нравственной и интеллектуальной компетентности ребёнка, позволяя формироваться готовности к обучению в школе в целом, и обеспечить каждому воспитаннику активный школьный старт. Тем самым, решается одна из важнейших задач ФГОС ДО – осуществление преемственности дошкольного и начального школьного образования в целях обеспечения равного школьного старта детей, в том числе не посещающих ДОУ.

ПОСТРОЕНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.В. Кирокосяц

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ особенностей построения положительных межличностных взаимоотношений дошкольников. Данный анализ построен на основе рассмотрения совместной деятельности как способа взаимодействия детей.

Ключевые слова: общение, взаимоотношения, совместная деятельность, игра.

Старший дошкольный возраст важный и очень ответственный период в воспитании ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками в процессе их совместной деятельности возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющее на развитие его личности.

О сложности взаимоотношений и необходимости их изучения говорили многие исследователи (А.П. Усова, А.И. Аржанова, Е.И. Кульчицкая, Я.Л. Коломенский, Т.А. Репина, А.А. Рояк, В.С. Мухина и др.).

По мнению ряда зарубежных авторов (М. Леви, А.М. Кларк, А.Д. Кларк), детская группа объективно проверяет все качества личности ребенка, помогает ему адекватно оценить собственное поведение и компенсирует влияние различных факторов окружающей социальной действительности (неблагополучная семья, педагогическая запущенность, депривация общения).

Проблема взаимоотношений детей в совместной деятельности в группе детского сада сложна и актуальна. Несмотря на то, что дошкольной психологией и педагогикой немало сделано в этой области, многие вопросы все еще остаются недостаточно исследованными. Кроме того, сама сложность проблемы требует использования новых методических средств, применяемых на современном этапе социально-психологической наукой. Остроту этой проблемы подтверждают результаты наблюдений психологов и педагогов, которые показали, что в детских садах в каждой из обследованных групп благополучными являются лишь несколько детей, все остальные нуждаются в той или иной коррекции взаимоотношений со сверстниками. Изучение влияния совместной деятельности на взаимоотношения детей старшего дошкольного возраста приобретает особо важное значение для становления доброжелательных отношений детей друг к другу. Характер взаимосвязи межличностных отношений дошкольников и их совместной деятельности, вопрос о том, что является определяющим в этой взаимосвязи – деятельность или отношения и качества личности, имеет принципиальное методологическое значение и до сих пор остается спорным в детской психологии и дошкольной педагогике.

Вопросы начала формирования детского коллектива, характерные особенности группы детского сада и межличностных отношений в ней, влияние совместной деятельности дошкольников на их взаимоотношения – все это представляет интерес для воспитателей, родителей, психологов.

В дошкольном возрасте у ребенка возникают сложные и разнообразные виды отношений с другими детьми, которые в значительной степени определяют становление его личности. Важно изучить эти отношения, чтобы целенаправленно формировать их, чтобы создать для каждого ребенка в группе благоприятный эмоциональный климат.

Проблеме взаимоотношений детей в группе детского сада посвящено много теоретических и практических исследований В.Г. Нечаевой («Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста», «Нравственное воспитание в детском саду»). В ряде работ (Р.С. Буре, И.А. Рудовской и др.) изучалась роль продуктивной деятельности в формировании отношений дошкольников. Современные специалисты дошкольной психологии и педагогики (Козлова Т.И., Куликова А.А, Парамонова Д.Р. и др.) рассматривают детей дошкольного возраста в группе детского сада как многообразную и относительно устойчивую систему эмоциональных отношений, которые находят свое выражение: 1) в общении и совместной деятельности детей; 2) во взаимооценках членов группы; 3) в их переживаниях, носящих избирательный характер.

Влияние группы сверстников на развитие личности ребенка заключается прежде всего в том, что именно в условиях общения со сверстниками ребенок постоянно стал-

кивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, приспособлять эти нормы и правила к разнообразным ситуациям. Потребность всегда участвовать в совместной деятельности со сверстниками растет от младшего дошкольного возраста к старшему. И если ребята не принимают своего товарища в игру, исключают из игры в случае нарушения правил – это действенная воспитательная мера детского общества по отношению к своему сверстнику. На положение ребенка в группе сверстников влияет множество факторов, главным из которых является способность к сопереживанию и помощи сверстникам. Содержание взаимосвязей между детьми характеризуется дружбой, взаимопомощью, отзывчивостью, общественным мнением, нравственными правилами и нормами, культурой поведения.

Изучение взаимоотношений в совместной деятельности в старшем дошкольном возрасте приобретает особо важное значение для формирования доброжелательных отношений детей друг к другу.

Результаты проведенных психологических и педагогических исследований (Н.И. Мельцер, Д.В. Менджерицкая, Р.И. Жуковская, А.П. Усова, В.П. Залогина и др.) свидетельствуют о том, что большие возможности для формирования коллективистских черт ребенка-дошкольника имеются в игровой деятельности детей. Игра, больше чем, какая-либо другая деятельность в дошкольном возрасте, требует от ребенка проявления определенных нравственных качеств. Здесь ребенок делает первые шаги, устанавливая отношения со сверстниками. Игра – это школа воспитания общественного поведения детей.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.Ю. Крюкова, С.В. Белоброва

Аннотация. Особую актуальность статья имеет в аспекте рассмотрения технологий развивающего обучения в практике работы детского сада. Развивающее обучение используется автором данной статьи в целях решения проблем интеллектуального развития дошкольников.

Ключевые слова: интеллект, мышление, интеллектуальное развитие, развивающее обучение.

Применение технологии развивающего (*опережающего*) обучения – это способ обучения, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей. (К.Г. Селевко). В каждом ребёнке есть что-то особенное, и мы решили дать детям возможность как можно больше проявить свои возможности и способности, не стесняясь неправильности или неточности в ответах или размышлениях. Развитие познавательных процессов и способностей в дошкольном возрасте происходит посредством дидактических игр.

Мы начали такую работу с простых игр и упражнений: «На что похожи?», «Волшебные картинки», «Игра в слова», «Хитрые картинки» с младшего возраста. Большое внимание уделяли систематичности проведения игр и упражнений: «Дорисуй», «Какая игрушка?», «Перевертыши». Постоянно использовали в работе задачи-шутки, которые

способствовали преодолению инерции мышления и являлись гимнастикой для ума. В данном возрасте также хорош метод «эмпатии», который основан в полном отождествлении себя в качестве кого-то или чего-то: например, мы собрались мыть руки, я спрашиваю детей, о чём сейчас думает мыло, если дети затруднились, то первые варианты давала я сама - боится, что мы его испачкаем своими руками, радуется тому, что оно поможет сделать руки чистыми и т. д., потом предлагаю взять образ цветочка на клумбе, образ муравья ползущего по асфальту и т. д. Дети быстро поняли смысл игры и представляли очень интересные варианты ответов. В средней группе продолжали использовать игры на развитие воображения. В старшем возрасте применяли игры на развитие творческого воображения «Грамматика фантазии»: «Цепочка слов» - зима: зима-какая? Снежная холодная. А что ещё бывает холодным? Мороженое, лёд, снег, ветер. А ветер, какой? Северный, сильный, А кто может быть ещё сильным? И т. д. пока детям не надоест. Элементы данной технологии применяем на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, развитию речи, изобразительности и в математическом развитии.

«Палка, палка, огуречик – получился человечек» – ведь именно так начинается знакомство малышей с... математикой. Эту строчку песенки – можно перевести на детский язык примерно так: «Схема предмета состоит из следующих составляющих». Здесь нашими помощниками стали логические блоки Золтана Дьенеша, например, доставить «ценный груз» (блоки) жителям «сказочного королевства», но в пути с «грузами» происходят изменения (из большого стал маленьким, изменить цвет, форму – изменения происходят по часовой стрелке – один шаг), надо избегать «ловушек», следуя указаниям знаков – символов. Работу с логическими блоками можно проводить во всех сферах деятельности: в подвижных играх (предметные ориентиры, обозначение домиков, дорожек, лабиринтов); настольно-печатные (изготовить карты к играм «Рассели жильцов», «Какой фигуры не хватает», «Найди место фигуре»); в сюжетно-ролевых играх: «Магазин» (деньги обозначаются блоками, цены на товар обозначаются кодовыми карточками). «Почта» (адрес на посылке, письме, открытке обозначается блоками, адрес на домике обозначается кодовыми карточками). «Поезд» (билеты, места).

Внедряя методы и приёмы активного обучения, где ребёнок выступает, как субъект, равноправный участник деятельности, применяем: игровые методы, проблемно-поисковые методы, частично-поисковые методы, проблемно-практические игровые ситуации, практические методы: «Лепка цифр». Как показывает практика, не все дети легко запоминают образ цифр. Здесь на помощь приходит прием моделирования цифр из пластилина и ее украшение. Аналогично из пластилиновых жгутиков можно моделировать и геометрические фигуры. Такой прием развивает мелкую моторику, тактильные ощущения. «Сложи из треугольников». В основе этой игры лежит работа с детьми по образцу конфеты, сложенной из треугольников. Кроме того, практикуем задание «дополни картинку треугольниками, чтобы получилась конфетка, рыбка и др.». «Игры с разноцветными прищепками» стимулируют созревание клеток коры головного мозга путем механического сдавливания подушек пальцев. Кроме того, из них можно сделать какой-либо предмет: цветок, елочку, ежика, солнышко и т. д. «Игры с монетками или медиотренинг». Известно, что медь положительно влияет на весь организм в целом. Мы с ребятами выполняем упражнения с медными монетами (лучше найти монеты до

1961 года выпуска, т. к. в них больше меди). Выполняя данные упражнения, мы не только развиваем мелкую мускулатуру руки, но и закрепляем графический образ цифры. «Порядковый счет» - эти упражнения способствуют закреплению порядкового счета, правильному употреблению порядковых числительных в зависимости от рода существительного. Эффективность данного метода - познание происходит через физическое тело ребенка, в ходе игровой деятельности. «Прятки» - персонажи мультфильмов спрятали в нашей группе коробочки с цифрами. Давайте их найдем. Я буду вам подсказывать. Даю словесную инструкцию, а дети находят и обязательно проговаривают, где нашли предметы. Используя игру «Ручки у тучки» - упражняем детей в формулировании вопросов для сверстника, организуя работу в парах. Пользуется интересом у детей игра «Окошечко». С помощью этой игры у детей закрепляется умения определять геометрическую фигуру, правильно конструировать предложения, дети учатся замечать сходства и различия. Формируя элементарные математические представления у детей, убедились в том, что не только формируются математические представления, но и развивается речь, формируются способности к изобразительной деятельности, происходит и познавательное развитие детей.

Применяя эту технологию в разных видах деятельности, решили попробовать применить её и в придумывании сказок с помощью схем. Эту работу начали со знакомых сказок, пословиц, поговорок. Дети учились выделять в сказочных текстах мораль, жизненные правила. Например: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей». (Герда с помощью друзей нашла Кая, а деньги и золотая карета принцессы ей совсем не помогли). Затем познакомили детей с игрой «Сказка наизнанку» - игра состоит в «перевертывании» сказки или в выворачивании «наизнанку» сказочной темы. Поменять характеры героев. «Что было потом» здесь дети как бы продолжают сказку, придумывая дальнейшие действия героев. «Перевертывание сказки», например, Жил был поросёнок Наф-Наф. (Дети: не один поросёнок а три. Ну да три поросёнка. Решили они построить дом из кирпича. Дети: не они, а их брат Наф-Наф) и т. д. Изменяя сказку в самом начале, нужно вести её за детьми, совершенно меняя сюжет настоящей сказки, включая в действие новые персонажи. «Сказка в заданном ключе». Используя как бы разные ключи, открываем для детей сказку в другом времени, месте действия (предложить участникам сменить поле действия, время действия. Например: Жили старик со старухой у самого синего моря в наши дни. Что будет просить старуха?; Теремок стоит на высокой горе; Козлята живут на острове, а вокруг глубокое море; колобок живёт на 10 этаже в доме с лифтом. Старая сказка в новом ключе, приспособившись к новому сюжету, зазвучит совершенно по-другому.

Помощь в образовании оказывают такие методы: развивающие игры М. Монтессори, Б.П. Никитина, В.В. Воскобовича, палочки Х. Кюизенера; опорные схемы Шаталова; метод мнемотехники и мнемотаблиц; логоматематические игры (танграмм, колумбово яйцо, игры Зака, головоломки и т.д.). Данная работа ведётся не только на занятиях, но и во всех режимных моментах: в утренние часы, при умывании, одевании на прогулку, на прогулке и в игровой деятельности. Успешно вписывается технология и в проектной деятельности, так как проект и начинается с проблемной ситуации, здесь дети находят выход из проблемной ситуации, составляют план её решения, продумывают продукты проекта, а потом их реализуют в практической деятельности.

По наблюдениям за детьми в общении со сверстниками и взрослыми, по умению детей рассуждать, делать умозаключения, выводы, сравнения, по развитию логического мышления сделали вывод: методы данной технологии позволили нам успешно решить задачи интеллектуального развития дошкольников. Все технологии направлены на то, чтобы дети испытывали «палитру интеллектуальных эмоций», удивление при встрече с объектами, интерес к выявлению причин разнообразных явлений, событий, догадку, радость успеха и открытий.

Литература

1. Бабаева Т. И. Социально-коммуникативное развитие (Методический комплект программы «Детство»). СПб. : Детство-Пресс, 2016.
2. Бабаева Т. И., Римашевская Л. С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды. СПб. : Детство-Пресс, 2012.
3. Деркунская В. А. Проектная деятельность дошкольников. М. : Центр педагогического образования, 2016.
4. Михайлова З. А. Полякова М. Н. Познавательное развитие (Методический комплект программы «Детство»). СПб. : Детство-Пресс, 2016.
5. Сомкова О. Н. Речевое развитие (Методический комплект программы «Детство»). СПб. : Детство-Пресс, 2016.
6. Сыпченко Е. А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ. СПб. : Детство-Пресс, 2012.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Кудрина, О.М. Замаруева, Т.В. Малая

Аннотация. Педагогов дошкольных учреждений в настоящее время могут выбрать методы и формы организации работы с детьми, инновационные педагогические технологии, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности. Статья посвящена анализу возможностей использования разных технологий в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогические технологии, информационно-коммуникационные технологии, здоровьесберегающие технологии, технологии проектной деятельности, технология исследовательской деятельности, личностно-ориентированные технологии, игровые технологии, технологии совместной деятельности.

В настоящее время педагогические коллективы ДОУ интенсивно внедряют в работу инновационные технологии. Поэтому основная задача педагогов дошкольного учреждения – выбрать методы и формы организации работы с детьми, инновационные педагогические технологии, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

Очевидно, что традиционные технологии устаревают, они малоэффективны. Необходимы инновационные методы воспитания, адекватные психологическим, возрастным и культурным возможностям детей дошкольного возраста. Инновационные технологии в дошкольном образовании используются, в первую очередь, для решения ак-

туальных проблем, для повышения качества предоставляемых услуг, для реализации возрастающих запросов родителей.

Использование инновационных педагогических технологий в практике образовательной работы является обязательным условием интеллектуального, творческого и нравственного развития детей. К числу современных образовательных технологий можно отнести: информационно-коммуникационные технологии; здоровьесберегающие технологии; технологии проектной деятельности; технология исследовательской деятельности; личностно-ориентированные технологии; игровые технологии, технологии совместной деятельности.

На сегодняшний день насчитывается более сотни различных образовательных технологий. Они разделяются по предметам, методам подхода к ребенку, по организационным формам, концепции усвоения, бывают авторскими и т. д. Педагоги в ДОУ традиционно используют комплекс образовательных и педагогических технологий. Представим некоторые из них более подробно.

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). За последние десятилетия существенно изменилась скорость восприятия информации за счет концентрации внимания на зрительных образах. Современные дети отлично адаптируются в современном мире. Их сознание способно воспринимать достаточно большой объем визуальной информации в виде картинок, ярко оформленных текстов, быстро сменяющихся слайдов. Новые информационные технологии позволяют строить познавательный процесс на основе зрительного (графика, анимация, текст); слухового (звук, видео); осязательного (интерактивная доска) восприятия. Использование ИКТ в дошкольном образовании позволяет расширить творческие способности педагога и оказывает положительное влияние на различные стороны психического развития дошкольников.

Здоровьесберегающие технологии. Здоровьесберегающая система в условиях дошкольного учреждения, одно из условий обеспечения качества дошкольного образования. Каждая технология имеет оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге формирует у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни. Применение в работе ДОУ здоровьесберегающих технологий повысит результативность воспитательно-образовательного процесса, сформирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников. К технологиям сохранения и стимуляции здоровья относятся: динамические паузы; дыхательная гимнастика; пальчиковая гимнастика; гимнастика для глаз; психогимнастика; артикуляционная гимнастика; самомассаж; гимнастика бодрящая; релаксация.

Технологии проектной деятельности. Целью использования этих технологий являются формирование у ребенка умения работать в коллективе, подчинять свой темперамент, уметь решать творческие споры, достигать договоренности, оказывать помощь участникам совместной деятельности, умение обсуждать результаты деятельности, оценивать действия каждого. Смысл проектных технологий заключается в создании проблемной деятельности, которая осуществляется ребенком совместно с педагогом. Знания, которые ребенок получает в ходе работы над проектом, становятся его личным достоянием и прочно закрепляются в уже имеющейся системе знаний об окружающем мире.

Технологии исследовательской деятельности. Основной целью является создание экспериментальной деятельности, активным участником которой выступает ребенок. Непосредственное участие ребенка в ходе эксперимента позволяет ему увидеть процесс и результаты. Для исследовательской деятельности могут быть выбраны доступные и интересные детям исследования: коллекционирование, опыты, путешествие по карте – освоение пространственных схем и отношений, путешествие по «реке времени» - освоение временных отношений.

Личностно-ориентированные технологии. Личностно – ориентированные технологии предполагают тесное взаимодействие педагога и ребенка, поэтому организуя педагогическую деятельность, необходимо проявлять уважение к личности каждого ребенка. Благодаря применению этих технологий устанавливаются доверительные, доброжелательные отношения между педагогами и воспитанниками, что положительно влияет на процесс воспитания и обучения.

Игровые технологии. Игра – ведущий вид деятельности ребенка. Это и радость, и познание, и творчество. Игровые технологии, в соответствии с основными требованиями ФГОС, направлены на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья ребенка, оказание коррекционной помощи. Роль игры в воспитании состоит в том, что именно в играх дети раскрывают свои положительные и отрицательные качества.

Технология организации совместной деятельности - направлена на организацию детского опыта (детских открытий). Реализуют демократизм, равенство, партнёрство в отношениях педагога и ребёнка.

Технологический подход, то есть инновационные педагогические технологии гарантируют достижения дошкольника и в дальнейшем гарантируют их успешное обучение в школе. Применение инновационных педагогических технологий способствует: повышению качества образования; повышению квалификации педагогов; применение педагогического опыта и его систематизация; сохранение и укрепление здоровья воспитанников; повышение качества обучения и воспитания.

Создание и внедрение в педагогическую практику ФГОС развивающих образовательных технологий, направлено на повышение качества дошкольного образования, его статуса в обществе.

Литература

1. Белошистая А. В. Игровые технологии в образовании и воспитании ребенка дошкольного возраста // Пед. технологии. 2010. № 2.
2. Атемаскина Ю. В., Богославец Л. Г. Современные педагогические технологии в ДОУ. СПб. : Детство-Пресс, 2011.
3. [Электронный ресурс]. URL: <http://razvitiedetki.ru/innovatsionny-e-tehnologii-obucheniya-i-vospitaniya-v-detskom-doshkol-nom-uchrezhdenii.html>

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО БЛАГОПРИЯТНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДООУ

В.Н. Кузменкова, А.Е. Шарабарова

Аннотация. В статье рассматриваются возможности музыкальной игры как средства благоприятной адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада.

Ключевые слова: игра, адаптация, развитие, эмоции, стереотипы, музыкальные игры.

Традиционно под адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям. Это универсальное явление всего живого, которое можно наблюдать как в растительном, так и в животном мире. Адаптация является активным процессом, приводящим или к позитивным результатам, или негативным (стресс). При этом выделяются два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность) и внешняя адекватность поведению (способность легко и точно выполнять новые требования).

В период адаптации в ДООУ у ребенка возникает переделка ранее сформированных динамических стереотипов и, помимо иммунной и физиологической ломки, происходит преодоление психологических преград. Стресс может вызвать у малыша защитную реакцию в виде отказа от еды, сна, общения с окружающими, ухода в себя и др. Для более оптимального осуществления периода адаптации переход ребенка из семьи в дошкольное учреждение необходимо сделать по возможности более плавным. Положительное влияние на течение процесса адаптации оказывает вопрос его организации.

Исследования многих психологов и педагогов доказывают, что музыка оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние детей, влияет на состояние нервной системы. Дети с разным типом нервной деятельности адаптируются к условиям детского сада по-разному. У одних детей адаптация проходит в легкой степени, другие дети переносят кризис тяжелой адаптации, которая приводит к длительным и тяжелым заболеваниям. У таких детей преобладают агрессивно-разрушительные реакции, активное эмоциональное состояние, либо отсутствует активность при более или менее выраженных отрицательных реакциях. Одной из важных форм, способствующих благоприятной адаптации ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения, является воздействие средствами музыки и игры. Организуя совместную, согласованную игру детей, взрослый воспитывает потребность и способность к сотрудничеству. Даже самые маленькие дети испытывают интерес друг к другу – легко подражают движениям и действиям сверстника.

Музыкально-речевые игры активно используются в период адаптации детей в детском саду, при знакомстве для запоминания имен детей создания положительного эмоционального микроклимата мы проводим игры: «Кто у нас хороший, кто у нас пригожий» муз. Е. Тиличеевой. Наиболее эффективными являются музыкальные игры на тактильные ощущения, например: «Мягкие ладошки»; «Обними свою игрушку» (музыкальный руководитель поет песню и вместе с детьми выполняет движения). Часто используются игры, которые снимают нервное напряжение, состояние тревожности, страхи: «Поздороваться носами»; «Чудесный мешочек»; «Пропой свое имя ласково» и другие.

Благоприятное воздействие на малыша оказывают и народные песни (лирические и плясовые). Они выразительны, доступны для восприятия, а тексты их несут положительную информацию об окружающем мире. Одни из наиболее сильных и эмоциональных песен – это колыбельные песни. Во время сна спокойная музыка способна улучшать эмоциональное состояние маленького слушателя, а также развивать концентрацию внимания. Колыбельные песни перед дневным сном, способствуют расслаблению организма ребенка. Педагоги перед дневным сном используют аудиозаписи. Например: «Колыбельная» А. Гречанинова; «Нянина сказка» П. Чайковского и другие.

Дети раннего возраста эмоциональны и впечатлительны, испытывают потребность в любви и поддержке. До ребенка важно донести, что играть друг с другом, гораздо интереснее, чем одному. Положительную – эмоциональную реакцию детям доставляют музыкальные игры - хороводы. Например: «Васька кот» муз. Т. Попатенко; «К нам пришла собачка»; муз. Александровой, «Ходит Ваня»; муз. Е. Тиличевой и другие.

Настоящей находкой для нас оказалось использование методической разработки Железновых «Музыка с мамой». Сегодня эта методика является наиболее эффективным способом работы с детьми раннего возраста. Музыкальные игры Железновых популярны и просты в использовании. На собственном опыте мы убедились, что не требуется специального музыкального образования. Тексты песен написаны доступным и понятным языком. Во время проведения таких игр у детей формируется общая и мелкая моторика, развивается чувство ритма, эмоциональная отзывчивость. Дети быстрее и легче адаптируются к условиям детского сада. Ребенок, глядя на других, начинает повторять движения, знакомые слова. В свою очередь мы не скупимся на похвалу, каждый ребенок замечен и отмечен добрым и ласковым словом. Особенную радость приносит какой-нибудь сказочный герой, который приглашает детей прокатиться на автобусе или паровозике (Е. Железнова «Автобус», «Паровозик»), озорник Петрушка предлагает детям поиграть в прятки («Где же наши ручки» Е. Железнова). Наши дети с удовольствием играют, а расставания с мамой проходят незаметно.

В группе проводим музыкальные упражнения. Например: «Солнечный лучик». (Педагог предлагает вытянуть ладошку вперед, словно навстречу солнечному лучу, а затем поймать лучик солнца на ладошку). Идет прослушивание пьесы «Медленный вальс» Г. Подэльбского.

Музыка помогает детям осваивать мир человеческих чувств, эмоций, переживаний. Музыкальные занятия и развитие движений - у большинства детей вызывает постоянный интерес. Они ищут источник звучания, ждут звуки музыки при виде металлофона, колокольчика или других музыкальных инструментов. Песни разного характера вызывают у детей различный эмоциональный отклик. У некоторых это эмоциональное состояние в связи с музыкой проявляется особенно ярко. Используемые все перечисленные методы и формы работы, позволяют ребенку снять напряжение, страхи и лучше адаптироваться в дошкольном учреждении.

Музыка способствует созданию благоприятного эмоционального фона, совершенствованию восприятия, снятию мышечного напряжения, развитию мелкой моторики, обеспечивает более легкую адаптацию к новой среде. Основная цель - через музыку

помочь ребенку преодолеть барьеры в общении, лучше понимать себя и других, создать благоприятную среду для возможности самовыражения.

Литература

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО : практическое пособие / авт.-сост. Л. В. Белкина. Воронеж : Учитель, 2006. 236 с.
2. Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада : сб.статей. СПб., 2003. 220 с.
3. Елецкая О. В., Вареница Е. Ю. День за днем говорим и растем : пособие по развитию детей раннего возраста. М., 2005. 224 с.
4. Овчинникова Т. Музыка для здоровья. СПб., 2004. 231 с.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. М., 1999. 287 с.
6. [Электронный ресурс]. URL: <https://coollib.com/b/184805/read>
7. [Электронный ресурс]. URL: <http://mosi.ru/ru/conf/articles/vliyanie-muzyki-v-period-adaptacii-detey-rannego-vozhrasta-v-detskom-sadu>

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Ю.К. Лубянова

Аннотация. В статье представлены особенности конструирования занятия в условиях реализации новых стандартов дошкольного образования.

Ключевые слова: занятие, стандарт, содержание работы педагога.

В научной литературе достаточно полно представлена проблема выстраивания занятия. Особую актуальность эта задача стоит в рамках реализации ФГОС ДО. Но практика показывает, что это остается проблемным звеном в нашей педагогической деятельности.

Так чем же отличается конструирование занятия в условиях реализации ФГОС ДО? Это опора на деятельностный подход. У нас в стандарте 9 видов деятельности, которые специфичны для детей дошкольного возраста. Любая из 9 видов этой деятельности может быть организована в игровой форме или нет. Наша задача заинтересовать детей, а значит провести организованную образовательную деятельность в игровой форме, через эмоциональную заинтересованность ребенка. Любой вид деятельности может быть самостоятельным, где инициатором является ребенок и он сам проживает этот вид деятельности. Совместная, где ребенок начал играть, а взрослый подключается, начинает обогащать историю вопросами, ситуацией, но инициатором является ребенок.

И последний вид организации деятельности - это та самая организованная образовательная деятельность, иначе она может называться непосредственно образовательной деятельностью, или занятие. Ни одна из этих формулировок не является не правильной и правильной. Главное не как мы назовем, а как мы сделаем. И мы сейчас с вами поговорим об организованной образовательной деятельности, т.е. той деятельности которую вы специально для ребенка организовываете. Если мы это делаем с опорой на системно-деятельностный подход, мы понимаем, что эта деятельность должна быть организована таким образом, чтобы ребенок самостоятельно, в каждом этапе себя реализовал. Для этого мы создаем специальные условия, и в этом наши функциональные обязанности педа-

гога-помощника. Мы помогаем ребенку прожить каждый этап самостоятельно. Если мы сравним занятия «вчерашнего дня», мы поймем, что этап мотиваций практически отсутствовал, этапы планирования возлагались на взрослого, этап реализации дел был, но был выполнен очень коряво. Например, оказание помощи детям, когда они даже об этом не просили, когда мы не слышали детей. И анализ деятельности у нас никогда не присутствовал на занятии – это были классические вопросы: «Вам было хорошо? Вам понравилось?». Не один этап деятельности ребенку, толком развивать не давали. И мы росли в таких условиях, поэтому нам самим приходится учиться проходить все эти этапы, чем быстрее мы это сделаем, тем легче нам будет учить детей.

Итак, наша задача понять, как организовать каждый этап. Любая деятельность состоит из 4-х этапов. Первый этап - мотивации. Мотивация не просто должна быть, а дети должны такие условия получить, чтобы изнутри возникло желание что-то делать, и инициатива шла от них. Для этого нам нужно запомнить и понять одну важную вещь, чтобы инициатива шла от другого человека мы должны «притушить» свою собственную инициативу. Для того чтобы нам ее притушить, у нас есть некий инструмент: первое с чего мы начинаем, мы описываем ребятам ту или иную проблемную ситуацию, в которую они погрузились или мы их погружаем. Например, они зашли в группу и там чего-то не стало, или вы описываете какую-то ситуацию: «У ребят подготовительной группы завтра праздник, а цветов для украшения зала им не хватает. Что же им теперь делать?» - и дети должны сами ответить и т. д. Но конечно без перебора, мы должны понимать, что дети со среднего возраста уже так себе верят в вымышленные персонажи, это может быть, но вы должны будете готовы объяснить тому ребенку, который не поверил, что это как будто бы, понарошку. Ситуации должны быть близки детям, которые смотрят телевизор, которые знают, что такое пластиковые карточки и всякие такие вещи. Это взрослые дети, которые живут не в пещере, а в современном мире. И так, мы описали проблемную ситуацию и здесь очень важно выдержать паузу, а затем обратиться с вопросом к ребятам: «Что они по этому поводу думают?», «Какие будут предложения?», «И что мы можем придумать?». При формировании мотивации нельзя говорить детям: «А хотите помочь?», «А давайте поможем?», «А как помочь?» – это вопрос уже этапа планирования. Нам нужно чтобы они сами сказали: «Давайте поможем?». А вы поддержите: «Точно ребята, давайте помогать!», «Как вы будете помогать?», «Какие будут советы?» и т. д. И тут может возникнуть ситуация, когда каждый из них может предложить тот вариант, который сам себе придумал. Этот вариант может быть вам симпатичен (вы так и планировали делать), тогда вы должны выслушать всех детей, со словами: «Я тебя услышала. Хорошая идея. Может быть и так. Здорово! и т. д., но не чью точку зрения вы не приняли, как решающую. Дальше вы можете сказать: «Ребята, все ваши предложения очень интересны, но у нас здесь есть только листы бумаги, ножницы и клей. Что мы можем сделать из этого?»

Мы можем так и не делать, если ваша идея не предполагает конкретного исполнения. Всегда ли нужно принимать одно общее решение на всех детей? Нет, не всегда. Если вас приглашают в путешествие, и вам нужно выбрать куда, а вариантов ответа много, мы можем сказать, что по одному в разные места ездить опасно, вместе веселее, безопаснее и т. д. А как выбрать общее решение?

Например, голосование, но не играть в эту игру, по-настоящему голосовать с подсчетом голосов, чтобы максимально это делали дети. Ваша задача – организовать, а не провести. (Посчитай, сравни, что больше, так куда мы едем и т. д.). Или договорится: «Так куда мы едем?», (если большее количество голосов говорит в Армавир) «Слышу, слышу, мы едем в Армавир». Если начался конфликт голосов, то тогда выбираем другой способ определения направления.

Следующий способ: посчитаться. Если несколько детей предлагают посчитаться? Посчитайтесь между собой, и кто первый выйдет, тот вариант мы и принимаем. Можно не спрашивать, кто посчитает. «Девчонки, посчитаемся?», «Посчитаемся!», «Саша, посчитай, пожалуйста!», «Оля, сравни, пожалуйста!» и т. д.

Жеребьевка. Монеткой, кубик для жеребьевки (на каждой грани кубика вариант ответа). Здесь решаете уже не вы, и не дети, а случай. Не происходит обмана детей. Особенно в рамках конкурса, не обещайте ничего детям: мы еще поиграем; мы еще увидимся и т. д., в следующий раз у вас с этими детьми ничего не будет (не завершили вы свое занятие, у вас закончилось время, ничего страшного, не бойтесь сказать детям ...).

Если вам не надо, чтобы общее решение принималось. Вы, например, говорите: «Я еду в гости в другой детский сад и мне хочется рассказать, как мы с вами здесь живем. У меня возникла такая идея: сделать визитную карточку группы «Как мы весело живем». Одна то я сделаю, но это займет очень много времени, а мне ехать завтра. Как мне поступить в такой ситуации? (И жду предложений о помощи.) Я уже решила, что визитную карточку группы нарисую и украшу аппликацией. Мне для этого понадобится (бумага, клей, ножницы и т. д.). Вы, решили, что будете делать?» Все дети высказали свои решения. Здесь нам не надо приводить их к какому-то общему мнению. Нам нужно понять, что у нас мотивация может закончиться необходимостью: принимать общее решение или нет.

Мы детей замотивировали, побудили. Следующий этап – планирование. Здесь наша с вами задача быть педагогом-помощником, и создать для ребят условия, которые будут их стимулировать к планированию деятельности. Иначе говоря, задать им нужные и правильные вопросы. Эти вопросы могут быть организованы как устно (на слайде), так и в виде дидактического пособия, которое представляет собой набор карточек: 1 - знак ?, 2 - коллаж из детских работ (аппликация, рисование, подделка), 3 - коллаж (ручка, фломастеры, краски, карандаши, клей, бумага и т.д.), 4 - дети, 5 - место размещения. Смотря на эти картинки, я задумываюсь 1-к. «Что я буду делать?», 2-к. «Каким способом?», «Из чего делать?», «С кем я буду делать?», «Где я буду это делать?». Мы используем эти карточки для составления плана.

Третий этап - реализация замысла. Здесь очень важным является следующий компонент:

1. Никогда не надо не замечать ребенка, чтобы он не сказал, мы должны отреагировать. Просто кивнуть, «Я услышала тебя, не кричи», «Я помню». Если он постоянно стучит вам по плечу, а вы разговариваете, то можно сказать «Подожди, не перебивай, сейчас я поговорю и будем с тобой разговаривать». Как только вы закончили, возвращаемся к этому ребенку «Вот теперь я тебя слушаю». Надо услышать всех.

2. Как можно чаще должны звучать поощрения «У тебя получится!», «Вы справитесь!», «Если мы с вами постараемся, то обязательно преодолеем!», «Я не сомневаюсь в вас!»

3. Следующее правило: дозированность помощи. Не говорите так: «Тебе помочь? Сейчас помогу!». Если ребенок просит ему помочь, сначала спросите у детей «Кто может помочь Саше?», если из детей никто не откликнется «Тогда я тебе помогу», но первым шагом пускай это будет призыв к детям.

4. Индивидуализация общения на занятии. Нужны имена, чем больше, тем лучше, но не только для обращения к ребенку, но и «Саша скажи Маше», «Даша докажи детям» и т. д.

5. Открытые вопросы. Ставить вопросы так, чтобы на них нельзя было ответить: «Да» или «Нет». В каждом вопросе должно присутствовать вопросительное слово: Как? Зачем? Почему? Для чего? Что? Кому? С помощью чего? И т. д. Если вы задали вопрос, а в ответ тишина, спросите - «Вопрос всем понятен? Кто знает на него ответ?», «Ничего страшного если нет, так тоже бывает», «Я знаю на него ответ и вам сейчас расскажу».

6. Адекватная реакция на ошибку ребенка. Это должна быть доброжелательная, очень спокойная реакция, чаще с вопросом «Объясни?», «Докажи?», «Почему ты так думаешь?». Если это не доказуемо (синий цвет), то спросить у других детей «А как ты думаешь?» соответственно «Интересно кто прав?» если один ребенок ошибается, то остальные обычно начинают кричать, что он не прав. Это очень хорошая ситуация для детей, потому что они будут доказывать вам, убеждать. Потом вы можете посоветоваться с этим ребенком и сказать - «Меня убедили, а тебя?» и т. д. Гордость за то, что ребенок сам нашел затруднения и преодолел свою ошибку должна быть вами продемонстрирована – «Ты ошибся, но сам нашел ошибку, это здорово».

Последний этап, когда мы начинаем завершать нашу деятельность, мы должны замкнуть круг. Теперь встает вопрос - «Для чего ребята нам сегодня это понадобилось делать?». Дети, отвечая на этот вопрос зачастую забывают цель, которая перед ними стояла, и начинают перечислять просто действия «Мы лепили, рисовали и т. д.», «Да, ребята, мы все это делали. Послушайте еще раз мой вопрос. Вы это делали для чего?». Начинайте помогать вспоминать какие действия происходили. Кто приходил, что говорил. «Что у нас получилось?», «Какие трудности вы испытывали?». Вопросов не должно быть много, дети уже устали, но они должны быть. И если в руках у детей какие-то предметы, которые они нашли в течение занятия, здесь должно быть организационное решение совсем другое, сначала поговорить, а потом отдавать им в руки поощрительные призы, потому-то они слышать вас не будут. Или увести их с того места где много интересных вещей «Ребята нужно посекретничать. Приглашаю вас сюда, я думаю, нам здесь будет удобно». Можно привлечь внимание таким способом «Те, кто рисовал сегодня картины, подходите, полюбуемся и обсудим».

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Г.Б. Максименко

Аннотация. В раннем возрасте у детей складываются первичные представления об окружающем мире, формируются первые эмоциональные впечатления об окружающей природе. В статье рассматривается возможность использования различных игр для решения задач экологического воспитания.

Ключевые слова: экология, экологическая культура, игра, словесные, дидактические, подвижные, настольно-печатные, творческие игры.

Еще в середине прошлого века не стоял вопрос об экологическом воспитании среди подрастающего поколения. Да и само понятие «экология» как самостоятельная наука стала только в начале 20 века. До этого она относилась к биологической науке и природе, которую интересовали стороны жизни биологических организмов. Сам термин «экология» в 1866 году был предложен немецким биологом Эрнстом Геккелем. И только в 80-е годы 20-го века ученые, наблюдающие за состоянием окружающей среды, начали бить тревогу по поводу экологического загрязнения окружающей среды. С тех пор, эта проблема остается одной из важнейших и имеет огромное значение в воспитании подрастающего поколения. Взаимодействия природы и человека переросли в глобальную экологическую проблему для всего человечества. Если люди в ближайшее время не осознают всю значимость бережного отношения к природе, то нас ждут страшные экологические катаклизмы. Мать природа не прощает небрежного отношения к себе. Начинать экологическое воспитание надо непосредственно с раннего возраста жизни детей, практически с момента рождения.

Принятие важнейших законов и указов Российской Федерации: Закон РСФСР от 19 декабря 1991 г. № 2060-1 «Об охране окружающей природной среды» и Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (п.2 ст.14 «Общие требования к содержанию образования»), «Указ президента Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития» (с учетом Декларации Конференции ООН по окружающей среде и развитию, подписанной Россией за № 236, от 04.02.1994 г.), ставят воспитание экологической культуры в один ряд важнейших государственных проблем. И начинать заниматься воспитанием экологической культуры надо уже с раннего детства. В связи с этим, в дошкольной педагогике появлялось новое направление - экологическое воспитание. Именно в раннем возрасте складывается первичное представление об окружающем мире: малыш получает первые эмоциональные впечатления об окружающей природе. Ребенок с интересом наблюдает, как мама поливает цветочки, кормит кошку, собаку и т. д. Ему хочется погладить животное, полюбоваться цветами. Но пока он делает все это неумело: схватив кошку за хвост, сорвав цветочек. И наша первостепенная задача, как педагогов и взрослых, научить малыша любоваться окружающей природой, охранять и беречь то, что они видят, не причиняя ей тем самым вреда.

Таким образом, экологическое воспитание детей – это, прежде всего, нравственное воспитание, ибо в основе отношения человека к окружающему его миру природы должны лежать гуманные чувства. Зачастую мы видим жестокое обращение с животными

подростками, Интернет полон видео с кошмарными сюжетами об избиении животных. В чем причина такого поведения? По нашему мнению, в раннем возрасте этому ребенку не была привита любовь к природе, не было примеров со стороны взрослых или пущено все самотек. А значит именно педагоги призваны помочь родителям в воспитании экологической культуры подрастающего поколения.

Игра – это основной вид деятельности малышей. В игре малыш усваивает, подражая взрослому, основные правила поведения в природе и быту, основываясь на определенных знаниях и умениях. Она доставляет малышу много радости и способствует всестороннему гармоничному развитию. Известнейший педагог А.С. Макаренко охарактеризовал роль детской игры как, одну из важнейшей деятельности в жизни ребенка. Она также важна для малышей, как и работа для взрослого человека. По его мнению: каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. И одной из эффективных средств экологического воспитания является - дидактическая игра. В ходе игр таких у ребенка формируются знания об окружающем мире, воспитываются познавательные интересы, любовь к природе, бережное и заботливое отношение к ней, а так же поведение в природе. Дидактическая игра способствует формированию развития у малышей наблюдательности и любознательности, вызывают у них интерес к окружающей их природе, развивается мышление, развиваются творческие способности детей. Игра помогает развивать умственные способности ребенка.

Дидактические игры – одно из эффективных средств, способствующее более полному и успешному решению задач экологического воспитания детей раннего возраста. Проблема экологического воспитания детей раннего возраста еще долгое время будет актуальна в нашем обществе. Существует несколько видов дидактических игр. Их можно разделить на 3 основных вида: игры с предметами, настольно – печатные, словесные.

Для игры с предметами используют игрушки и реальные предметы, объекты природы (овощи, фрукты, шишки, листья, семена). Такие игры помогают решить ряд задач воспитательно-образовательного плана: расширять и уточнять знания детей, развивать мыслительные процессы, развивать речь (умение называть предметы, действия с ними, их качества, назначение; правильно произносить звуки), развивать память, внимание. В нашей группе популярна игра «Чудесный мешочек». Наполняемость мешочка может быть различна: от овощей до предметов личной гигиены. В этой игре формируются, уточняются и обогащаются представления о свойствах и качествах предметов; формируются умения обследовать их, дети овладевают сенсорными эталонами. К играм с предметами можно отнести и сюжетно – ролевые (дидактические) игры. Они формируют представления о различных бытовых ситуациях, явлениях природы, объектах живой и неживой природы, о нормах поведения в природе. Такие игры, как «Чего не стало?», «Кто ушел?» способствуют развитию памяти, пространственному расположению предметов. Дети должны запомнить все предметы, расположенные на поверхности стола, а затем определить, какой из них убрали со стола.

Настольно-печатные игры разнообразны по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Они формируют представление детей об окружающем мире, развивают мыслительные процессы. Настольно-печатные игры разнообразны: «Кто где живет», «Найди маму для малыша», «Чей хвостик» и т. д., парные картинки («Найди пару» - до-

машные животные, дикие звери и т. д.). В их основе таких игр лежит парность, подбираемая по определенному признаку. Детям предлагается найти из нескольких картинок пару для той, которую он взял. Они дают возможность систематизировать знания детей о животных, явлениях неживой природы, формировать умение по слову восстанавливать образ предмета, классифицировать предметы, соотносить предметы по родственному признаку. Игры сопровождаются словом и показом. Таким образом, у детей развивается не только представление о разнообразии окружающего мира, но развивается наблюдательность, логическое мышление. Следующий вид настольно-печатной игры – лото («Овощи» «Фрукты», «Домашние животные» и т. д.) развивает у малыша внимание, наблюдательность, ориентировку в окружающем. В этой игре ребенок должен к картинке на большой карте подобрать идентичные изображения на маленьких карточках. Такие игры формируют еще и умение играть в коллективе.

Настольно-печатные игры в основном устроены по принципу разрезных картинок, складных кубиков, на них изображенный предмет делится на несколько частей. Такие игры способствуют развитию логического мышления, сосредоточенности, внимания, усидчивости. Для малышей складывание целого из нескольких частей – очень сложный процесс. У малыша еще должно быть развито воображение (д/и «Картинки – половинки», «Составь целое» и т. д.). Очень популярны в нашей группе пазлы. Это картинки особой техники соединения, разделенные на 2-3 части и имеющие разнообразное содержание (животные, овощи, фрукты, сказки).

Словесные игры отличаются от настольно-печатных тем, что процесс решения обучающей задачи происходит в мыслительном плане, без опоры на наглядность. Это может быть игра «Когда это бывает?». В связи с ранним возрастом, мы используем ярко отличительные признаки времен года: лето – зима и т. д. Еще одна игра, которую любят наши дети: «Провокация». Тематика может быть различна: от признаков времени года до формирования представления «Что можно – что нельзя» (поведение и безопасность в природе). К словесным играм можно отнести пальчиковые игры: «Ежик», «Жираф», «Осень, осень к нам пришла» и т.д. Наряду с вышеперечисленными играми также используют игровые упражнения («Узнай на вкус», «Найди такой же цветочек, листик», «Принеси желтый листик» и др.). Игровые упражнения помогают различать предметы по качествам и свойствам, развивают наблюдательность.

Подвижные игры тоже можно отнести к дидактическим играм. Эти игры природо-ведческого характера связаны с подражанием повадкам животных, их образу жизни, в некоторых отражаются явления неживой природы. Это такие игры, как «Вышла курочка гулять», «Мыши и кот», «Солнышко и дождик», «Пчелы в улье сидят» и т. д. Дети подражают действиям, звукоподражают голосам животных. Эти игры помогают глубже усваивать знания о животных (птицах, насекомых), а также способствуют положительному эмоциональному настрою и интересу к живой природе.

Творческие игры тоже одна из разновидностей дидактической игры. К ним относятся строительные игры с природным материалом: песком, снегом, мелкими камешками, шишками. В них дети, созидая, познают свойства и качества материалов.

Все дидактические игры в раннем возрасте подразумевают руководство взрослыми. Они кратковременны по времени. Дидактические игры должны быть разнообразны

по содержанию и увлекательны для детей. И конечно, вся работа по экологическому воспитанию должна проходить в тесном сотрудничестве с родителями. При условии - если взрослые, которые воспитывают ребенка, сами обладают экологической культурой: понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним.

Литература

1. Закон об охране окружающей природной среды [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?Moduleid=1&documentid=47012>
2. О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития. Указ Президента РФ от 04.02.1994 № 236 [Электронный ресурс]. URL: <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-04021994-n-236/>
3. Краткая история становления экологии как науки [Электронный ресурс]. URL: http://studbooks.net/15461/ekologiya/kratkaya_istoriya_stanovleniya_ekologii_nauki
4. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции с изменениями от 01.05.2017 года. Документы РФ) [Электронный ресурс]. URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html>

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛОГИЧЕСКИХ БЛОКОВ ДЬЕНЕША

Е.А. Маркова

Аннотация. В статье показаны возможности развития логического мышления у дошкольников. В качестве средства развития рассмотрены логические блоки Дьенеша.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, логика, блоки Дьенеша.

Умственное развитие дошкольника - важнейшая составная часть его общего психического развития, подготовка к школе и ко всей будущей жизни.

В концепции по дошкольному воспитанию говорится, что всестороннее развитие человека является объективной необходимостью, вытекающей из потребностей общества.

Многие ученые, как отечественные, так и зарубежные, занимались проблемами умственного развития детей: Л.С. Выготский, Н.Н. Поддъяков, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Л.А. Венгер, Л.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.И. Непомнящий и другие.

В современной психологии доказано, что образное мышление - основной вид мышления дошкольников. Но проведенные в последнее время исследования психологов и педагогическая практика показали, что дошкольный возраст имеет большие возможности в плане освоения детьми элементарных форм логического мышления.

Учеными указывается, что большое значение в развитии логического мышления дошкольников имеет развитие мыслительных операций: особое место среди них занимает выделение и абстрагирование свойств предметов, их сравнение, и классификацию. Ученые (Н.З. Дьяченко, А.И. Липкина и др.) считают, что, организовав специальное обучение, можно улучшить выполнение отдельных мыслительных операций, а значит и ход мыслительного процесса в целом. Для этих целей наилучшим образом подходит

использование логико-математических игр, так как это игры, в которых смоделированы математические отношения и закономерности, предполагающие выполнение логических операций.

Новые потребности нашего общества выдвигают новые подходы к обучению и воспитанию детей, поэтому в новых воспитательно-образовательных программах критерии умственного развития рассматривают не только знания, но и умение детей мыслить, т. е. уровень операциональной стороны интеллекта. В дошкольной педагогике накоплен большой опыт работы с разнообразным дидактическим материалом. Но немногие материалы дают возможность формирования в комплексе всех важных для умственного развития умений и навыков. Логические блоки, разработанные психологом и математиком Дьенешем, являются эффективным пособием для раннего развития логического мышления дошкольников и подготовки их к усвоению математики.

Блоки Дьенеша представляют собой набор математических фигур, который включает в себя 48 объемных фигур. Эти фигуры различаются по форме (круги, квадраты, прямоугольники, треугольники); по цвету (красные, жёлтые, синие); по размеру (маленькие и большие) и по толщине (толстые, тонкие) – см. таблицу № 5. Таким образом, каждая фигура характеризуется четырьмя свойствами: цветом, формой, размером и толщиной. В наборе не существует фигур одинаковых по всем свойствам.

По мнению Богуславской весь комплекс игр и упражнений с блоками Дьенеша – это длинная интеллектуальная лестница, а сами игры и их упражнения – её ступеньки. На каждую из этих ступенек ребёнок обязательно должен встать. Если одну из них он пропустит, то на следующую ему будет очень трудно подняться. Если же он очень быстро бежит по лесенке, значит эти ступеньки он уже «перерос» и ему можно идти дальше.

Учёные считают, что логические блоки помогают ребёнку овладеть мыслительными операциями и действиями, важными как в плане предметной подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. К таким действиям относятся: выявление свойств, их сравнение, классификация, обобщение, кодирование и декодирование, а так же логические операции.

Кроме этого, используя блоки, можно закладывать в сознание детей начало алгоритмической культуры мышления, развивать у детей способность действовать в уме, осваивать представления о числах и геометрических фигурах, пространственную ориентацию. Комплект логических блоков даёт возможность вести детей в их развитии от оперирования одним свойством предмета к оперированию двумя, тремя, четырьмя свойствами.

В результате разнообразных действий с блоками, дети сначала осваивают умение выявлять и абстрагировать в предметах одно свойство (цвет, форму, размер, толщину), сравнивать, классифицировать и обобщать предметы по одному из этих свойств. Затем они овладевают умениями анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать предметы сразу по двум свойствам (цвету и форме, форме и размеру, размеру и толщине и т. д.). Усвоив эти умения и навыки, дети приступают к овладению операций по трём свойствам (цвет, форма, величина; толщина, форма, цвет и т. д.), а затем и по четырём свойствам (цвет, форма, размер и толщина). Важная особенность блоков в том, что в одном и том же упражнении можно варьировать правилами выполнения задания с

учётом возможностей детей. Например: несколько детей строят дорожки. Но одному ребёнку предлагается построить дорожки так, чтобы рядом не было одинаковой формы (оперирование одним свойством), другому – чтобы рядом не было одинаковых по форме и цвету блоков (оперирование сразу двумя свойствами).

Можно так же использовать блоки не полностью, а какую-то их часть. В зависимости от возраста детей и имеющегося у них запаса знаний, умений, навыков. Например, сначала использовать блоки разные по форме и цвету, но одинаковые по размеру и толщине. Затем блоки разные по форме, цвету и размеру, но одинаковые по толщине. И лишь после использовать полный комплект фигур. Это очень важное условие – чем разнообразней материал, тем сложнее абстрагировать одни свойства от других, а значит сравнивать, классифицировать, обобщать. В процессе работы ребёнок выполняет различные действия: выкладывает, меняет местами, убирает, прячет, ищет, делит и т. д., а по ходу действия учится мыслить и рассуждать. Педагогическая эффективность развития логического мышления в игре во многом зависит от мастерства педагогов; его умения и навыка управлять игровой деятельностью детей, от желания сделать педагогический процесс интересным и продуктивным, а так же неуклонного учёта возрастных и личностных качеств детей. Разработанная система игр должна органически вписываться в воспитательно-образовательную работу с детьми.

Таким образом, играя с блоками, ребёнок приближается к пониманию сложных логических отношений между множествами. От игры с абстрактными блоками дети легко переходят к играм с реальными множествами, с конкретным материалом.

ДЕТСКАЯ ЙОГА КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.С. Мишустина

Аннотация. Прогрессивное ухудшения состояния здоровья детей предполагает поиск более эффективных средств его сбережения. В статье рассматривается возможность использования в работе с детьми детской йоги.

Ключевые слова: физическое здоровье, душевное благополучие, детская оздоровительная йога.

В последние годы, наблюдается прогрессивное ухудшения состояния здоровья всех социально-демографических групп населения и особенно дошкольников, также, замечено, увеличение числа детей, имеющих недостатки в физическом развитии. Решение этой проблемы требует серьезного и осмысленного отношения к своему здоровью, а именно: профилактика болезней и укрепления здоровья заранее, а не ждать появления той или иной болезни, которой дети, порой, подвержены даже больше взрослых [1].

Вся жизнедеятельность ребенка в дошкольном учреждении должна быть направлена на сохранение и укрепление здоровья. Основой для этого, в большей степени, являются занятия по физическому развитию [2].

Сохранить физическое здоровье и душевное равновесие детей помогают занятия с элементами детской оздоровительной йоги, способствующие формированию гибкости,

профилактики сколиоза, остеохондроза, кифоза, астмы, простудных заболеваний. Данные упражнения развивают дыхательную мускулатуру, укрепляют внутренние органы, улучшают лимфо- и кровообращение в легких, что очень важно и полезно для детского организма. Занятия с элементами детской йоги позволяют направить энергию ребенка на развитие позитивного восприятия окружающего мира, также, дети становятся спокойнее, добрее, у них появляется уверенность в своих силах. Ребенок, который занимается этими упражнениями, начинает воспринимать себя как личность [3].

На занятиях с использованием элементов детской йоги, главное – не спешить. Надо иметь терпение, дождаться привыкания, адаптации, быть предельно добросовестным. Тем более что все упражнения надо выполнять очень точно, на что тоже уходит время. В йоге нет пустяков и каждая крошечная деталь не случайна и порой имеет большое значение. Всегда лучше недодержать, недобрать, недоделать, чем передержать, перестараться и принести вред.

В дошкольном образовательном учреждении детском саду № 52 г. Армавира разработан инновационный проект «В гармонии с собой», приобщенный к сохранению и укреплению физического и психического здоровья детей, в котором определяется место и значение элементов современных здоровьесберегающих технологий. Целью проекта послужило осуществление психолого-педагогической деятельности, направленной на снижение уровня тревожности, стабилизации эмоционального состояния и снятия мышечного напряжений детей дошкольного возраста посредством проведения психологических занятий с внедрением элементов детской йоги.

Были поставлены следующие задачи:

- определить возможности использования элементов современных здоровьесберегающих технологий в укреплении здоровья детей дошкольного возраста;
- создать максимально благоприятные условия для формирования и укрепления психического и физического здоровья ребенка;
- повысить психический и физический тонус детей.

Внедрение детской йоги является инновационным направлением. Курс занятий йоги для детей преподносится в занимательной форме. Занятия с элементами детской йоги рекомендуется проводить за 30-40 минут до еды или после еды через 2-3 часа. Одежда не должна сковывать движения, а должна быть удобной и комфортной. Лучше всего занятия проводить на коврике, босиком или в носках.

Каждое из занятий имеет трёхкомпонентную структуру:

I. Разминка (направлена на включение детей в работу, ритуал приветствия).

II. Основная часть (выполнение упражнений с элементами детской йоги, цель которых снятие мышечного напряжения).

III. Заключительная часть (ритуал прощания, целью которого является создание комфортного климата в детском коллективе, получение внимания каждым ребенком).

При постоянном выполнении упражнений с элементами детской йоги, можно наблюдать, как изменились и физические, и интеллектуальные возможности ребенка дошкольного возраста.

Внедрение упражнений с элементами детской йоги на занятиях по физическому развитию актуальное и перспективное направление работы, так как способствует всестороннему развитию детей, а также их выносливости и силе воли.

Литература

1. Картушина М. Ю. Оздоровительные и познавательные занятия для детей подготовительной группы детского сада. М. : ТЦ Сфера, 2004. 384 с.
2. Кукалев С. В. Йога : учебник для начинающих. М. : Феникс, 2013. 122 с.
3. Новикова И. М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. М. : Мозаика-Синтез, 2009. 96 с.

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Е.А. Недвижина

Аннотация. В статье автором решается проблема речевого развития дошкольников в условиях реализации новых стандартов образования.

Ключевые слова: речь, развитие, речевое развитие, ФГОС, словарный фонд.

В настоящее время все большее внимание уделяется развитию отечественного образования. Именно поэтому в статье проведен анализ современных тенденций развития отечественного образования в рамках реализации ФГОС. Отечественное образование развивается стремительными темпами и для наилучшего понимания ключевых процессов модернизации образовательной системы предлагаем рассмотреть актуальную проблему речевого развития дошкольников в рамках реализации ФГОС.

Отметим, что речевое развитие входит в состав пяти важнейших образовательных отраслей, определенных ФГОС. Речевое развитие представляет собой овладение речью как средством общения и культуры. В свою очередь, речевое развитие включает в себя следующие важнейшие направления работы:

- формирование должного уровня устной речи у дошкольников;
- пополнение и обогащение словарного фонда дошкольника;
- мотивация к развитию связной монологической и диалогической речи;
- стимулирование речевого творчества (например, составление стихов или рассказов);
- развитие интонационной культуры и др.

Все вышеперечисленные направления работы могут быть грамотно реализованы на практике при помощи создания и модернизации развивающей речевой среды, которая представляет собой естественную обстановку, насыщенную специализированными игровыми материалами, что способствует мотивации к познанию окружающего мира.

Конечно, в процессе формирования грамотной и связной речи дошкольника играет особую роль педагог. Именно поэтому речь педагога должна представлять собой наглядный пример для каждого отдельного индивида в ДОУ. Основные требования к речи педагога: правильность, точность, логичность, чистота, уместность и выразительность. Рассмотрим конкретные примеры формирования развивающей речевой среды со стороны педагога:

- использование игровой обучающей ситуации (ИОС). Например, ситуация-иллюстрация, где продемонстрированы образцы приемлемости речи в социуме;
- обучение диалоговому общению. Например, подвижные игры, инсценировки и другая работа в группе;
- реализация метода проектов. Например, индивидуальная творческая деятельность (поделки и др.);
- использование музыкальных средств. Например, фольклорная ярмарка, театральное представление с музыкальными инструментами.

Таким образом, в настоящее время намечены перспективные тенденции развития образовательной системы в рамках реализации ФГОС. Речевое развитие дошкольников – это важная задача современности. От рациональности подхода к данному процессу зависит результативность внедренной программы федеральных государственных образовательных стандартов.

Литература

1. Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка. М. : ФЛИНТА: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. 224 с.
2. Поздеева С. И. К проблеме обучения первоначальному чтению ребенка старшего дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2015. № 5. С. 27-37.
3. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М. : ВЛАДОС, 2014. 288 с.

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЕ

Е.В. Новгинова

Аннотация. В статье раскрывается принцип комплексного использования современных образовательных технологий к работе воспитателя. Особо представлены образовательные технологии в работе педагога с детьми подготовительной к школе группы.

Ключевые слова: образовательные технологии, системно-деятельностный подход, стандарт.

Реализуя ФГОС ДО, педагог строит свою образовательную деятельность на основе системно-деятельностного подхода, в развитии личности дошкольника на основе универсальных учебных действий. Для развития познавательной активности дошкольников я выбирала образовательные технологии, методы и приёмы, которые способствуют формированию универсальных учебных действий будущего школьника.

Исходя из образовательных задач данной возрастной группы, в своей педагогической работе я использую современные образовательные технологии: технология развивающего обучения с методом графического моделирования; технология проблемно-диалогового обучения; технологию личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми; технологии игрового обучения; технология ТРИЗ (Г.С. Альтшуллер, А.М. Страунинг, направленная на развитие творческих способностей).

Образовательная технология развивающего обучения развивает индивидуальные познавательные способности ребенка в процессе обучения. Так, на занятиях по речевому развитию, с помощью проблемных игровых ситуаций, опорных схем я научила детей анализировать и усваивать новые знания, делать простейшие выводы и обобщения. Поиск решения поставленных задач посредством обучающего диалога, помог детям научиться выражать свои мысли, высказывать свою точку зрения, слушать ответы товарищей. Использование в своей практике работы технологии развивающего обучения, помогло обучить старших дошкольников навыкам самоконтроля и самооценки, развитию у них творческого мышления. При реализации метода графического моделирования, с элементами мнемотехники (*графические модели «Времена года», «Зима», «Угадай правило по схеме», «Если бы все время была ...»*), которая несет в себе универсальность, что позволяет мне использовать его во взаимодействии с другими педагогическими технологиями (игрового обучения, личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми). Организация различных видов детской деятельности с использованием метода графического моделирования, занятия и дидактические игры-пособия: «Где звук?», «Звуковой анализ слов», в трудовой деятельности (использование перфокарт, алгоритмов), в игровой деятельности (конструирование по схемам, моделям), способствовали повышению уровня познавательной сферы воспитанников.

Использование на занятиях методов технологии проблемно-диалогового обучения, помогает мне в развитии самостоятельности детей, через решение проблемных ситуаций. На занятиях я строю задания так, чтобы ребёнок выполнял их, опираясь на уже имеющиеся знания. В моих занятиях прослеживается связь обучения с жизнью, игрой, трудом взрослых. Возможности данной технологии помогают в формировании познавательного интереса и самостоятельности детей моей группы.

Личностно-ориентированный подход использую во всех видах детской деятельности. Каждый ребёнок развивается в собственном темпе, поэтому разделяю воспитанников на условные группы с учетом типологических особенностей. Я учитываю личные интересы воспитанников в окружающем мире, степень освоения образовательного материала, интерес к изучению нового, особенности развития их психических процессов. На занятиях моя совместная деятельность с детьми направлена на создание ситуации успеха для каждого ребенка, подбадривая, вселяя уверенность, что любое задание будет выполнено хорошо (прием «Гордость»); отмечаю особо успешные моменты. Каждый ребенок должен чувствовать, что он особенный среди особенных, что позволяет поддерживать активный познавательный интерес детей. Использую при организации занятий игровые технологии (игры и игровые упражнения), они помогают при изучении нового материала и закреплению пройденного. Применение различных игровых приёмов (игровые ситуации, сюрпризные моменты, знакомство и обследование игрушки, элемент присутствия игрового персонажа) способствовали повышению волевого внимания моих воспитанников.

На практике своей работы я сочетаю игровые технологии с ТРИЗ, при решении различных проблемных ситуаций (в игровой форме). Для развития познавательных процессов и способностей ребят, использовала дидактические игры: «На что похоже?», «Волшебные картинки», «Хорошо-плохо» и др. Использование проблемно-поисковых ситуаций (например, «История о заколдованной принцессе»), позволяет активизировать

познавательную деятельность детей, снять у детей чувство скованности, преодолевать застенчивость, развивают логику, мышление. В результате работы с данной технологией мне удалось повысить уровень мышления и воображения моих воспитанников.

Используя перечисленные технологии, я пришла к выводу, что только их систематическое и рациональное применение и взаимодействие в образовательном процессе, способствует достижению детьми целевых ориентиров на этапе завершения уровня дошкольного образования.

Литература

1. Дворская Н. И. Использование современных образовательных технологий, соответствующих ФГОС ДО, в воспитательно-образовательном процессе // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. М. : Буки-Веди, 2015. С. 47-51.
2. Касаткина Е. И. Игровые технологии в образовательном процессе ДОУ. // Управление ДОУ. 2012. № 5.

ЗДОРОВОСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.А. Платонова

Аннотация. В статье представлено содержание использования здоровьесберегающих технологий в работе музыкального руководителя с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: здоровье, технологии, здоровьесберегающие технологии, голос, эмоции.

Голос – важное средство общения с окружающим миром. Именно голосом ребёнок при своём рождении символизирует о своей жизнеспособности, и чем сильнее и громче его первый крик, тем спокойней могут быть мать и врачи за жизнь и здоровье новорожденного.

С первых дней жизни свободно выражает голосом свои эмоции, требуя пищи, смены белья или сообщая о плохом самочувствии. В это время голос ребёнка развивается свободно и равномерно. И вот он уже начинает разговаривать, говорить о себе, а сила голоса помогает сбросить излишек энергии и снять эмоциональное напряжение. А мы взрослые, родители и педагоги, постепенно начинаем ограничивать проявление эмоций ребёнка через голос, не в меру часто призывая к тишине («Не кричи», «Ты мешаешь»), забывая о том, что нарушаем этим равномерность детского развития и тормозим формирование речи. Речедвигательный дефицит, возникает именно из-за наших запретов громко говорить, кричать, бегать, прыгать. На занятиях с детьми особенно младшего возраста я создаю ситуации, где мы кого-либо зовём или встречаем (медвежонок и мышку, слонёнка и зайку), тем самым развивается звуковысотность, динамика воспроизведения текста, снимаем эмоциональное напряжение.

Систематическое использование голосовых игр готовит ребёнка к управлению своим голосом и артикуляцией, развивает фонематический, интонационный и музыкально-певческий слух, помогает устранению ряда дефектов речи. А звуковой массаж голосовых связок, проводимый в игровой форме – это самый простой и доступный способ профилактики и оздоровления голоса ребёнка.

Пение – основное средство музыкального воспитания. Оно наиболее близко и доступно детям. Дети любят петь. Исполняя песни, они глубже воспринимают музыку, активно выражают свои переживания и чувства. Текст песни помогает им понять содержание музыки и облегчает усвоение мелодии. Мелодию с голосом дети воспринимают легче, чем при исполнении на фортепиано, когда сложный аккомпанемент затрудняет восприятие.

Пение способствует развитию речи. Слова выговариваются протяжно, нараспев, что помогает четкому произношению отдельных звуков и слогов. При соблюдении гигиенических условий, т.е. при проведении занятий в проветренном помещении, на чистом воздухе, в сухую теплую погоду, пение способствует развитию и укреплению легких и всего голосового аппарата. По мнению врачей, пение является лучшей формой дыхательной гимнастики.

При пении надо следить за тем, как ребёнок сидит, стоит, держит корпус, голову, как открывает рот. Во время пения должны сидеть прямо, не прислоняясь к спинке стула (в таком положении лучше работает главная дыхательная мышца – диафрагма). Если же ребёнок поёт стоя, то руки у него должны быть опущенными вдоль туловища, а голову необходимо держать прямо.

Дети должны петь естественным, высоким, светлым звуком, без крика и напряжения. Для правильного звукообразования большое значение имеет четкая работа голосового аппарата (нижняя челюсть, губ, мягкого нёба, с маленьким язычком). Во время пения, раскрывая рот, нужно опускать нижнюю челюсть. Диапазон голоса у детей дошкольного возраста неустойчив, и весьма желательно, чтобы взрослые пели на высоком звучании, так как, слушая их исполнение, ребёнок начинает подражать и петь более высоким голосом. Со звукообразованием тесно связано такое качество звука как напевность, развитие протяжности которой помогает пение песен написанных в умеренном или медленном темпе, а также разучивание песен сначала в замедленном темпе.

Для хорошего звукообразования большое значение имеет правильное произношение гласных и согласных звуков. Дикция в пении несколько отличается от речевого произношения. В пении, как и в речи, ударные гласные сохраняют нормальное звучание. Однако при пении дети часто заменяют безударные гласные е, я, гласными и, лучше произносить их несколько неопределённо, что-то среднее между я, е, и. Согласные выговариваются по возможности быстро, четко, чтобы как можно меньше препятствовать звучанию голоса на гласных. Согласные в конце слова произносятся в начале следующего (огоньки сверкают» - о-го-ньки сверка-ют»). Потом «што», а не «что», «хочещца», а не «хочется», «снек», а не «снег», «ашево», а не «отчего», «рыпка», а не «рыбка». Выразительное произношение текста песни, способствует выразительности пения и укреплению дыхания.

Вокалотерапия представляет собой оздоровительный процесс, в котором ведущим видом музыкальной деятельности является пение. На своих занятиях я, как музыкальный руководитель, слежу не только за сохранностью детского голоса, но и за общим состоянием ребёнка. Пропевая мелодию любой знакомой песенки вместе с ребёнком на одном звуке, помогаю ему укреплять певческий голос, способствую формированию правильного дыхания.

Звук «А-А-А» - стимулирует работу лёгких, трахеи, гортани, оздоравливает руки и ноги, насыщает организм кислородом;

Звук «И-И-И» - активизирует деятельность щитовидной железы, полезен при заболеваниях ангиной, активно воздействует на мозг, глаза, нос, уши;

Звук «У-У-У» - усиливает функцию дыхательных центров мозга и центра речи, устраняет мышечную слабость, вялость, заболевание органов слуха, оказывает положительное воздействие на область живота;

Звук «Э-Э-Э» - Укрепляет сердечную систему;

Звук «М-М-М» - с закрытым ртом снимаем психическую утомляемость, улучшаем память и сообразительность;

Звук «Ю-Ю-Ю» - при болезнях почек, мочевого пузыря, костей;

Звук «Я-Я-Я» - оказывает обезболивающий эффект;

Звук «О-О-О» - оказывает оздоровительный эффект.

Отдельное звучание звуков (коротких или длинных, высоких или низких) можно использовать при озвучивании сказочных героев, при выполнении физических упражнений, рисовании и так далее. Чистота интонации в песни в большой степени зависит от того, как развит у детей музыкальный слух.

В отличие от физического слуха, которым владеет каждый человек, музыкальный слух, качество индивидуальное. Музыкальным слухом называется способность воспринимать, различать высокие и низкие звуки, слышать, т. е. представлять себе мелодию, запоминать её и правильно, не фальшиво спеть или сыграть по слуху, на каком-нибудь инструменте.

Музыкальный слух можно и нужно развивать. Часто дети не могут правильно воспроизвести слышимый звук, придать соответствующее положение голосовым связкам, мышцам рта, дыхательным мышцам. Чистота интонации зависит от степени развития музыкального слуха, что также оказывает влияние на состояние голосового аппарата. Для детей с различными нарушениями голосового аппарата нужно вмешательство врача – ларинголога. На чистоту интонации влияют и такие качества, как застенчивость или отсутствие устойчивого внимания. Некоторым детям мешает плохая артикуляция, что ведёт к фальшивому пению. Чистота интонации зависит от музыкального окружения ребёнка. Если родители дома поют, играют на музыкальных инструментах, слушают музыку по радио и т.д., дети стараются подпевать, их вокально-музыкальные данные развиваются. Главное, отмечать и поощрять каждое, даже незначительное достижение в пение ребёнка и помнить, что стойкое и слитное пение достигается постепенно. Крик, шум портят голос, притупляют слух и отрицательно влияют на нервную систему детей.

Не следует поощрять пение детьми взрослых песен, с большим диапазоном, которые они слышат дома и т.д. Неправильное, фальшивое исполнение таких песен не способствует развитию музыкального слуха у ребёнка, а особенно громкое их исполнение наносит вред слабым голосовым связкам малыша.

Литература

1. Вельтуга Н. А. Методика музыкального воспитания. М., 2014.
2. Коваленко В. И. Здоровьесберегающие технологии. М. : ВАКО, 2014.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ТРИЗ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.Ю. Полупанова

Аннотация. В статье представлены возможности использования технологии ТРИЗ в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: умственная деятельность, интеллект, технология, ТРИЗ.

Около 30 лет в детских садах России осваивают ТРИЗ. В настоящее время основным вопросом, стоящим перед дошкольным образованием, стал вопрос: Чему и как учить сегодня ребенка-дошкольника? Традиционное обучение даёт ребёнку знания. Но сейчас нужны не столько знания, сколько умение оперировать ими. На первый план выдвигается задача формирования способности к активной умственной деятельности.

Не секрет, что традиционное образование основывается на обычной и ёмкой схеме «знания - умения - навыки» или «услышал - запомнил - повторил - применил». В результате уже в детском саду у ребёнка формируются стереотипы мышления и поведения. Возникает привычка мыслить по устоявшимся канонам, на основе уже опробованного опыта. В результате многократного повторения бытовых или учебных ситуаций вырабатывается условный рефлекс поведения, когда задача выступает как раздражитель. Всё в мире меняется, и появление новых условий или проблем обязательно потребует иных способов действия, тогда как инерция заставляет действовать по-старому до тех пор, пока не сформируется новый рефлекс [1].

Сегодня одним из приоритетных направлений педагогики является задача развития творчества. Обучение через творчество, через решение нестандартных задач ведёт к выявлению талантов, развивает способности детей, их уверенность в своих силах. Дошкольник в силу своей возрастной специфики - искатель. Его внимание всегда направлено на то, что ему интересно. А интерес сопровождается положительными эмоциями. Педагоги давно заметили эту особенность. Поэтому стремление к повышению качества подготовки детей к школе привело к созданию увлекательных для малышей средств и форм обучения (дидактические игры, конструкторы и игрушки-трансформеры, занятия-путешествия). Как найти ту грань, где заканчивается игра и начинается серьезная интеллектуальная работа? Насколько совместимы эти понятия? [2].

Дошкольный возраст уникален, ибо, как сформируется ребенок, такова будет и его жизнь. Именно поэтому важно не упустить этот период для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка. ТРИЗ – технология позволяет воспитывать и развивать ребенка под девизом «творчество всем». Ее целью является, с одной стороны, развитие таких качеств мышления как гибкость, подвижность, системность, а с другой стороны, развитие речи и творческого воображения, поисковой активности, стремления к новизне. ТРИЗ дает возможность проявлять свою индивидуальность, учит детей нестандартному мышлению. А еще, что немало важно, ТРИЗ позволяет получать знания без перегрузок, без зубрежки.

В настоящее время приемы и методы ТРИЗ с успехом используются в детских садах для развития у дошкольников смекалки, изобретательских способностей, творческого воображения, диалектического мышления. Данная педагогическая образователь-

ная форма деятельности в дошкольном учреждении представляет собой универсальную технологию анализа и решения проблем.

Использование педагогами элементов технологии ТРИЗ в процессе организованной образовательной деятельности и образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов, способствует расширению границ детского мышления, формированию у воспитанников интеллектуальной гибкости, желания самостоятельно мыслить, выходить за рамки конкретной практической задачи. ТРИЗ предусматривает руководство мышлением ребенка в ходе решения задачи. При этом педагог не просто тренирует интеллект и не дает готовых ответов, а направляет мыслительный процесс ребенка опять же с помощью определенных приемов, методов к достижению поставленной цели (предлагает, демонстрирует приемы и способы «рассуждения»).

Программа ТРИЗ для дошкольников – это система коллективных игр и занятий с подробными методическими рекомендациями для воспитателей. Задача ТРИЗ – не заменять основную образовательную программу, а максимально увеличивать ее эффективность. На базе любой программы, по которой работает воспитатель, можно использовать проверенные на практике методы и приемы ТРИЗ. Все занятия и игры предполагают самостоятельный выбор ребенком темы, материала и вида деятельности. Дети учатся выявлять противоречивые свойства предметов, явлений и разрешать эти противоречия [3].

С самого рождения дети, получая информацию и анализируя ее, активно познают мир, пытаются построить систему отношений, понять закономерность происходящих процессов. Практическая диалектика, как иногда называют ТРИЗ, призвана помочь нам, воспитателям и детям, увидеть многогранность окружающего мира, его противоречивость, закономерности развития. Использование элементов ТРИЗ в игровом процессе с детьми помогает научить их анализировать все происходящее вокруг, видеть явления и системы не только в структуре, но и во временной динамике.

Думать – значит вспоминать. Наши воспоминания о собственном детстве, к примеру, помогают подобрать ключик к пониманию детского мировосприятия. А это настоящий каскад фантазии, изобретательства, хорошего упрямства, всего того, что мы объединяем в выражение «мир детства». Нам нужно увидеть, раскрыть смысл детского озарения и поощрить, подтолкнуть их к дальнейшим творческим прозрениям.

Согласитесь, не случаен детский феномен: после первых слов мама, папа, бабушка, у ребенка вдруг вырывается «Я сам». Можно долго рассуждать об истоках этого явления. Но гораздо важнее усмотреть здесь первый прорыв к творчеству, к самостоятельности, инициативе. Первое стремление к творчеству, пожалуй, – самое ценное, что может проявиться в человеке [2].

В изобретательских «ТРИЗовских» играх элементы, придуманные детским воображением («наоборот», «хорошо – плохо», различные перевертыши, небылицы), используются для таких серьезных «взрослых» вещей, как разрешение противоречий, функциональный анализ, метод фокальных объектов. Сложно? Поверьте, только до первого знакомства с ТРИЗ. Далее этот процесс пойдет на уровне управления знакомой игрушкой. Дети все эти диалектические задачи решают легко и просто, даже не вникая до поры до времени в терминологию. Диалектика у них заложена с рождения. Дети в нее просто играют. И нам, воспитателям, остается играть вместе с ними. Ведь один из

главных принципов ТРИЗ – совместное творчество, где педагог старается уступить дорогу детям, идет вместе с ними и учится логике мышления.

Основным средством работы с детьми является педагогический поиск. Педагог не преподносит детям готовые знания и не раскрывает перед ними истину, а учит ее находить. Если ребенок задает вопрос, не нужно сразу давать готовый ответ. Необходимо побудить ребенка к рассуждению и с помощью наводящих вопросов подвести его к самостоятельному ответу. Если же ребенок не задает вопроса, то педагог должен открыть перед ним суть противоречия и поставить его в проблемную ситуацию [3].

Мыслить ребенок начинает тогда, когда видит противоречие, «тайну двойного». Воспитатель должен побуждать ребенка находить противоречия и учить их разрешать. Для этого существует целая система игровых и сказочных задач. Например, возьмем задачу «Как можно перенести воду в решете?» Рассуждения строятся следующим образом: перенести воду в решете нельзя, так как она вытечет. Значит, надо изменить какой-то из объектов: или устранить отверстия в решете, или изменить состояние воды. Изменить воду можно, заморозив ее и превратив в лед. Решение задачи: перенести воду в решете можно в виде льда. Или возьмем другой пример – свойства зонтика. Для того чтобы защитить от дождя, зонтик должен быть большим, но для удобства пользования им он должен быть маленьким. Может ли зонт быть большим и маленьким одновременно? Задача решается с помощью разделения во времени противоречивых требований к зонту: сложенный зонт – маленький; развернутый – большой.

В программе ТРИЗ собрано много аналогичных проблемных ситуаций и противоречий, однако опытные педагоги умеют находить противоречия в окружающих объектах природного и предметного мира и использовать их в работе с детьми. Основная задача педагога – учить детей искать и находить свое решение, придумывать что-то новое. Использование ТРИЗ в работе с детьми, помогает не только в развитии творческих способностей, но и дает возможность детям почувствовать себя увереннее, спокойнее, идти в детский сад с радостью и интересом в ожидании ежедневных чудес, открытий, волшебства и превращений [1].

Учиться должно быть интересно. Сегодня это утверждение не требует доказательств. Главным условием развития личности ребенка является наличие привлекательных видов детской деятельности, предоставление ребенку возможности самостоятельно проявить инициативу, творчество. Одним из средств, обеспечивающих не только качественный, но и увлекательный процесс обучения, бесспорно, является система творческих заданий на основе методов и приемов ТРИЗ.

ТРИЗ позволяет развивать воображение, фантазию детей,

ТРИЗ позволяет преподносить знания в увлекательной и интересной для детей форме, обеспечивает их прочное усвоение и систематизацию,

ТРИЗ стимулирует развитие мышления дошкольников, проявление творчества как детьми, так и педагогами [2].

ТРИЗ работает на принципах педагогики сотрудничества, ставит детей и педагогов в позицию партнёров, стимулирует создание ситуации успеха для детей, тем самым, поддерживая их веру в свои силы и возможности, интерес к познанию окружающего мира.

Как и почему люди становятся гениями – неизвестно. Но почти все гении, по крайней мере, обладают двумя общими качествами: они постоянно стремятся к достижению какой-либо цели и с самого детства чувствуют себя уверенно и спокойно. Причина их замечательного развития связана с тем, что их поощряли в раннем детстве и способствовали развитию способностей. Так давайте же и мы будем развивать своих детей, чтобы они выросли творческими личностями [2].

Литература

1. Белоусова Л. Е. Веселые встречи. СПб. : Детство-Пресс, 2009.
2. Белоусова Л. Е. Удивительные истории. СПб. : Детство-Пресс, 2003.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. : Просвещение, 1991.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

М.В. Приемьшева, С.А. Забровская

Аннотация. В статье показаны возможности использования дидактической игры как средства умственного развития старших дошкольников.

Ключевые слова: умственное развитие, дидактическая игра, интеллект.

Игра в дошкольном детстве – ведущая деятельность детей. Она проходит через всю жизнь ребёнка, способствует физическому и духовному здоровью, является источником обширной информации, методом обучения и воспитания ребят. С помощью игры создаются условия для развития творческих способностей, всестороннего развития ребёнка. Детские игры отличаются большим разнообразием: подвижные, строительные, творческие, дидактические, игры-драматизации. В каждом виде игр решаются определённые педагогические задачи. Если в «самодетельных» играх в большей мере развиваются детское творчество, фантазия, организаторские способности, то в играх с правилами активно воспитываются такие качества личности ребёнка, как умение соблюдать правила игры, подчинять им своё поведение, умение преодолевать горечь в связи с проигрышем, настойчивость в достижении победы.

В дидактических играх ярко проявляются черты характера каждого ребёнка – участника игры, как положительные – настойчивость, целеустремлённость, честность и др., так и отрицательные – эгоизм, упрямство, хвастливость. В играх проявляются и такие черты характера ребёнка, которые могут служить примером для других: товарищество, отзывчивость, скромность, честность и др. Многообразие дидактических игр объединяется в три основных вида: игры с предметами, игрушками, природным материалом, настольно-печатные и словесные игры.

В играх с предметами используются и игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности в решении задач. По мере овладения детьми

новыми знаниями о предметной среде задания в играх усложняются: ребята упражняются в определении предмета по какому-либо одному качеству, объединяют предметы по этому признаку (цвету, форме, качеству, назначению и др.), что очень важно для развития отвлечённого, логического мышления.

В старшем дошкольном возрасте, когда у детей начинает активно формироваться логическое мышление, словесные игры чаще используют в целях формирования мыслительной деятельности, самостоятельности в решении задач. Такие дидактические игры проводятся во всех возрастных группах, но особенно они важны в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, так как способствуют подготовке ребят к обучению в школе: развивают умение внимательно слушать взрослого, быстро находить нужный ответ на поставленный вопрос, точно и чётко формулировать свои мысли, применять знания в соответствии с поставленной задачей.

Разнообразные игрушки широко используются в дидактических играх. В игрушках ярко выражены их цвет, форма, назначение, величина, материал, из которого они сделаны. Это позволяет взрослому упражнять детей в решении определённых дидактических задач, например, отбирать все игрушки, сделанные из дерева (металла, пластмассы, керамики), или игрушки, необходимые для различных творческих игр: для игры в семью, в строителей, в больницу и др. Происходит активизация знаний о материале, из которого сделаны игрушки, а также, знаний о предметах, необходимых людям в различных видах их деятельности, которые дети отражают в своих играх. С помощью дидактических игр с подобным содержанием взрослому удаётся вызвать у детей интерес к самостоятельной игре, подсказать им замысел игры с помощью отобранных игрушек.

Игры с природным материалом всегда вызывают у детей живой интерес, желание играть. Семена растений, листья, разнообразные цветы, камушки, ракушки – всё это постоянно используется в работе с детьми при организации и проведении дидактических игр. Такие игры, как «Чьи это детки?», «От какого дерева лист?», «Кто скорее выложит узор из разных листочков?», «Кто скорее сделает узор из камушков?», позволяют взрослому проводить их во время прогулок, непосредственно соприкасаясь с природой: деревьями, кустарниками, цветами, семенами, листьями, при этом закрепляются знания детей об окружающей их природной среде, формируются мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, классификация) и наряду с этим воспитывается любовь к природе, бережное отношение к ней.

Настольно-печатные игры – интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино. Различны и развивающие задачи, которые решаются при их использовании. Например, самое простое задание в игре «Подбери пару» – нахождение среди разных картинок двух совершенно одинаковых: две шапочки, одинаковые и по цвету, и по фасону, или две куклы, внешне ничем не отличающиеся одна от другой. Затем задание усложняется: ребёнок объединяет картинки не только по внешним признакам, но и по смыслу: например, найти среди всех картинок два самолёта, два яблока. И самолёты, и яблоки, изображённые на картинке, могут быть разные и по цвету, и по форме, но их объединяет, делает их похожими принадлежность к одному виду предметов.

В играх на подбор картинок по общему признаку (классификация) требуется некоторое обобщение, установление связи между предметами. Например, в игре «Что растёт в саду (в лесу, в огороде)?» дети подбирают картинки с соответствующими изображениями растений, соотносят с местом их произрастания, объединяют по этому признаку картинки. Или, в игре «А что было потом?» дети подбирают иллюстрации к какой – либо сказке с учётом последовательности развития сюжетных действий.

Игры на запоминание состава, количества и расположения картинок проводятся так же, как и с предметами. Например, в игре «Отгадай, какую картинку спрятали?» дети должны запомнить содержание картинок, а затем определить, какую из них перевернули рисунком вниз. Эта игра направлена на развитие памяти, запоминания и припоминания. Игровыми дидактическими задачами этого вида игр является также закрепление у детей знаний о порядковом и количественном счёте, о пространственном расположении картинок на столе (справа, слева, вверху, внизу и др.), умение рассказать связно о тех изменениях, которые произошли с картинками, об их содержании.

Задача игр на составление разрезных картинок и кубиков – учить детей логическому мышлению, развивать у них умение из отдельных частей составлять целый предмет. Усложнением в этих играх может быть увеличение количества частей, а также усложнение содержания, сюжета картинок. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как здесь требуется использование приобретённых ранее знаний в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети должны самостоятельно решать разнообразные мыслительные задачи: описывать предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывать по описанию, находить признаки сходства и различия, группировать предметы по различным свойствам, признакам, находить алогизмы в суждениях и др.

Таким образом, дидактическая игра является ценным средством развития интеллектуальных способностей детей. В ней дети охотно преодолевают трудности, развивают способности и умения. Она помогает делать материал увлекательным, вызывает у детей радостное настроение, глубокое удовлетворение, облегчает процесс усвоения знаний.

Литература

1. Аванесова В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду / под ред. Н. Н. Поддъякова. М., 2013. 176 с.
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду : пособие для воспитателей детского сада. М. : Просвещение, 1991. 160 с.
3. Кригер Е. Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Барнаул, 2000. 32 с.
4. Смирнова Е. О. Лучшие развивающие игры. М. : Эксмо, 2010. 240 с.



СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ

Н.Н. Пупынина

Аннотация. В статье освещается вклад отечественных ученых в разработку способов и методов педагогической коррекции нарушений поведения.

Ключевые слова: педагогическая коррекция, агрессивность, трудотерапия, психогимнастика.

Педагогическая коррекция в современной науке рассматривается как деятельность, направленная на изменение условий воспитания, среды и устранения факторов, способствующих формированию негативных стереотипов. Под коррекцией Л.С. Выготским понималась совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребенка. Условием положительного результата педагогической коррекции является гуманизация отношений с ребенком, а критериями ее успешного осуществления могут быть: позитивное изменение характера проявления негативных эмоций и поведения детей как на занятиях, так и в повседневной жизни. На сегодняшний день наука и практика располагает большим арсеналом доступных в применении коррекционных приемов и техник, овладев которыми педагоги смогут оказывать своевременную помощь агрессивным детям.

У истоков разработки проблемы педагогической коррекции отклонений в поведении детей стоял В.П. Кашенко. Им были выделены две большие группы педагогических методов для проведения коррекционной работы с детьми: общепедагогические и специально педагогические. В группе общепедагогических методов выделены:

- коррекция активно-волевых дефектов;
- коррекция страхов;
- метод игнорирования - не демонстрирование ребенку его отличительных особенностей характера;
- метод культуры здорового смеха - радость благотворно действует на эмоциональное состояние человека, его умственную и физическую работу;
- действия при сильном возбуждении, в основе которых лежит действие образца взрослого человека, который силой своей личности помогает ребенку справиться с действием аффекта;
- коррекция рассеянности, застенчивости, навязчивых мыслей и действий;
- метод профессора П.Г. Бельского, построенный на индивидуальном воздействии на трудного ребенка.

Коррекционная работа, согласно методу профессора П.Г. Бельского, проходит несколько этапов:

1. Установление дружественной эмоциональной связи с ребенком, которая помогает выработать у него желание подчиниться требованиям ради близкого, любимого человека, чтобы доставить радость ему и себе.

2. Катарсис – с помощью доверительных, эмоциональных бесед с педагогом происходит очищение психики от травмирующих переживаний и формирование новых установок, направленных на отказ от прежнего поведения.

3. Постепенный перевод эмоциональной энергии на реализацию новых полезных целей.

4. Постепенный отрыв ребенка от индивидуальной связи с педагогом на общение с коллективом.

Из частично педагогических методов, В.П. Кащенко предложены: метод игнорирования; метод фиктивной, мнимой коррекции; коррекции недостатков поведения единственных детей; трудотерапия. Метод игнорирования дает эффективный результат по отношению к детям, которые проявляют чаще всего вербальную агрессию. Идея применения метода фиктивной, мнимой коррекции на современном этапе положена в основу игровых ситуаций «Надуй шарик злостью», «Злость уходи», «Гневный мешочек» (Чижова С.Ю., Калинина О.В. Минаева В.М., Ключева Н.В. и др.). В этих упражнениях детей уверяют в том, что если наполнить шарик или мешочек злостью, то она исчезнет, и на душе станет радостно. Причиной проявления у детей деструктивной агрессии является уродливая среда, поэтому для воспитания доброжелательности, миролюбия нами были применены рекомендации В. П. Кащенко, который отмечал, что «... среда здоровая, приспособленная к особенностям ребенка, способна воспитать его, сделав из него социально полноценную личность» (5, с. 81). Такой средой для детей старшего дошкольного возраста должен стать детский коллектив и воспитание, которое осуществляется на принципах гуманизма, веры в силы и возможности ребенка, создание ситуации успеха, радости.

Трудотерапия дает возможность выработать усидчивость, работоспособность, выдержку, которой часто не хватает детям с агрессивными тенденциями. Все описанные педагогические или частично педагогические методы коррекции, разработанные в свое время выдающимся русским врачом и педагогом В.П. Кащенко, находят сегодня широкое применение в психологической, лечебно-педагогической и педагогической коррекции. В рамках лечебно-педагогической коррекции была начата работа по разработке содержания и методов педагогической коррекции.

В современных исследованиях Н.Я. Безбородовой, И.П. Воропаевой, А.И. Захарова, В.С. Мухиной, Т.П. Смирновой, О.А. Карабановой и других обоснована возможность стимулирования личностного развития и реконструирования поведения в условиях организации игры. Игра способствует повышению уверенности в себе, уровня самосознания, отработке новых форм поведения, снятию напряжения, развитию воображения, благодаря которому ребенок начинает понимать смысловую сторону своего поведения и поступков. Ребенок в условиях игры имеет возможность активно и непринужденно упражняться в правильных поступках, выработать положительные привычки.

Игру А.И. Захаров, Г.Э. Бреслав, С.Л. Колосова и другие предлагают использовать как способ исследования поведения ребенка. Так, наблюдая определенные игровые ситуации, воспитатель может понять, какие эмоции испытывает ребенок, и какое влияние могут иметь обнаруженные эмоциональные состояния на развитие его личности. Игра - это эмоционально насыщенный вид деятельности, в котором ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает систему человеческих отношений. Н.Я. Безбородовой разработан набор психокоррекционных игр, позволяющих эффективно осуществлять коррекцию. Автором предлагается модель включения игры в коррекционную работу с детьми, имеющими отклонения в поведении, которая предполагает 3 - ступени:

1. Релаксационно-диагностическая: разминка, эмоциональный настрой, создание атмосферы доверия.

2. Комплексно-игровая: сочетание традиционных привычных с нетрадиционными играми, разработанными с учетом диагностических данных и коррекционных задач. Данный этап предполагает проведение игроурока.

3. Коррекционно-развивающая: проведение игротренинга (упражнения социально-психологического характера, ориентированного на развитие навыков общения).

Оригинальная методика с использованием игры как метода коррекции различных сторон психики ребенка разработана М.И. Чистяковой – психогимнастика. Игры сгруппированы автором в зависимости от предполагаемого воздействия на те или иные стороны психики ребенка: развитие внимания и памяти, выражение различных эмоций, эмоциональных состояний, отражение отдельных черт характера.

Литература

1. Бубнова Э. Ш. Особенности проявлений агрессивного поведения старших дошкольников в группе детского сада : автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1998.
2. Ваймер М. Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. М., 2004.
3. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М., 1997.
4. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. М. : Просвещение, 1999.
5. Колосова С. Л. Детская агрессия. СПб. : Питер, 2004.
6. Мухина В. С. Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция. М., 1992.
7. Семенака С. И. Формирование профессиональной готовности студентов к работе с агрессивными детьми : дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
8. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов н/Д. : Феникс, 2004.

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

И.П. Репяхова

Аннотация. Использование компьютера в работе педагогов ДОУ позволяет более полно и успешно реализовать развитие способностей ребенка. В статье рассматривается возможность применения компьютерных технологий в процессе развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: информационное пространство, информационные технологии, мультимедийные презентации, информационно-коммуникационные технологии.

В условиях современного развития невозможно себе представить мир без информационных ресурсов. Современное информационное пространство требует владения компьютером не только в начальной школе, но и в дошкольном детстве. Информационные технологии значительно расширяют возможности родителей, педагогов. Возможность использование компьютера позволяет наиболее полно и успешно реализовать развитие способностей ребенка.

Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, речи, графического изображения, звука, видео, запоминать и обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для детей новые средства деятельности, которые принципиально отличаются от всех существующих игр и игрушек. Одна из главных задач которого - заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка. Поэтому в систему дошкольного воспитания и обучения необходимо внедрять новые информационные технологии.

Практика показала, что значительно возрастает интерес детей к занятиям, повышается уровень познавательных возможностей. Использование новых непривычных приёмов, тем более в игровой форме, повышает непроизвольное внимание детей. Информационные технологии обеспечивают личностно-ориентированный подход. Компьютер может войти в жизнь ребенка через игру. Игра - одна из форм практического мышления. Именно эта способность является главной психологической базой для введения в игру дошкольника компьютера как игрового средства.

Занятия на компьютере имеют большое значение для развития произвольной моторики пальцев рук. В процессе выполнения компьютерных заданий им необходимо в соответствии с поставленными задачами научиться нажимать пальцами на определенные клавиши, пользоваться манипулятором «мышь». Кроме того, важным моментом подготовки детей к овладению письмом, является формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов, что с успехом достигается на занятиях с использованием компьютера. Играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать, выстраивать логику элемента конкретных событий, представлений, у него развивается способность к прогнозированию результата действий. Он начинает думать прежде, чем делать. Компьютерные игры повышают самооценку дошкольников. По сравнению с традиционными формами обучения дошкольников компьютер обладает рядом преимуществ:

- предоставление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес;
- движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребенка.

Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память детей. В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в дошкольном детстве – умение самостоятельно приобретать новые знания.

Использование средств информационных технологий позволит сделать процесс обучения и развития ребенка дошкольного возраста достаточно простым и эффективным, освободит от рутинной ручной работы, откроет новые возможности раннего образования.

Литература

1. Фомичева О. С. Воспитание успешного ребенка в компьютерном веке. М. : Гелиос АРВ, 2000.
2. Горвиц Ю. М., Чайнова Л. Д., Поддьяков Н. Н., Зворыгина Е. В. и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998.
3. Горвиц Ю., Поздняк Л. Кому работать с компьютером в детском саду // Дошкольное воспитание. 1991. № 5. С. 92-95.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.А. Сильчева

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования игровых технологий в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: игра, технология, игровые технологии, развитие, совместная деятельность.

Дошкольный возраст – сказочная пора в жизни каждого человека. Этому периоду характерен процесс социализации, установления связи ребёнка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Игра является способом переработки полученных впечатлений и знаний окружающего мира.

Игровая педагогическая технология - организация педагогического процесса в виде разнообразных игр. К концептуальным основам игровой технологии относится игровая форма совместной деятельности с малышами, создаваемая при помощи игровых приёмов и ситуаций. Игровые технологии неотъемлемая часть всех сторон воспитательной и образовательной работы детского сада, в том числе решения его ключевых задач.

Используя игровые технологии в образовательной деятельности, мы способствуем развитию у детей психических процессов. Для детей трёх лет возможна организация игровой ситуации типа «Что катится?». При этом можно использовать такие фигуры, как шар и кубик, квадрат и круг. Педагог вместе с малышами приходит к выводу, что кубику мешают катиться острые углы: «Шарик катится, а кубик – нет». Далее педагог учит детей рисовать квадрат и круг, тем самым закрепляет приобретенные знания. Данные игровые технологии способствуют развитию восприятия.

Применение игровых технологий в виде игровых ситуаций типа «Найди такой же» целесообразно в процессе развития внимания малышей. Воспитатель предлагает детям выбрать из 4-6 предметов (шаров, кубиков, фигурок и др.) «такой же», как у него, по цвету и величине. Игровые технологии благотворно влияют на развитие памяти, которая так же, как и внимание со временем становится произвольной. Для этого полезно применять в работе с детьми игры «Магазин», «Запомни узор», «Нарисуй, как было» и другие.

На развитие образного и логического мышления направлены многие дидактические игры, которые способствуют развитию мышления ребенка в целом. В процессе обучения малыша умению рассуждать, находить причинно-следственные связи, в результате делать умозаключения, формируется логическое мышление. Игровые технологии так же очень способствуют развитию творческих способностей малыша.

Одним из методов игровых технологий можно назвать игровую терапию. В качестве наиболее эффективного вида игротерапевтических средств выделяют народные игры с куклами, потешками, хороводами, играми-шутками, используя которые в педагогическом процессе, мы - воспитатели приобщаем воспитанников к народной культуре, одновременно реализуя обучающие и развивающие функции игровых технологий. Театрально-игровая деятельность дарит детям массу новых впечатлений, обогащает их знаниями, умениями, развивает интерес к литературе и театру, формирует диалогическую, эмоционально-насыщенную речь, а так же активизирует словарь.

Значение игровых технологий заключается в том, что при правильном руководстве они представляют собой: способ обучения малышей; деятельность для реализации их творчества; метод терапии; и является первым шагом социализации ребёнка в обществе.

Литература

1. Касаткина Е. И. Игра в жизни дошкольника. М., 2010.
2. Касаткина Е. И. Игровые технологии в образовательном процессе ДОУ // Управление ДОУ. 2012. № 5.
3. Пенькова Л. А., Коннова З. П. Развитие игровой активности дошкольников.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

О.Б. Теуважеева, Л.В. Маслова

Аннотация. Современные образовательные технологии органично встраиваются в воспитательно-образовательный процесс. В статье рассматриваются различные технологии, которые можно использовать в работе с детьми.

Ключевые слова: здоровьесберегающая, личностно-ориентированная, игровая, информационно-коммуникационная технология.

Ребенок живет в среде, которая постоянно меняется. Маленький человек всегда ощущает необходимость видеть цели, выстраивать социальные связи, включаться в коллектив детей и взрослых. Перед педагогами стоит задача помочь малышу адаптироваться в социуме дошкольного образовательного учреждения, применяя в процессе воспитания и образования современные технологии. Исходя из образовательных потребностей детей группы, а также имеющихся в ДОУ условий, в своей практической деятельности используем следующие современные образовательные технологии: здоровьесберегающую, личностно-ориентированную, игровую и технологию ИКТ.

Образовательные технологии органично встраиваются в воспитательно-образовательный процесс и используются в организации образовательных игровых ситуаций (либо в образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов) при реализации задач образовательных областей «Речевое развитие», «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие».

Во время осуществления педагогического процесса учитываются возрастные физические и нервно-психические особенности воспитанников, индивидуальность характера и образовательный потенциал каждого, применяется личностно-ориентированный подход, основа которого неповторимость личности ребенка. В практической работе мы используем следующие здоровьесберегающие технологии:

- 1) пальчиковая гимнастика (развитие моторики рук);
- 2) упражнения для развития дыхания (метод закаливания);
- 3) психогимнастика (для снятия эмоционального напряжения);
- 4) игры-релаксации (для снятия нервного напряжения);
- 5) динамические паузы (во время НОД и в др. режимные моменты);
- 6) оздоровительная гимнастика (элементы для профилактики плоскостопия);
- 7) утренняя гимнастика (ежедневно);
- 8) гимнастика пробуждения (ежедневно после дневного сна).

Технологии дают устойчивый долговременный результат, обусловленный систематичностью их применения. Использование новых методов и приемов физического воспитания и оздоровления детей играет большую роль в период адаптации детей к условиям ДОУ. Здоровьесбережение облегчает привыкание к новой среде, позволяет укреплять иммунную систему малышей, что важно для дальнейшего полноценного психического и физического развития воспитанников. Сделанный вывод помогает в работе по формированию осмысленного отношения у малышей к своему здоровью как к ценности.

Большую помощь в организации НОД оказывают игровые технологии. Применяемыми играми и игровыми упражнениями обеспечивается заинтересованность малышей в восприятии изучаемого материала. Игра всегда требует умственной и физической активности детей. Игровые образовательные технологии позволяют воспитанникам легче воспринимать информативный материал, увлекая их во время НОД. Знания, полученные таким образом, хорошо усваиваются детьми. В практической деятельности нами используются следующие игровые технологии:

- игровые ситуации (во время НОД и в режимные моменты);
- сюрпризные моменты (во время НОД и в режимные моменты);
- знакомство с новой игрушкой (практическое обследование);
- обыгрывание манипуляторное и сюжетное);
- элемент присутствия любимой игрушки в режимные моменты и во время НОД.

В работе нами так же используется личностно-ориентированная технология. Данная технология предполагает тесное взаимодействие педагога и ребенка, поэтому педагогическая деятельность по отношению к детям включает в себя проявление уважения к личности каждого ребенка, доброжелательное отношение к нему. Использование данной технологии, позволяет создать доброжелательную атмосферу на занятиях, уделять внимание каждому ребенку, исходя из его личностных качеств, воспитывать в детях доброту, сопереживание друг другу. Воспитательно-образовательный процесс выстраивается таким образом:

- организация НОД в форме совместной игры;
- организация игры детей, стремлением заинтересовать ребенка сюжетом игры, вызвать у него желание играть;

- собственным поведением демонстрируется уважительное отношение ко всем детям.

В современном мире воспитание и образование наших детей становится невозможным без использования информационно-коммуникационной технологии. В этой технологии привлекает достаточно легкое преподнесение наглядного материала, быстрота запоминания детьми необходимой информации. Это позволяет более полно усваивать детьми новый материал и живо прочувствовать ими происходящее на занятии. Мы применяем:

- прослушивание детских дисков (песни, релаксационная музыка, звуки природы);
- просмотр мультфильмов (обучающих и развлекательных) на мультимедийной доске.

При использовании в работе вышеперечисленных технологий мы пришли к выводу, что только систематическое и рациональное их применение, а также их интеграция как в НОД, так и в различных режимных моментах обуславливает развитие у детей любознательности, способности самостоятельно решать поставленные задачи в разных видах деятельности.

Литература

1. Атемаскина Ю. В., Богословец Л. Г. Современные педагогические технологии в ДОУ. СПб. : Детство-Пресс, 2011.
2. Сальникова Т. П. Педагогические технологии. М. : ТЦ Сфера, 2005.
3. Современные технологии обучения дошкольников / авт.-сост. Е. В. Михеева. Волгоград : Учитель, 2013. 223 с.
4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.maam.ru>
5. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ НАКАЗАНИЯ И ПООЩРЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.О. Тищенко

Аннотация. В статье раскрыта актуальная проблема использования поощрения и наказания в воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: личность, поведение, реагирование, воспитание, отношение.

Специальные исследования показывают, что в семье и в образовательных учреждениях детей чаще наказывают (и далеко не всегда справедливо) и реже поощряют (хотя они нередко этого заслуживают). Важно отметить, что поощрения и наказания в той или иной форме включаются как составные элементы в другие методы воспитания. Как же следует применять поощрения и наказания в воспитании старших дошкольников?

По мнению В.С. Селиванова, в воспитании детей дошкольного возраста нужно ориентироваться на применение почти исключительно моральных поощрений. По мере взросления ребенка роль материальных стимулов возрастает, но они должны выступать в качестве естественной оплаты труда, а не проявленных нравственных добродетелей.

В. Леви утверждает, что в похвале нуждается каждый ребенок. Но у каждого своя норма своя норма похвалы. Он выделяет три типа детей, остро нуждающихся в похвале. Это дети, которые хронически ощущают себя последними, т. Е. дети с низкой само-

оценкой. К таким детям относятся застенчивые дети, медлительные, неуклюжие, толстые, рыжие, очкарики, отстающие, больные, тормозные или совсем без тормозов. Все вышеперечисленные особые дети остро нуждаются в похвале. Здоровые, способные, жизнерадостные дети, которым все легко дается также нуждаются в похвале. Если этих детей не хвалить, то они завянут, начнут расточать себя нерационально. Еще одна категория детей, нуждающаяся в похвале – это самолюбивые дети. Они хорошо развиты, вполне благополучны, но у них резко обострена чувствительность к оценкам.

Однако следует избегать чрезмерного захваливания ребенка, чтобы не воспитать в нем такие качества, как зазнайство, самомнение. При этом в коллективе, где дошкольники проводят большую часть времени, необходимо создавать благоприятную эмоциональную и нравственную атмосферу, умелое поддержание которой является одной из важных функций педагогов и воспитателей.

По мнению Л.Ф. Островской, форма поощрения зависит от возраста детей и их индивидуальных особенностей. Если у взрослого сложились теплые, сердечные отношения с ребенком, то наградой может быть улыбка, выразительный жест, кивок головы, теплое слово. Вовремя подбодрить, сказать доброе слово – эффективное средство формирования положительного поведения старшего дошкольника.

Иногда полезно поощрять ребенка авансом еще за несовершенные им действия, выразив тем самым уверенность и доверие, сто он не подведет. Если ребенку безразлично, как о нем отзываются, то здесь речь должна идти не о воспитании, а перевоспитании. Если ребенок не будет считаться с мнением окружающих, то станет поступать, как ему вздумается. Именно поэтому важно в детях поддерживать стремление заслужить положительную оценку их действий.

Говоря об использовании наказаний в работе с детьми, Л.Ф. Островская указывает, что этот метод не является ведущим, а тем более единственным, при помощи которого можно добиваться от ребенка послушания. Когда говорят о допустимости наказаний, то имеется в виду, что наказания как исключение (а не как система) применяется наряду с другими педагогическими способами воздействия – разъяснением убеждением, поощрением, разумной требовательностью – в сочетании с уважением к личности ребенка, положительным примером окружающих.

Наказание – сложный и трудный метод воспитания: оно требует огромного такта, терпения и осторожности. Прибегая к нему, всегда надо учитывать, когда и в какой ситуации, а также в какой связи с другими способами воздействия оно применяется; какова мера наказания, и какое воздействие оно окажет на ребенка. Прежде всего, должны быть исключены такие наказания, которые вызывают физическую боль, страх, подавляют детскую волю. Наказания могут носить различный характер, но в любом случае эта мера воздействия призвана помочь ребенку осознать вину, усилить чувство ответственности за свои действия перед взрослыми и сверстниками. На детей дошкольного возраста впечатляющее воздействие оказывает временное изменение обычно теплого отношения на более холодное, официальное.

Ребенок чутко улавливает изменение отношений взрослых к нему, особенно в тех случаях, когда он дорожит их привязанностью. Дошкольника, отличающегося самолюбием, иногда целесообразно предупредить, что о его поступке, если он повторится, рас-

скажут другим детям, родителям. Если предупреждение не возымело действия, нужно поставить в известность родителей. В этом случае воспитатель должен быть уверен, что родители поддержат его, и жалоба воспитателя вызовет адекватное отношение родителей. Такой метод можно использовать крайне редко, что бы ребенок не сделал неправильный вывод.

Можно использовать такую форму наказания, как обсуждение детского проступка в коллективе сверстников. Этот прием целесообразен в работе со старшими дошкольниками, так как их сознание достаточно развито. Общественное мнение – сильнейшее средство воздействия, поэтому воспитатель должен управлять мнением детского коллектива, что бы не превращать серьезный разговор о проступке в суд над ребенком. Поэтому, прибегая к общественному мнению, как к средству, воспитатель должен использовать его в исключительных случаях.

Л.Д. Столяренко считает, что наказанию имеется альтернатива и предлагает использовать игнорирование нежелательного поведения, которое приведет к его угасанию: нежелательные действия не нужно подкреплять. Но процесс угасания длится долго, требует большого терпения и может способствовать развитию агрессивного поведения. Поэтому, игнорируя плохое поведение, необходимо акцентировать внимание на хорошем в воспитаннике, и тем самым, закреплять его.

Воспитатель должен выразить неодобрение, если ребенок грубит старшим и сверстникам, не желает делиться игрушками, отказывается выполнять требования старших.

В заключении можно сказать, что в работе со старшими дошкольниками могут применяться различные формы поощрений (похвала, предвосхищающая оценка, награда в виде поручения, пример, одобрение) и наказаний (осуждение, изменение отношения, игнорирование, использование «естественных последствий», обсуждение поступка в группе сверстников, отстранение от обязанности). Как наказание, так и поощрение должны использоваться в сочетании с другими методами воздействия.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Г.Л. Трудкова

Аннотация. В статье автором раскрываются возможности и особенности обучения детей в раннем возрасте. Представлены советы по раннему обучению дошкольников.

Ключевые слова: развитие, способности, обучений, ранний возраст.

Формирование способностей в раннем возрасте имеет важное значение. Так те или иные способности, развитые до совершенства, создают гениальных и талантливых людей. Всё воспитывается, гений тоже. Большинство людей проявляет в детском возрасте более или менее острый интерес к обучению. Этот интерес необходимо продолжать развивать.

Когда ваш ребёнок дошкольник выделяется среди сверстников сообразительностью и большой восприимчивостью, стремится учиться читать, и при этом вы не оказываете давления на него, то хорошо бы начать обучать его. Однако условия заключённые в слове «если», довольно серьёзные. Многие из родителей не способны заниматься

со своими детьми, не проявляя раздражения и разочарования при каждой неудаче, даже вполне нормальной для маленьких детей. Также нужно отметить, что обучение должно начинаться в том возрасте, в котором назрела потребность в чтении. Зачем прилагать большие усилия на то, чтобы научить дошкольника читать, когда он еще не научился более простым вещам, например: завязывать шнурки, правильно переходить улицу, считать до десяти и обратно или пересказывать текст? Поэтому не стоит паниковать по поводу того, что ваш дошкольник еще не научился читать. Самым лучшим будет: обеспечить вашего малыша интересными книгами, различными развивающими игрушками с печатными текстами. Чаще читайте их ребёнку и отвечайте на его вопросы, то есть, предоставьте ему, развиваться нормальными темпами.

Для упражнения детского ума существуют разные другие забавы кроме обучения чтению: полезно, например, обращаться к воспитанникам с разными вопросами, на которые бы они старались давать лучшие друг перед другом ответы. Развивать память детей путём заучивания стихотворений, пословиц, поговорок. Давать детям возможность играть. Во время игры легче всего распознать характер и наклонности ребёнка. Дети быстро перенимают как хорошее, так и плохое. Вот тогда и нужно заботиться об исправлении всего дурного, ведь дети притворяются ещё не умеют и легко поддаются убеждениям.

Не стоит принуждать ребёнка - дошкольника к учению, не требуйте от него полного прилежания. Стоит остерегаться того, чтобы ребёнок возненавидел учение, которое полюбить ещё не успел.

Литература

1. Джеймс Ч. Добсон Родителям и молодоженам: Доктор Добсон отвечает на ваши вопросы. М. : Республика, 1991.
2. Мудрость воспитания: Книга для родителей / сост. Б. М. Бим-Бад. М. : Педагогика, 1987. 288 с.

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.А. Федяева

Аннотация. В статье представлены особенности сенсорного воспитания детей дошкольного возраста. Рассмотрены возможности сенсорного развития по годам развития ребенка.

Ключевые слова: развитие, воспитание, сенсорное развитие, сенсорное воспитание.

Сенсорное развитие ребенка - это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п. Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли), а также представители отечественной дошкольной

педагогике и психологии (Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец, А.П. Усова, Н.П. Сакулина и др.) справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания.

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и для многих видов труда.

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Поэтому нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие.

В детском саду ребенок обучается рисованию, лепке, конструированию, знакомится с явлениями природы, начинает осваивать основы математики и грамоты. Овладение знаниями и умениями во всех этих областях требует постоянного внимания к внешним свойствам предметов, их учета и использования. Так, для того чтобы получить в рисунке сходство с изображаемым предметом, ребенок должен достаточно точно уловить особенности его формы, цвета. Конструирование требует исследования формы предмета (образца), его строения. Ребенок выясняет взаимоотношения частей в пространстве и соотносит свойства образца со свойствами имеющегося материала. Без постоянной ориентировки во внешних свойствах предметов невозможно получить отчетливые представления о явлениях живой и неживой природы, в частности об их сезонных изменениях. Формирование элементарных математических представлений предполагает знакомство с геометрическими формами и их разновидностями, сравнение объектов по величине. При усвоении грамоты огромную роль играет фонематический слух – точное дифференцирование речевых звуков – и зрительное восприятие начертания букв. Эти примеры легко можно было бы умножить.

Значение сенсорного развития ребенка для его будущей жизни выдвигает перед теорией и практикой дошкольного воспитания задачу разработки и использования наиболее эффективных средств и методов сенсорного воспитания в детском саду. Главное направление сенсорного воспитания должно состоять в вооружении ребенка сенсорной культурой.

Понятие «сенсорная культура» вошло в дошкольную педагогику благодаря работам М. Монтессори. Однако она считала, что для приобретения такой культуры достаточно систематически упражнять органы чувств ребенка в различении формы, цвета, величины и других свойств предметов. Такая точка зрения была ошибочной, она не учитывала, что развитие ребенка коренным образом отличается от развития детенышей животных. Ребенок развивается путем «социального наследования», которое, в отличие от наследования биологического, предполагает не упражнение врожденных способностей, а приобретение новых при усвоении общественного опыта. Сенсорная культура ребенка – результат усвоения им сенсорной культуры, созданной человечеством (общепринятые представления о цвете, форме и других свойствах вещей).

Ребенок в жизни сталкивается с многообразием форм, красок и других свойств предметов, в частности игрушек и предметов домашнего обихода. Знакомится он и с произведениями искусства – музыкой, живописью, скульптурой. И конечно, каждый ребенок, даже без целенаправленного воспитания, так или иначе, воспринимает все это. Но если усвоение происходит стихийно, без разумного педагогического руководства взрослых, оно нередко оказывается поверхностным, неполноценным. Здесь-то и приходит на помощь сенсорное воспитание – последовательное планомерное ознакомление ребенка с сенсорной культурой человечества.

В каждом возрасте перед сенсорным воспитанием стоят свои задачи, формируется определенное звено сенсорной культуры.

Таким образом, можно выделить основные задачи в сенсорном воспитании детей от рождения до 6 лет.

На первом году жизни это обогащение ребенка впечатлениями. Следует создать для малыша условия, чтобы он мог следить за движущимися яркими игрушками, хватать предметы разной формы и величины.

На втором-третьем году жизни дети должны научиться выделять цвет, форму и величину как особые признаки предметов, накапливать представления об основных разновидностях цвета и формы и об отношении между двумя предметами по величине.

Начиная с четвертого года жизни у детей формируются сенсорные эталоны: устойчивые, закрепленные в речи представления о цветах, геометрических фигурах и отношениях по величине между несколькими предметами. Позднее следует знакомить их с оттенками цвета, с вариантами геометрических фигур и с отношениями по величине, возникающими между элементами ряда, состоящего из большего количества предметов.

Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов- эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению все более сложных глазомерных действий.

Наконец, в качестве особой задачи выступает необходимость развивать у детей аналитическое восприятие: умение разбираться в сочетаниях цветов, расчленять форму предметов, выделять отдельные измерения величины.

ПРОЯВЛЕНИЕ И ФОРМЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю.В. Фролова

Аннотация. В статье автором рассмотрены характерные формы и проявления агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: агрессия, поведение, агрессивность, агрессивное поведение, эмоциональность.

Рост агрессивных тенденций среди людей отражает одну из острейших проблем современности. Проявление агрессии в дошкольных учреждениях все больше волнует общественность, родителей, воспитателей, логопедов и психологов.

В раннем и дошкольном детстве агрессивные проявления встречаются у большого числа детей как отражение слабой социализированности личности и отсутствия у них социально принятых коммуникативных навыков.

Особенно важным изучение агрессивности является в дошкольном возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда еще можно предпринять своевременные корректирующие меры. Те или иные формы агрессии характерны для большинства детей. Однако известно, что у определенной категории детей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценной коммуникации, деформируется его личностное развитие. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе.

Агрессивное действие - это проявление агрессивности, как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении. Сама же агрессивность подразумевает ситуативное, социальное, психологическое состояние непосредственно перед или во время агрессивного действия.

Агрессивность в общих чертах понимается как целенаправленное нанесение физического или психического ущерба другому лицу.

Среди факторов обычно выделяются особенности семейного воспитания, модели агрессивного поведения на телеэкране или со стороны сверстников, уровень фрустрации и пр. Но все эти факторы вызывают агрессивное поведение далеко не у всех детей, а только у определённой части. В одной и той же семье, в сходных условиях воспитания вырастают разные по степени агрессивности дети. Дети учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений так же, как и путем наблюдения агрессивных действий.

На становление агрессивного поведения влияют степень сплоченности семьи, близости между родителями и ребенком, характер взаимоотношений между братьями и сестрами, а также стиль семейного руководства. Ребенок получает сведения об агрессии также из общения со сверстниками. Дети учатся вести себя агрессивно, наблюдая за поведением других детей.

Е.О. Смирновой были выделены три группы агрессивных детей, которые различаются:

- по внешним поведенческим проявлениям агрессивности;
- по своим психологическим характеристикам (уровню интеллекта, произвольности, развитию игровой деятельности);
- по своему социальному статусу в группе сверстников.

Остановимся на описании Е.О. Смирновой этих типов. «В первую группу вошли дети, которые чаще всего используют агрессию как средство привлечения внимания. Они ярко выражают свои агрессивные эмоции (кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи); их поведение направлено на получение эмоционального отклика от других. Такие дети активно стремятся к контактам со сверстниками; получив внимание партнёров, они успокаиваются и прекращают свои вызывающие действия. У таких детей агрессивные акты мимолётны, ситуативны и не отличаются особой жестокостью. Чаще

всего они используют физическую агрессию (прямую или косвенную) в ситуации привлечения внимания. Их агрессия носит непровольный, непосредственный и импульсивный характер; их враждебные действия быстро сменяются дружелюбными, а выпады против сверстников - готовностью сотрудничать и ним. По словам сверстников, такие дети «Всё ломают», «Всегда мешают», «Никого не слушают». Такие дети значимо отличаются низким уровнем интеллекта - как общего, так и социального; неразвитой произвольностью; низким уровнем игровой деятельности. Его обострённая потребность во внимании и в признании сверстников не может реализоваться через традиционные формы детской деятельности и в качестве средства самоутверждения и самовыражения они используют агрессивные действия. Этот вариант детской агрессивности можно назвать импульсивно-демонстративным, поскольку главная задача ребёнка здесь - продемонстрировать себя, обратить на себя внимание.

Вторую группу составили дети, которые используют агрессию в основном как норму поведения в общении со сверстниками. У этих детей агрессивные действия выступают как средство достижения какой-либо конкретной цели - нужного им предмета, или ведущей роли в игре, или выигрыша у своих партнёров. Об этом свидетельствует в частности тот факт, что положительные эмоции они испытывают после достижения результата, а не в момент агрессивных действий. Деятельность этих детей отличается целенаправленностью и самостоятельностью. При этом в любой деятельности они стремятся к лидирующим позициям, подчиняя и подавляя других. В отличие от предыдущей группы, они не стремятся привлечь к себе внимание сверстников. Как правило, эти дети занимают положение предпочитаемых, а некоторые выходят на положение «звёзд». Среди всех форм агрессивного поведения, у них чаще всего встречается прямая физическая агрессия, которая, впрочем, не отличается особой жестокостью. В конфликтных ситуациях они игнорируют переживания и обиды сверстников, ориентируясь исключительно на собственные желания. По результатам обследования, эти дети обладают высоким уровнем интеллекта (как общего, так и социального); хорошо развитой произвольностью; хорошими организаторскими способностями, умением организовать игру; достаточно высоким уровнем развития ролевой игры; высоким социальным статусом в группе сверстников.

Дети этой группы хорошо знают и на словах принимают нормы и правила поведения, но постоянно нарушают их. Нарушая правила, они оправдывают себя и обвиняют своих товарищей, стремясь избежать негативной оценки взрослого: «Он первый начал», «Он сам лезет, я не виноват». Положительная оценка взрослого несомненно важна для них. В то же время они как бы не замечают собственной агрессивности; их способ действия представляется им привычным, нормальным и единственно возможным средством достижения своей цели. Например, выталкивая с площадки товарища, мальчик заявляет: «А что же мне делать, я тоже хочу играть, а он мне мешает». Данный вид агрессивности детей можно назвать нормативно-инструментальным.

В третью группу входят дети, для которых нанесение вреда другому выступает как самоцель. Они испытывают удовольствие от самих действий, приносящих боль и унижение сверстникам. Дети данного типа используют в основном прямую агрессию, причём более половины всех агрессивных актов составляет прямая физическая агрессия. Их дей-

ствия отличаются особой жестокостью и хладнокровием. Обычно такие дети выбирают для своих агрессивных действий одну-две постоянных жертвы - более слабых детей, не способных ответить тем же. Чувства вины или раскаяния при этом совершенно отсутствуют. Нормы и правила поведения открыто игнорируются. На упрёки и осуждение взрослых они отвечают: «Ну и что!», «И пусть ему больно», «Что хочу, то и делаю». Отрицательные оценки окружающих не принимаются в расчёт. Для таких детей особенно характерна мстительность и злопамятность: они долго помнят любые мелкие обиды и пока не отомстят обидчику, не могут переключиться на другую деятельность. Самые нейтральные ситуации они рассматривают как угрозу и посягательство на свои права.

По результатам обследования эти дети имеют: средние показатели интеллекта; произвольность в целом соответствует возрастным нормам; низкий социальный статус в группе сверстников - их боятся и избегают; уровень развития игры также находится на среднем уровне, содержание их игр часто носит агрессивный характер - все дерутся, мучают или убивают друг друга. Этот вид детской агрессивности можно назвать целенаправленно-враждебным».

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературе по исследованию агрессивного поведения в дошкольном возрасте показал, что существует множество факторов и причин, определяющих как формирование агрессивного поведения, так и его специфику.

Особое место оказывает речевая активность ребенка и особенности выстраивания коммуникации как со взрослым, так и со сверстником.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РИСОВАНИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

И.Н. Хатина

Аннотация. Игровые технологии являются одними из главных в дошкольном возрасте, они наиболее эффективно решают задачи развития детей. В статье представлен опыт использования игровых технологий при формировании у детей изобразительных навыков.

Ключевые слова: ранний возраст, игровые технологии, образовательная деятельность.

Ранний возраст это уникальный и основной период, в котором закладываются основы личности, вырабатывается воля, сформировывается социальная компетентность. Обучение детей в форме игры должно быть занимательным и интересным. Игровые технологии являются одними из главных в дошкольном возрасте, они наиболее эффективно решают задачи социально - личностного развития дошкольников. Поэтому, мы активно применяем их в своей работе и очень большое внимание уделяем созданию условий и планированию творческих игр с постепенным усложнением задач согласно возрастным особенностям и развитию игровых умений дошкольников. Используя игры и игровые упражнения, обеспечиваем заинтересованность малышей в восприятии изучаемого материала, привлекаем их к овладению новой информацией, делаем более доступными игровые задачи. По нашему мнению игра всегда требует физической и умственной активности детей. Игровые технологии помогают малышам легче воспринимать

материал, завлекая их во время НОД. Полученные таким образом знания, хорошо изучаются детьми.

Представляем конспект непосредственной образовательной деятельности по рисованию с использованием игровой технологии на тему «Солнышко проснулось».

Интеграция образовательных областей: «Познавательное развитие», «Социально – коммуникативное развитие», «Физическое развитие».

Цель: Научить детей новому способу изображения: рисование поролоновой губкой.

Задачи:

Закреплять у детей знания основных цветов.

Закреплять умение группировать предметы по цвету.

Развивать мелкую моторику.

Вызывать положительные эмоции, улучшить настроение у детей.

Воспитывать аккуратность в выполнении работы.

Материал и оборудование: мягкая игрушка-солнышко, нарисованные тучи и цветок; набор кубиков разного цвета, 3 коврика (желтый, синий, красный); поролон, тарелочка с гуашью желтого цвета, кисточки, листы для рисования, магнитофон.

Ход занятия.

Воспитатель: Ребята, посмотрите, как светло у нас в группе. Отчего это так? Ой, смотрите, к нам в гости заглянула, солнышко (показываете игрушечное солнышко). Давайте поздороваемся с ним, погладим его.

(Дети под музыку по очереди здороваются с солнышком, трогают, гладят его).

Воспитатель: Вы дотронулись до солнышка и сразу стали еще красивее, и даже подросли. Солнце у нас теплое, ласковое, согревает нас.

(Воспитатель рассказывает детям стихотворение)

Рано утром солнышко проснулось,

Сладко-сладко потянулась.

Сарафан новенький надело,

И по небу полетело.

И прилетело к нам в группу, чтобы поиграть с нами. Ребятки, давайте покажем солнышку, как оно нас будит.

(Проводится гимнастика «Солнышко проснулось»)

Солнышко проснулось, *дети проводят руками по лбу*

Лобика коснулось.

Лучиками провело

И погладило.

Солнышко проснулось, *проводят руками по щекам*

Щечек коснулась

Лучиками провело

И погладило.

Солнце личико согрело, *проводят руками по щекам*

Потеплело, потеплело. *подбородку*

Наши ручки потянулись, *тянутся вверх*

Наши губки улыбнулись! *Улыбаются*

Воспитатель: Скажите, детки, а какого цвета солнышко?

Дети: Желтого.

Воспитатель: А вот тучки налетели и закрыли солнышко. (Воспитатель закрывает солнце нарисованными тучами).

Какого цвета тучи?

Дети: Синего.

Воспитатель: Но вот тучки улетели, солнышко пригрело землю и вырос цветочек. (Показывает нарисованный цветок красного цвета с зелеными листьями) Ребята, какого цвета листочки у цветочка?

Дети: Зеленого.

Воспитатель: А сам цветочек какого цвета?

Дети: Красного.

Воспитатель: Молодцы! Вот перед вами коврики красного, синего, и желтого цветов и фигурки таких же цветов. Давайте найдем фигуркам домики.

(Дети выбирают красные кубики и раскладывают на красном коврике, синие кубики на синем коврике и т.д.)

Воспитатель: Молодцы, а теперь солнышко хочет с вами поиграть.

(Проводится подвижная игра «Смотрит солнышко в окошко»)

Смотрит солнышко в окошко,

Светит в нашу комнату.

Мы захлопали в ладоши,

Очень рады солнышку*(дети хлопают в ладоши)*

Дождик-дождик кап-кап-кап

Мокрые дорожки.

Побежим скорей домой,

А то промочим ножки*(дети разбегаются по домикам)*

Воспитатель: Солнышко, нежное, доброе греет нас. Давайте расскажем потешку про солнышко.

(Дети вместе с воспитателем рассказывают потешку «Солнышко – колокольшко»)

Солнышко-колокольшко,

Ты пораньше взойди,

Нас пораньше разбуди:

Нам в поля бежать,

Нам весну встречать.

Воспитатель: Ребятки, какие вы умнички, а чтобы нашему солнышку было не скучно светить, хотите сделаем ему друзей - много маленьких солнышек.

Дети: Да, хотим.

(Воспитатель берет поролон, обмакивает в краску и прикладывает к бумаге, получается желтый круг.)

Воспитатель предлагает сделать детям то же самое. Затем воспитатель и дети дорисовывают лучики кисточками.

(Звучит веселая музыка.)

Воспитатель: Молодцы, ребята! Большому солнышку очень понравились ваши маленькие солнышки! Оно будет каждый день нас радовать и светить нам!

Литература

1. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. М. : Мозаика-Синтез, 2010.
2. Развивающие занятия с детьми 2-3 лет / под ред. Л. А. Парамоновой. М. : Медиа Групп, 2015. 512 с.
3. Лыкова И. А. Изобразительная деятельность в детском саду. Первая младшая группа. М. : Цветной мир, 2014. 144 с.

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Н.Ю. Цыганкова

Аннотация. В статье описывается опыт работы педагогов дошкольного образования по организации нравственного и патриотического воспитания дошкольников в разных возрастных группах. Акцент сделан на возможности использования музыкально-театрализованной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: нравственное воспитание, патриотическое воспитание, театрализованная деятельность, лепбук, игра-драматизация, фольклорный материал.

Сегодня мы на многое начинаем смотреть по новому, многое переоцениваем и открываем для себя заново. Это относится к прошлому нашего народа. С уверенностью можно сказать, что большинство педагогов, к сожалению, очень поверхностно знакомо с культурой своего народа. Поэтому, не будучи патриотом сам, педагог не сможет и в ребенке пробудить чувство любви к Родине. Именно пробудить, а не навязать, так как в основе патриотизма лежит духовное самоопределение. Мы живем в многонациональной стране, в многонациональном крае. Здесь как нигде смешались и переплелись обычаи и традиции разных культур, разных народов, но русский народ не должен терять своего нравственного авторитета среди других народов - авторитета достойно завоеванного русским искусством, литературой, своим культурным прошлым. Россия всегда была родиной для многих народностей. Но для того, чтобы считать себя её гражданином, необходимо ощутить глубину духовной жизни русского народа, принять русский язык, историю и культуру страны как свои собственные.

Именно поэтому русская культура должна стать неотъемлемой частью души ребенка, началом, рождающим патриотическую личность. Ребенок должен расти и развиваться в гармонии с окружающим миром, ему необходимы мир, согласие и любовь. Прежде всего – это любовь к Родине, которая формируется с первых дней жизни. Сначала Родина для ребенка это его мама, семья, родные, его дом. В детском саду он начинает дружить, учиться, относиться к окружающим людям и природе по законам совести. А совесть – это народная память. И мы уже по новому относимся к народным старинным праздникам, традициям, фольклору, декоративно-прикладному искусству, художественным промыслам, в которых предки оставили нам, потомкам, самое ценное из своих культурных достижений: это его традиции и обычаи, любимые предания и сказки, мудрые мысли,

архитектура, быт, любимые праздники. Чтобы воспитать у детей подобные чувства, мы стараемся создать такие условия, в которых они ощутили бы духовную жизнь своего народа и творчески утвердили бы себя в ней, приняли и полюбили родной язык, историю и культуру нации, воспользовались этими сокровищами, стали духовно богаче, мудрее, добрее. Духовный, творческий патриотизм необходимо прививать с раннего детства, когда дети начинают осознавать себя частью культурно-исторического сообщества, становятся сопричастными к народным праздникам и традициям.

Развитие эмоциональной сферы детей через театрализованную деятельность, это наша основная задача для формирования нравственно-патриотических чувств детей начиная с младшего дошкольного возраста. Одним из эффективных средств всестороннего развития и воспитания ребенка в дошкольном детстве является театрализованные игры, которые понятны и близки детям, прежде всего потому, что в основе его лежит игра. Игра как мы знаем, ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, а театр - один из самых доступных и понятных детям видов искусства, который позволяет решать многие актуальные проблемы, связанные с художественным и нравственным воспитанием, развитием воображения и фантазии, развитием коммуникативных качеств личности. Для решения этих задач я стараюсь объединить в своей работе фольклорный, краеведческий, культурологический, исторический и литературный материалы, руководствуясь принципами доступности, наглядности, историзма, вариативности и системности. Эта работа дает положительные результаты и оказывает благотворное влияние на чувствительные детские души.

Наша работа по формированию патриотических чувств детей дошкольного возраста через театрализованную деятельность строится следующим образом:

1. Младший дошкольный возраст:

Мы приобщаем малышей к устному народному творчеству через песенки, потешки, прибаутки, загадки о природе, о животных, о своих родных, о самом себе, чтение народных сказок, драматизация, театрализованные представления, настольный театр. Активно приобщаются к этой работе и родители (законные представители). Работа строится по принципу тематических недель, где в конце недели родители готовят макеты, поделки. Целью такой работы стало стремление объединить усилия педагогов и семьи в вопросах патриотического воспитания и развития ребёнка через совместное времяпровождение. Таким образом, были представлены творческие тематические макеты на тему: «Во саду ли, в огороде», «Русское подворье», «Сказочное превращение vareжки», «Матрешки-неваляшки», «Образ семьи в русских сказках» «Золотое яичко» и т. д. Хочется добавить, что эта работа начала проводиться уже в 1 младшей группе, через месяц после поступления детей в ДОУ.

2. Средний дошкольный возраст:

Работа по формированию нравственно-патриотических качеств в этой возрастной группе строится на ознакомлении с историей и культурой наших предков, связанной с бытом, с повседневной жизнью простых людей. Для этого используется организация мини музеев, уголок русской избы, уголки ряженья, мастерской уголок, народные игры, сказки, потешки, хороводы, прибаутки, присказки, заклички, поговорки, разыгрывание небольших представлений для детей младшего возраста. Знакомство с народной

игрушкой, народными музыкальными инструментами. Это позволяет видеть разные аспекты явления: социальные, нравственно-этические, художественно-эстетические.

3. Старший дошкольный возраст:

Не секрет, что представления старших дошкольников о культуре родного народа, долгое время были отрывочны и поверхностны. Чтобы восполнить эти пробелы и трансформировать полученные знания в зачатки патриотизма (интереса к истории своего города, края, страны, к народным промыслам, к духовным ценностям, созданным предшествующими поколениями) мы показываем детям и даём почувствовать красоту созданных веками бытовых и культурных ценностей, помогаем полюбить своё, родное, близкое. Читаем сказки, былины, совместно с музыкальным руководителем знакомим с обширным музыкальным материалом, осваиваем фольклорные традиции, развиваем интерес к театрализованным постановкам, играм на основе фольклора, сказок, былин, легенд, путем активного вовлечения детей в игровые действия. Одна из форм нашей работы – проведение совместных праздников, утренников, вечеров досуга, выставок, изготовления атрибутов. Для поиска, сбора и сохранения материала по прикладному направлению в старшем возрасте нам очень помогает относительно новое направление в обучении детей – лепбук. В этом нам активно помогают родители. Так было создано ряд лепбук на различные темы: «Русские народные инструменты» «Что носили наши предки» «Блюда русской кухни», «Промыслы», «В гостях у русской сказки», «Лепбуки-ширмы» и т. д. Родители совместно с детьми активно пополняют театрализованный уголок, изготавливают маски из ненужных уже мягких игрушек, а также учувствуют в выставках макетов.

Музыкально-театрализованная деятельность в нашей работе занимает особое место. Театральное искусство является важным фактором художественного развития, оказывает большое воздействие на эмоциональную сферу ребенка. Учитывая интерес детей к играм-драматизациям и их доступность детскому восприятию, происходит приобщение к театру, который имеет большое значение для духовно-нравственного и патриотического воспитания дошкольников.

При отборе фольклорного материала мы опираемся на принципы доступности содержания, познавательности и духовно-нравственной значимости. Для этого постоянно пополняется наглядный материал: макеты, муляжи, альбомы, иллюстрации, куклы в национальных костюмах, народные игрушки, маски, изделия народного творчества.

Культурное наследие народа - огромное богатство, которым нужно правильно научиться распоряжаться каждому, владеть им так, чтобы не растерять, не разменять на пустяки, а сохранить и приумножить, воплотить его в сокровище своего внутреннего мира. Народная культура несет в себе мудрые истины, дающие образец для подражания. Эти истины на протяжении многих веков отшлифованы, проверены на практике нашими предками. И наша задача как педагогов, передать всю мудрость народа не растеряв ни крупинки, нашим детям. Вложить не в голову, а в душу, ведь патриотизма «от ума» не бывает, он бывает только «от сердца».

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Чеботарева, Т.Г. Сердюк, М.А. Шестакова

Аннотация. В настоящее время в России большое значение приобретает поиск и разработка инновационных подходов к нравственно-патриотическому воспитанию подрастающего поколения. В статье определяются организационно-методические основы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста через приобщение их к традициям кубанского казачества.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, культурологический региональный компонент, кубанская казачья культура.

Принятые в последние годы отечественные государственные правовые документы в сфере образования обеспечили интенсивность инновационных процессов на всех уровнях образования. Закон «Об образовании» и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определили не только новый статус дошкольного образования, но и предопределили кардинальные изменения в содержании, принципах, формах и средствах образовательных отношений.

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения не нова. В свое время об актуальности этого вопроса говорили Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. В двадцатом столетии российские ученые (Т.Е. Комарова, Н.Г. Комратова, В.И. Логинова, М.Д. Маханева, Е.Ю. Александрова, Н.А. Ноткина, Э.П. Костина, Л.Г. Каримова, Л.Л. Семенова, Ю.М. Новицкая, Р.И. Жуковская и др.) изучали возможность начала патриотического воспитания с детства.

Дошкольное детство – довольно важный этап в развитии личности. В этом возрасте закладывается фундамент интеллектуального, физического, эстетического и нравственного облика человека. Отечественные педагоги и психологи (Запорожец А.В., Божович Л.И., Гиппенрейтер Ю.Б., Кулагина И.Ю., Неверович Я.З., Смирнова Е.О., Урунтаева Г.А., Эльконин Д.Б. и др.) доказали, что именно в дошкольном возрасте у детей активно развивается самосознание, формируются первоначальные социальные и эстетические представления, а также закладываются основы нравственности. Педагоги-практики отмечают, что у воспитанников детских садов уже начинает появляться интерес к различным явлениям общественной жизни. Старшие дошкольники обращаются с вопросами к педагогам и родителям, стремясь больше узнать о своей Родине, крае, месте, где они живут. Именно поэтому, чтобы воспитать в человеке чувство гордости за свою Родину, надо с детства научить его любить то место, где он родился и вырос, природу, которая его окружает, знакомить с культурными традициями своего народа, прививать любовь к декоративно-прикладному искусству и народному творчеству. Эти положения отражены в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 гг.» и в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Введение культурологического регионального компонента в работу дошкольных образовательных организаций Кубани заложено Законом Краснодарского края «О патриотическом воспитании в Краснодарском крае», в котором определены основные поня-

тия, принципы, цели и задачи патриотического воспитания детей и молодежи. В силу специфики своего исторического развития Кубань является уникальным регионом, где на протяжении двухсотлетнего периода элементы традиционной восточно-украинской культуры тесно взаимодействуют с элементами южно-русской культуры. Наш край, несмотря на многочисленные изменения в идеологии и политике государства, к счастью еще сохранил свои богатые многонациональные культурные традиции, с которыми важно знакомить детей с дошкольного возраста.

Современные политологи, социологи и психологи отмечают, что изменения, произошедшие в 90-е гг. XX века в России способствовали формированию у населения идеала свободной в своём самоопределении и развитии личности, «освобождённой» от ценностей, национальных традиций, обязательств перед обществом. В этот период уменьшилось внимание государства к проблемам воспитания подрастающего поколения. Это привело к ослаблению работы образовательных организаций по нравственному и патриотическому воспитанию.

На современном этапе развития Российской Федерации в соответствующих государственных документах был определён национальный воспитательный идеал гражданина. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России он обозначен как высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации. В ФГОС ДО уточняется, что нравственно-патриотическое воспитание дошкольников возможно только с учётом создания условий, которые будут способствовать социализации ребёнка в позитивном ключе, морально-нравственному и познавательному развитию формирующегося. Общеизвестно, что любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой родине – месту, где родился человек. Патриотизм является важнейшим духовным достоянием личности, показателем нравственности и характеризует высший уровень ее развития, проявляясь в активной деятельной самореализации на благо Отечества.

В этой связи огромное значение имеет ознакомление дошкольников с историческим, культурным, национальным, географическим, природно-экологическим своеобразием родного региона. Базовым этапом формирования у детей любви к Родине следует считать накопление ими социального опыта жизни в своем крае, усвоение принятых в нем норм поведения, традиций, взаимоотношений, особенностей природы, приобщение к миру его культуры. Этим и обоснован выбор такого направления работы нашего детского сада.

Эффективным средством формирования патриотических чувств является история. Бондарь Н.И., Куценко И.Я., Воронин В.В., Матвеев О.В., Щербина Ф.А., Фетисова А.Г., Попова О.С. и многие другие кубанские исследователи внесли неоценимый вклад в изучение истории казачества, создав основу для приобщения подрастающего поколения к истории казачества и формирования у них устойчивых патриотических чувств. Кубанская казачья культура, разнообразный местный материал, а также живое общение с земляками призвано обеспечить успешную национальную социализацию личности начиная с дошкольного возраста.

В настоящее время большое значение приобретает поиск и разработка инновационных подходов к нравственно-патриотическому воспитанию. Реализация Программы «Воспитание патриотов Кубани через изучение традиций казачества» предполагает знакомство дошкольников с историей, традициями, бытом и культурой казаков Кубани. В качестве средств, повышающих эффективность работы, нами используется разнообразный литературный, фольклорный и исторический материал. Воздействие на интеллект обеспечивается активизацией аффективной сферы детей путем применения разнообразных форм работы с воспитанниками - организованная и свободная деятельность детей, тематические прогулки, экскурсии, посещение музеев, а также организация тематических мероприятий (праздники, утренники, соревнования, конкурсы) и пр.

Особое внимание при организации и проведении работы мы предполагаем уделять обеспечению взаимодействия образовательного учреждения и семьи. Предпринятые на сегодняшний день попытки воспитания духовно-нравственной личности показывают, что самым слабым местом в этой деятельности может считаться семья. Многим родителям просто неизвестно, что именно в дошкольном возрасте происходит усвоение социальных норм, моральных требований и образцов поведения на основе подражания. По нашему мнению специалисты дошкольной образовательной организации должны помочь родителям осознать, что в первую очередь в семье должны сохраняться и передаваться нравственные и духовные обычаи народа.

Мы убеждены, что работа по формированию патриотических представлений и чувств будет более эффективной при условии систематичности и регулярности её проведения. Реализация задач программы «Воспитание патриотов Кубани через изучение традиций казачества» предполагает проведение работы с детьми, с родителями и педагогами детского сада. Программа обеспечит деятельное знакомство детей с историей возникновения Кубанского казачества, с особенностями жизни и быта казаков, их мировоззрением, фольклором, праздниками, обрядами, заповедями. Также воспитанники детского сада получают представление о труде, жилище, традиционной одежде казаков. Предполагается, что активное взаимодействие детского сада и семьи обеспечит качество работы по воспитанию юных патриотов.

Литература

1. Как научить детей любить Родину: Руководство для воспитателей и учителей / авт.-сост.: Ю. Е. Антонов, Л. В. Левина, О. В. Розова, И. А. Щербакова. М. : АРКТИ, 2005.
2. Комратова Н. Г., Грибова Л. Ф. Патриотическое воспитание детей 4-6 лет : методическое пособие. М. : ТЦ Сфера, 2007.
3. Ястребцова А. О. Мониторинг уровней развития патриотических чувств любви к родному городу у старших дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. № 1. С. 64-68. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/24/731/> (дата обращения: 02.02.2018).



РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СУ-ДЖОК ТЕРАПИИ

Г.Н. Шурыгина

Аннотация. В статье автором представлены возможности использования Су-джок терапии в аспекте речевого развития.

Ключевые слова: речь, речевое развитие, коррекция, поведение.

Важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей это хорошо развитая речь. Речь – наиболее совершенное, емкое и точное средство общения. Овладение речью меняет характер общения ребенка с окружающими людьми. С ее помощью малыш учится выражать свои желания и стремления, понимать других, договариваться. С развитием речи теснейшим образом связано формирование сложных форм поведения ребенка. Речь помогает ребенку регулировать свое поведение, оценивать его. Именно речь позволяет малышу осознанно формулировать цели своих действий, отбирать для их осуществления необходимые средства, создавать воображаемый игровой план. Проблема исправления и коррекции речи в наше время является достаточно распространенной.

В последнее время наблюдается рост числа детей, имеющих нарушения общей, мелкой моторики и речевого развития. Поэтому мы стали искать нетрадиционные методы и приемы в работе с детьми имеющими нарушения в речи и нашли метод Су-Джок терапию.

На основе классической китайской иглорефлексотерапии профессор Пак Чжен Ву, ученый из Южной Кореи, в XX веке разработал самостоятельный метод рефлексотерапии, названный «Су Джок». Воздействуя на активные точки, расположенные на кистях и стопах, можно, избавиться от многих болезней или предотвратить их развитие. Эта система настолько проста и доступна, что освоить ее может даже ребенок. Регулярное воздействие на биологически активные точки рук и стоп способствует активации защитных функций организма. Су-Джок терапию можно использовать в обычных группах ДОУ для профилактики респираторных заболеваний и укрепления здоровья дошкольников, а в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелым нарушением речи, можно использовать массажеры Су-Джок для: стимулирования речевых зон коры головного мозга, развитие мелкой моторики рук, памяти, внимания, связной речи; совершенствовании навыков пространственной ориентации. Достоинствами Су-Джок терапии являются:

Высокая эффективность – при правильном применении наступает выраженный эффект.

Абсолютная безопасность – неправильное применение никогда не наносит вред – оно просто неэффективно.

Универсальность – Су-Джок терапию могут использовать и педагоги в своей работе, и родители в домашних условиях.

Су-Джок терапия - это высокоэффективный, универсальный, доступный и абсолютно безопасный метод самооздоровления и самоисцеления путем воздействия на активные точки. Использование специальных комплексов разнообразных игр и упражнений наиболее способствует активизации речевой деятельности. Их можно рекомендовать для использования логопедам, педагогам и родителям.

Сочетание таких упражнений, как пальчиковая гимнастика, самомассаж с упражнениями по коррекции звукопроизношения и формированию лексико- грамматических категорий, позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-логопедической деятельности в условиях детского сада, оптимизировать выполнение речевых упражнений в домашних условиях.

Литература

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии. Ростов н/Д.: Феникс, 2009.
2. Ивчатова Л. А. Су-джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми // Логопед. 2010. № 1. С. 36-38.



**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

В.И. Артемова, В.И. Лахмоткина

Аннотация. В статье представлены общие сведения об алалии, ее этиологии, симптоматике и патогенезе, об особенностях развития связной речи у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Ключевые слова: моторная алалия, симптоматика, связная речь, речевое развитие, дошкольный возраст, дифференциальная диагностика, коррекционная работа.

Одной из самых тяжелых и стойких форм патологии речевой деятельности, как отмечает В.А. Ковшиков, является экспрессивная (моторная) алалия. Алалия – это полное (или частичное) отсутствие или недоразвитие речи у детей при сохранном физическом слухе, обусловленное поражением речевых областей головного мозга, наступившем во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка (до 1,5-2 лет) [3].

Визель Т.Г. в своих исследованиях отмечает, что в научной литературе не представлено единое мнение об этиологии алалии. Одни авторы в происхождении алалии отдают предпочтение биологическим факторам, другие - социально-психологическим. В то же время большинство исследователей считают, что алалия возникает вследствие органических повреждений речевых зон коры больших полушарий мозга в раннем онтогенезе (в пренатальный, натальный или ранний постнатальный (до 1,5-2-х лет) периоды жизни) [2].

Ковшиков В. А. приводит данные о том, что алалию подразделяют на следующие виды: экспрессивная (моторная алалия, нарушается область коры головного мозга, отвечающая за речевые движения); импрессивная (сенсорная алалия, нарушается область коры головного мозга, отвечающая за восприятие речи); смешанная (сенсомоторная или мотосенсорная алалия с преобладанием нарушения развития импрессивной или экспрессивной речи) [3].

В зависимости от степени выраженности органического поражения наблюдаются разные симптомы моторной алалии. При тяжелой степени алалия проявляется в полном отсутствии речи или наличии лепетных слов. В более легких случаях недоразвитие речи характеризуется ограниченностью запаса слов, аграмматизмами, трудностями овладения связной и письменной речью. В целом, для детей с моторной алалией характерно позднее появление активной речи, резко ограничен словарный запас, наблюдаются дефекты произношения и фонемообразования, аграмматизмы, нарушение слоговой структуры слов, резко страдает связная речь.

Нищева Н.В. отмечает, что «...связная речь представляет собой развернутые высказывания, которые связаны между собой по смыслу, структуре и обеспечивают общение людей». По мнению автора, связная речь является одной из главных составляющих речевого развития дошкольника и включает в себя две основные формы речи: мо-

нологическую и диалогическую. В ходе нормального онтогенеза развитие связной речи начинается в дошкольном возрасте, когда происходит становление и развитие всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической, связной. Уже после двух лет у ребенка начинает развиваться простейшая форма связной речи – диалогическая, на третьем году жизни начинает развиваться монологическая речь. В норме ребенок шестого года жизни уверенно владеет этими формами речи, у него сформированы навыки близкого к тексту пересказа, он может составить рассказ по серии картинок, трудностей в общении с окружающими у него нет. Нищева Н.В. подчеркивает, что ребенок седьмого года жизни владеет развернутой фразовой речью, основными формами внешней устной речи (диалогической и монологической) и внутренней речью [7, с. 4].

При моторной алалии в структуре дефекта прежде всего отмечается выраженное и стойкое недоразвитие связной речи или полное ее отсутствие. В исследованиях Г. Гуцмана, М.Е. Хватцева, Н.Н. Трауготт, В.К. Орфинской, Р.Е. Левиной, Е.Ф., Собонович, В.А. Ковшикова, В.К. Воробьевой и других ученых раскрываются патогенетические механизмы моторной алалии, симптоматика и основные направления формирования связной речи при данной тяжелой речевой патологии.

В.К. Воробьева утверждает, что недоразвитие связной речи при моторной алалии связано с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала. Построение развернутых и связанных между собой высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей. Ребенок с моторной алалией не может передать последовательность явлений и событий, выделить временные, причинно-следственные и другие связи и отношения, страдает смысловое программирование. Формирование связной речи у детей с моторной алалией представляет собой сложный и длительный процесс, требующий вмешательства разных специалистов (медиков, логопедов, психологов) и родителей.

Для детей с моторной алалией, кроме специфического речевого дефекта, характерны нарушения внимания, памяти, мышления, расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения. В то же время известно, что развитие связной речи находится в тесной взаимосвязи с состоянием всех высших психических функций. Как отмечает Нищева Н.В., необходимо в коррекционной работе по развитию связной речи опираться на принцип системности, предполагающий воздействие на все стороны психического развития ребенка с моторной алалией [7].

Долганюк Е.В., Васильева И.И. и др. отмечают в своих исследованиях, что моторная алалия является тяжелым речевым нарушением, которое необходимо своевременно диагностировать и дифференцировать от нарушений интеллекта, временной задержки речевого развития, нарушений слуха, дизартрических нарушений, аутизма и других видов психического дизонтогенеза и незамедлительно начать оказание комплексной медико-психолого-педагогической помощи [4].

Литература

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М. : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2012. 158 с.
2. Визель Е. К. Основы нейропсихологии. М. : АСТ: Астрель Транзиткнига, 2015. 384 с.

3. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб. : КАРО, 2012. 304 с.
4. Миноченкова И. Ю. Алалия. Основные направления и содержание коррекционно-педагогической работы // Молодой ученый. 2016. № 9. С. 1149-1154.
5. Долганюк Е. В., Васильева И. И., Коньшева Е. А., Касаткина М. Е., Филиппова Н. В., Платонова Е. С. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста. СПб. : Детство-Пресс, 2015. 144 с.
6. Нищева Н. В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет. Методические рекомендации. Конспекты занятий. СПб. : Детство-Пресс, 2017. 80 с. (Методический комплект программы Н.В. Нищевой).

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

Э.Д. Ахмадиева, С.А. Стельмах

Аннотация. В статье проводится анализ существующих интерактивно коммуникативных программ по коррекции речи у детей. Предложена структура логопедического тренажера разработанного на государственном языке.

Ключевые слова: компьютер, интерактивная доска, информационно-коммуникативные технологии, логопед, дети с нарушениями речи.

Формирование речи является одной из основных характеристик общего развития ребенка. Нормально развивающиеся дети обладают хорошими способностями к овладению родным языком. Речь становится важным средством связи между ребенком и окружающим миром, наиболее совершенной формой общения, присущей только человеку. Но поскольку речь - особая высшая психическая функция, обеспечиваемая головным мозгом, любые отклонения в ее развитии должны быть вовремя замечены. Для нормального формирования речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, был сформирован артикуляционный аппарат, сохранен слух. Еще одно непременное условие - полноценное речевое окружение с первых дней жизни ребенка. В ходе развития речи дети должны овладеть несколькими подсистемами родного языка. Первая из них - фонетика, система звуков речи. Любой язык имеет в своей основе определенный сигнальный или фонематический признак, изменение которого меняет смысл слова. Этот сигнальный, смыслоразличительный признак составляет основу звуковых единиц языка - фонем - «звук речи» [1]. Кроме того, язык является упорядоченной системой, в которой все части речи связаны между собой по определенным правилам. Совокупность этих правил составляет грамматику, благодаря которой слова складываются в законченные смысловые единицы. Синтаксис устанавливает правила сочетания слов в предложении, семантика объясняет значение отдельных слов и фраз, а прагматика - социальные правила, предписывающие, что, как, когда и кому следует говорить. В процессе развития речи дети осваивают эти законы родного языка.

В настоящее время количество детей, имеющих нарушения речи, увеличивается. Поэтому возрастает необходимость по разработке современных методов и приемов коррекции речевых нарушений.

Нарушения речи, возникшие в дошкольном возрасте, в дальнейшем могут повлечь за собой целый ряд вторичных нарушений речи, которые в той или иной степени могут повлиять на деятельности и поведении ребенка в целом и влиять на его успешность в школе.

Дети, страдающие такими нарушениями, обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Общение с окружающими в этом случае очень ограничено. Несмотря на то, что большинство таких детей способны понимать обращенную к ним речь, сами они лишены возможности в словесной форме общаться с окружающими. Это приводит к тяжелому положению детей в коллективе: они полностью или частично лишены возможности участвовать в играх со сверстниками, в общественной деятельности. Развивающее влияние общения оказывается в таких условиях минимальным. Поэтому, несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики, что иногда дает повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении. Это впечатление усугубляется отставанием в овладении грамотой, в понимании арифметических задач.

Сознание своей неполноценности и бессилия в попытках общения часто приводит к изменениям характера: замкнутости, негативизму, бурным эмоциональным срывам. В некоторых случаях наблюдаются апатия, равнодушие, вялость, неустойчивость внимания. Степень выраженности таких реакций зависит от условий, в которых находится ребенок. Если на его дефекте не фиксируют внимание, не подчеркивают неправильность его речи нетактичными замечаниями, стараются всемерно его понять и облегчить тяжелое положение в обществе, реактивных наслоений в личности ребенка наблюдается меньше. Обычно при правильном педагогическом подходе дети овладевают устной и письменной речью, усваивают необходимый объем школьных знаний. Вместе с развитием речи, как правило, исчезают и вторичные изменения психики [2].

Информационные технологии (далее ИКТ) в последнее время стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. По воле родителей информационные технологии входят в жизнь детей подчас в первые месяцы жизни, и с ростом ребенка их влияние расширяется и становится все более устойчивым и мощным. Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций.

В основу использования ИКТ в современной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериним, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним и др.

Интерактивные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. В последние годы ведется открытая дискуссия о содержании, форме, методах специального обучения и характере профессионального мышления специалистов. Каждая новая задача развивающего обучения трансформируется в проблемы метода, разработки обходных путей обучения, которые позволили бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с особыми познавательными потребностями (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Кулишов, О.И. Кукушкина

и др.). Анализ литературы показывает, что интерактивные средства представляют для специалиста не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии ребенка [3].

Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать ИКТ в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности.

Основными преимуществами использования мультимедийных ресурсов на логопедических занятиях являются:

- повышение мотивации для исправления недостатков речи детей;
- обеспечение психологического комфорта на занятиях;
- развитие психологической базы речи: восприятия, внимания и мышления за счет повышения уровня наглядности;
- совершенствование навыков пространственной ориентировки, развитие точности движений руки;
- развитие всех сторон речи, сенсорных функций, артикуляционной и мелкой моторики;
- совершенствование познавательной деятельности, прежде всего мышления, памяти, внимания;
- формирование личности ребёнка в целом;
- повышение качества обучения и работоспособности детей.

Использование ИКТ в логопедии осуществляется на основе следующих принципов:

•Принцип полисенсорного подхода к коррекции речевых нарушений. Коррекционная работа ведется с опорой на различные анализаторы.

•Системный подход к коррекции речевых нарушений. ИКТ позволяют работать над системной коррекцией и развитием следующих характеристик:

- звукопроизношение;
- просодические компоненты речи;
- фонематический анализ и синтез, фонематические представления;
- лексико-грамматические средства языка;
- артикуляционная моторика;
- мелкая моторика;
- связная речь.

•Принцип развивающего и дифференцированного обучения детей. Возможность объективного определения зон актуального и ближайшего развития детей.

•Принцип системности и последовательности обучения. Использование полученные ранее знания в процессе овладения новыми, переходя от простого к сложному.

•Принцип доступности обучения. Соответствие возрастным особенностям детей. Задания предъявляются детям в игровой форме.

•Принцип индивидуального обучения. ИКТ предназначены для индивидуальных и подгрупповых занятий и позволяет построить коррекционную работу с учётом их индивидуальных образовательных потребностей и возможностей.

•Принцип объективной оценки результатов деятельности ребёнка. В компьютерных программах результаты деятельности ребёнка представляются визуально на экране, что исключает субъективную оценку.

•Принцип игровой стратегии и введение ребёнка в проблемную ситуацию. Игровой принцип обучения с предъявлением пользователю конкретного задания позволяет эффективно решать поставленные коррекционные задачи и реализовать на практике дидактические требования доступности компьютерных средств обучения.

•Принцип воспитывающего обучения. Воспитание у детей – волевых и нравственных качеств.

•Принцип интерактивности компьютерных средств обучения. Использование ИКТ происходит одновременно с осуществлением обратной связи в виде анимации образов и символов, а также с предоставлением объективной оценки результатов деятельности. При использовании информационных технологий на логопедических занятиях ставятся следующие задачи:

Задачи ознакомительно-адаптационного цикла:

- ознакомление детей с компьютером и правилами поведения при работе с ним;
- знакомство детей с компьютерными программами;
- преодоление психологического барьера между ребёнком и компьютером с помощью создания ситуации успеха;
- формирование у детей начальных навыков работы на компьютере с использованием манипулятора «мышь».

Задачи коррекционно-образовательного цикла:

•формирование и развитие у детей речевых и языковых средств: звукопроизношения, просодических компонентов речи, фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, связной речи;

•формирование и развитие навыков учебной деятельности: осознание цели, самостоятельное решение поставленных задач, достижение поставленной цели, оценка результатов деятельности;

- развитие знаковой функции сознания;
- развитие психических функций.

Задачи творческого цикла:

- развитие воображения;
- развитие познавательной активности.

На логопедических занятиях специалистами используются различные интерактивные ресурсы. Чаще всего это могут быть, как готовые продукты, так и самостоятельно-разработанные инструментари.

1. Готовый продукт.

- интерактивные логопедические тренажёры;
- интерактивные тесты;
- приключенческие квесты и обучающие игры;

- книги, учебники и энциклопедии;
- электронные рассылки;
- логопедические ресурсы;

2. Самостоятельно-разработанный инструментарий.

- составленные с помощью программы Microsoft Office игры и программы-презентации Power Point;
- веб-страницы и веб-сайты;
- подборки компьютерных тестов;
- цифровые видеоролики, аудиозаписи и др.

Среди развивающие и обучающие интерактивные программы используются: Программа «Игры для Тигры» предназначена для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, позволяет эффективно организовать индивидуальную и подгрупповую работу с детьми. Программа построена на основе методик обучения детей с отклонениями в развитии: Л.Н. Ефименковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мاستюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Решение учебных и коррекционных задач с помощью программы «Игры для Тигры» встраивается в систему общей коррекционной работы в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями детей [4].

Для работы над звукопроизношением можно использовать программу «Домашний логопед». Программа помогает в автоматизации поставленных звуков, предоставляя более 500 красочных слайдов-картинок. Ребёнок сам или с помощью взрослого находит слова-названия на определённый звук. Кроме того, в программе записаны образцы правильного звукопроизношения (изолированный звук, чистоговорки, скороговорки). А мини-игра «Угадай-ка» привлекает внимание к звукам окружающего мира, развивая тем самым фонематическое восприятие.

Мультимедийный проект «Развитие речи. Учимся говорить правильно» («Новый Диск», 2008 г.) представляет собой набор заданий для развития звуковой стороны речи.

Программа содержит четыре раздела:

- Речевые звуки (знакомство со звуками предметного мира: музыкальные инструменты, транспорт, бытовые приборы и др., знакомство со звуками мира природы: звуки в лесу в разные времена года и др.).

- Звукоподражание (знакомство со звуками животного мира, разнообразием человеческих голосов).

- Речевые звуки (развитие навыков распознавания и правильного произношения звуков русского языка).

- Развитие связной речи (обучение построению связной речи от словосочетания до текста).

Особенности программы:

- Развитие и коррекция речи, навыки грамотного произношения.
- Все этапы развития речи: узнавание звуков окружающего мира, обучение правильному произношению звуков русского языка, развитие связной речи.
- Несколько уровней сложности в каждом задании.

- Программа разработана совместно с учителями-логопедами.
- Рекомендации по работе с программой для родителей и воспитателей.

«Учимся читать. Страна Буквария» («Новый диск», 2010) Авторы поставили цель сформировать подходы использования методики одновременного и взаимообусловленного обучения грамоте и пропедевтики информатики. При работе с этой программой у детей формируются:

- Понятие буквы как графического символа звука,
- Понятие слова как упорядоченного множества букв,
- Смыслообразующая роль буквы в слове,
- Символ как обозначение объекта (пиктограмма),
- Конструирование и моделирование как способы выявления соотношения элементов и целого.

В программе используются стихотворения, загадки, пословицы, поговорки, игры со словами, буквами, что способствует созданию развивающей среды для ребенка. Использование заданий параллельно с формированием навыка чтения способствует развитию речи, творческих способностей, логическому и алгоритмическому мышлению, расширению словарного запаса, умению работать по заданному условию. Набор заданий составлен так, чтобы родители и специалисты смогли выбрать из них наиболее соответствующие целям обучения и возрасту ребенка [5].

Кроме этого в сети Интернет сейчас есть множество сайтов, на которых можно найти интересные, а главное полезные логопедические игры.

Анализируя современные методы и технологий в отечественной логопедии, мы пришли к выводу, что на казахском языке нет логопедических пособий и тренажеров предназначенных для детей дошкольного и младше школьного возраста. Поэтому мы начали разрабатывать логопедический тренажер на казахском языке на основе программы «Дельфа-142». Тренажер будет предназначен для детей дошкольников содержащий набор заданий для коррекции нарушений голоса и звукопроизношения, развития речи и обучения грамоте на казахском языке. Упражнения представлены в виде мини-игр, что не требует больших затрат времени. Главные герои, веселые и комичные персонажи, будут верными спутниками на протяжении всех разделов. В связи с переходом Казахстана на латинский алфавит весь материал данного тренажера будет представлен в новой графике – латинскими литерами, что делает данный продукт чрезвычайно востребованным для практики с детьми, имеющими нарушения речи. В тренажере представлены пять раздела:

- Дыбыстар
- Әріптер
- Сөздер
- Сөйлем
- Мәтін

Для каждой части существует несколько уровней сложности, ребенок сам или родитель может подобрать наиболее подходящий для себя. Занимательные интерактивные задания помогут детям в увлекательной игровой форме получить знания по казахскому языку. Наш тренажер содержит весь образовательный материал учебного

предмета. Они позволяют работать с любыми речевыми единицами от звука до текста, решать разнообразные логопедические задачи: от коррекции речевого дыхания и голоса до развития лексико-грамматической стороны речи, внести игровые моменты в процесс коррекции речевых нарушений, многократно дублировать необходимый тип упражнений и речевой материал, использовать различный стимульный материал (картинки, буквы, слоги, слова, предложения, звучащую речь), работать на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей ученика, одновременно с логопедической работой осуществлять коррекцию восприятия, внимания, памяти.

В разделе **«Әріптер»** будут даны несколько упражнений в виде интересных картинок, эти упражнения предназначены для постановки правильного речевого дыхания и закрепления навыка длительно и экономно выдыхать воздух во время речи, плавности выдоха.

«Гүл», «Әуе шары» и **«Балапан»** помогут отработать правильное речевое дыхание для слитного произнесения слов и фраз.

«Доп», «Құлыншақ» и **«Сарқырама»** помогут научить ребенка произносить звуки различной громкости, наблюдая за изменением рисунка на экране. Чем громче звук, тем быстрее бежит жеребенок.

При правильном произнесении звуков **с, ш, х** и фптичка поднимается соответственно до дерева, до гнезда и до мамы.

При дефектном произнесении положение птички заметно отличается от эталонного.

С помощью упражнения-графика **«Сарқырама»** можно формировать правильную ритмико-слоговую структуру речи и корректировать дефекты ее плавности и слитности, в том числе при заикании. Упражнение-график применяется для тренировки произношения нестационарных (кратких) звуков: **б, п, г, к, д, т, ц, ч**, а также для отработки артикуляции слогов и слов.

В разделе **«Әріптер»** 3 упражнения предназначены для закрепления оптического контура буквы. Они различаются уровнем сложности. Все три упражнения позволяют выбрать буквы, с которыми будет работать ребенок. **«Әріпті тап»**, предназначены для формирования первоначального навыка правильного чтения. Тренируют навык сличения печатного текста с образцом. Упражнения можно использовать при работе над проявлениями дисграфии. **«Суреттер»** - для формирования навыка определения первого звука в слове и различения артикуляторной сходных фонем.

В разделе **«Сөздер»**, есть несколько видов упражнений. С помощью этих упражнений формируется навык звукового анализа слова. В зависимости от выбора стимульного материала (картинки, аудирование) можно тренировать разные стороны фонемного восприятия, и для тренировки чтения и узнавания слов, коррекции нарушения чтения, в качестве дополнительного материала для коррекции внимания и памяти. Все эти упражнения решают задачу развития лексико-грамматической стороны речи при работе с разными морфологическими категориями. Эти упражнения предназначены для развития лексико-грамматической стороны речи. Они на разном материале тренируют детей в установлении смысловых и грамматических связей между словами в предложении.

В разделе «Мәтін», предназначены упражнения для работы над связным текстом.

В упражнении «Мазмұнда» предложен набор текстов разного уровня сложности, вопросы к текстам, словарная работа и опорные слова для пересказа.

В упражнениях «Сипатта» представлены на выбор 15 картин казахских художников (портреты, сюжетные картины и пейзажи), к каждой картине подобран музыкальный отрывок, соответствующий ее эмоциональному фону, вопросы сопровождаются выделением на экране смысловых частей картины, предоставляется возможность использовать при необходимости готовую лексику для описания, даны образцы текстов-описаний.

Итак, впервые в отечественной коррекционной педагогике разрабатывается логопедический тренажер на казахском языке. В котором обоснованы и описаны преимущества ИКТ как инструмента специального обучения дошкольников с нарушениями речи. Показано, что с помощью этого тренажера становится возможным мотивировать детей к трудным для них видам учебной деятельности. Произносить сложные и недоступные звуки с непосредственным наблюдением объекта познания в любых необходимых формах.

Литература

1. Валявко С. М. О понятийно-терминологических проблемах логопедии и логопсихологии // Специальная психология. 2013. № 4. С. 34-40.
2. Внедрение дефектологических исследований в педагогическую практику : метод. пособие для секций дефектологии. РФ-М., 2009. 74 с. Инв. номер : С1765069.
3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие. М. : АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. 158 с. (Высшая школа)
4. Тишина Л. А., Толпегина А. С. Формирование навыков краткого пересказа у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Школьный логопед. 2010. С. 67-73.
5. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : монография. М., 2012. 314 с.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИИ И СЛОЖНОЙ ДИСЛАЛИИ

К.А. Бондаренко, Л.Е. Шевченко

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации и выбору методов, используемых при дифференциальной диагностике в логопедической практике. Особое внимание уделено вопросам проведения дифференциальной диагностики стертой формы дизартрии и сложной дислалии.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, сложная функциональная дислалия, стертая дизартрия, коррекционно-логопедическая работа, общее недоразвитие речи.

Среди различных нарушений речи у детей дошкольного возраста большую трудность для дифференциальной диагностики и коррекционно-логопедической работы представляют сложная функциональная дислалия и стертая дизартрия. В логопедической практике достаточно сложно отграничить эти нарушения, так как они похожи по своим проявлениям, но при этом имеют совершенно различную природу речевого дефекта [3]. Как отмечает Е.Ф. Архипова, после проведения тщательного обследования у

10 % детей с первоначальным диагнозом «сложная дислалия» была выявлена стертая дизартрия [1].

При выборе эффективной методики коррекции и для достижения наилучшего результата логопедической работы по преодолению нарушений речи вопросы дифференциальной диагностики артикуляторных расстройств, внешне сходным по проявлениям, являются актуальными. Проблема усугубляется еще тем, что данные вопросы недостаточно освещены в логопедической литературе, не в полном объеме разработан комплексный подход к коррекции стертой дизартрии.

По мнению Л.В. Лопатиной, стертая дизартрия - речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [2]. Стертая дизартрия (легкая степень дизартрии, МДР - минимальные дизартрические расстройства) - одно из самых распространенных и трудно поддающихся коррекции нарушений произносительной стороны речи. Исследования Е.Ф. Архиповой показали, что до 35 % детей в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием имеют стертую дизартрию, а в группах для детей с общим недоразвитием речи до 50 % [1].

Коррекционно-логопедическая работа при стертой дизартрии имеет свою специфику. Важен комплексный подход, который включает в себя не только помощь логопеда, но и психолого-педагогическую поддержку и медицинское воздействие. Работа по устранению нарушений звукопроизношения должна сочетаться с общим массажем и массажем артикуляционного аппарата, лечебной физкультурой, специальной артикуляционной гимнастикой.

Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Выделяют функциональную и механическую дислалии. В основе функциональной дислалии лежат функциональные нарушения в работе коры больших полушарий головного мозга. При механической дислалии чаще всего встречается аномальное развитие артикуляционного аппарата (открытый или закрытый прикус, укороченная уздечка языка и др.). По мнению М.Ф. Фомичевой, как функциональная, так и механическая дислалии, могут быть простыми (мономорфными) – когда у ребенка нарушена какая-то одна группа звуков, и сложными (полиморфными) – когда оказываются нарушенными несколько групп звуков.

Проблеме изучения дифференциальной диагностики стертой формы дизартрии и сложной дислалии посвятили свои труды Ф.Е. Архипова, Л.В. Лопатина, И.Б. Карелина, М.А. Поваляева, Р.И. Мартынова, Р.А. Белова-Давид и др. Р.А. Белова-Давид выделяет в качестве основного критерия дифференциации нарушений звукопроизношения наличие или отсутствие симптомов органического ряда. При этом органическая симптоматика может быть выявлена только специальными приемами неврологического обследования. Л.В. Лопатина в первую очередь предлагает выяснить этиологию возникновения нарушений звукопроизношения, выявить неблагоприятные факторы пренатального, катального и раннего постнатального периодов развития ребенка [4]. Для этого, по мнению И.Б. Карелиной, необходимо комплексное медико-педагогическое исследование: анализ медико-педагогической документации, изучение анамнестических данных [3].

При изучении анамнеза детей со стертой формой дизартрии было выявлено, что у матери имели место нарушения течения беременности: токсикоз, хронические заболевания (болезни почек, печени, сердечнососудистой системы и т. д.), перенесенные во время беременности заболевания (особенно в первой ее половине). В катальном периоде отмечались явления асфиксии новорожденных различной степени выраженности, стремительные или сухие затяжные роды, резус-конфликтная ситуация, слабость родовой деятельности [4]. И как следствие у детей - низкий бал по шкале Апгар.

По мнению И.Б. Карелиной, раннее развитие детей с дизартрическими нарушениями протекало благополучно. Они вовремя начинали держать голову, сидеть, ползать. Но более сложные локомоторные функции немного отставали в развитии (дети начинали ходить после года, были моторно неловки). Гуление и лепет появлялись своевременно, но затем лепет исчезал, и дети некоторое время молчали [3]. Л.В. Лопатина отмечает у детей с дизартрией чрезмерное двигательное беспокойство, постоянный необъяснимый плач, стойкое нарушение сна. У новорожденных наблюдались отказ от груди, трудность удержания соска, слабость крика, вялость акта сосания, частые поперхивания, обильные срыгивания при кормлении. Позже могут выявляться трудности жевания и глотания [4].

Но изучения анамнестических данных для выявления нарушения звукопроизношения недостаточно. Для более эффективного проведения дифференциальной диагностики стертой дизартрии и сложной дислалии Е.Ф. Архиповой были разработаны параметры, с помощью которых можно сравнить эти нарушения.

Таблица 1

Параметры сравнения стертой дизартрии и сложной дислалии

Параметр сравнения	Стертая дизартрия	Сложная дислалия
Общая моторика	Отмечается общая моторная неловкость, недостаточность координации движений, двигательная недостаточность различных форм (плохо бегают, спотыкаются; плохо стоят и прыгают на одной ноге, при этом ищут поддержку).	Общая моторика в норме.
Мелкая моторика	Мелкая моторика недостаточно развита. Поздно формируются навыки самообслуживания (дети с трудом застегивают пуговицы, не умеют завязывать шнурки, неправильно держат ложку). Дети не любят рисовать, лепить, делать аппликацию, не интересуются играми с конструктором, не собирают пазлы. Сильно напрягают мышцы руки при рисовании карандашом, или, наоборот, тонус рук мышц снижен. Выполнение пальчиковых упражнений (например, «Коза», «Замок», «Колечки») представляет трудность. У детей школьного возраста в первом классе отмечаются трудности при овладении графическими навыками (у некоторых наблюдается «зеркальное письмо»; замена букв «д»-«б»; гласных, окончаний	Мелкая моторика в норме или имеются небольшие проблемы.

Параметр сравнения	Стертая дизартрия	Сложная дислалия
	слов; плохой почерк; медленный темп письма и др.).	
Артикуляционный аппарат	<p>Выявляются:</p> <ul style="list-style-type: none"> -паретичность и спастичность мышц органов артикуляции, -девиация (отклонения языка от средней линии), -гиперсаливация (повышенное слюноотделение). -гиперкинезы, проявляющиеся в виде дрожания, тремора языка и голосовых связок. Гиперкинезы языка чаще сочетаются с повышенным тонусом мышц артикуляционного аппарата. - апраксия, проявляющаяся в невозможности одновременного выполнения каких-либо произвольных движений руками и органами артикуляции. <p>Дети выполняют все артикуляционные пробы (например, надуть щеки, пощелкать языком, улыбнуться, вытянуть губы), но страдает качество выполнения движений: имеет место смазанность, нечеткость артикуляции, слабость напряжения мышц, аритмичность, снижение амплитуды движений, кратковременность удерживания определенной позы, снижение объема движений, быструю утомляемость мышц.</p>	Могут быть особенности строения, приводящие к механическим дислалиям (особенности прикуса, укороченные уздечка языка и др.) не наблюдается нарушений в функциях мышц артикуляционного аппарата.
Звукопроизношение	Речь невнятна и невыразительна. Имеет место замена и отсутствие звуков, смешение, искажение звуков. Поставленные логопедом звуки долго не автоматизируются и не вводятся в речь. Нарушено произношение шипящих и свистящих (межзубное произнесение, боковые призвуки). Дети допускают ошибки при произношении слов сложной слоговой структуры, опускают некоторые звуки при стечении согласных [3].	Страдает артикуляция только согласных звуков. Звуки быстро автоматизируются и вводятся в речь.
Просодика	Отмечается невнятная, неразборчивая речь - «каша во рту». Бедные интонации, тихий голос, иногда назальный оттенок речи. Чаще темп речи быстрый, ускоренный, ребенок не договаривает окончаний слов и очень сокращает произношение гласных звуков (редуцирует до минимума). У ребенка угасающий голос, начинает говорить громко, спадает по мере речевой нагрузки. Интонационная окраска ухудшается. Для детей с дизартрий характерно ухудшение качества речи с увеличением нагрузки.	Нарушения голоса не наблюдаются. Нет нарушений темпа – ритмической стороны речи.
Общее речевое развитие	Детей со стертой дизартрией условно можно разделить на три группы: <i>Первая группа.</i> Дети, у которых имеется нарушение звукопроизношения и просодики, как при дислалии. Уровень речевого развития у этих детей - хороший, они имеют богатый словарь, у них развитая связная речь. Но многие из них испытывают трудности при усвоении, различении и воспроиз-	Имеются нарушения звукопроизношения и просодики.

Параметр сравнения	Стертая дизартрия	Сложная дислалия
	<p>ведении предлогов; в различении и использовании приставочных глаголов; при произнесении слов сложной слоговой структуры (например, <i>милиционер, электричество, скатерть</i>, и т. п.); с пространственной ориентацией (схема тела, понятия «внизу-вверху» и т. д.).</p> <p><i>Вторая группа.</i> Это дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. У детей констатируются несформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков. Словарь детей отстает от возрастной нормы, у детей в речи встречаются единичные лексико-грамматические ошибки. Дефекты звукопроизношения стойкие и расцениваются как сложные, полиморфные нарушения.</p> <p><i>Третья группа.</i> Это дети со стертой дизартрией и общим недоразвитием речи. Они имеют бедный словарь, испытывают трудности при усвоении слов различной слоговой структуры. У них нарушен грамматический строй, несформирована слуховая и произносительная дифференциации; плохо развита связная речь [1].</p>	
Дыхание	Дыхание поверхностное, укорочен фонационный выдох. Наблюдается дискоординация дыхания, голосообразования и артикуляции.	Нарушений дыхания нет

Таким образом, изучение способов дифференциальной диагностики стертой формы дизартрии и сложной дислалии представляет интерес для логопедии и неврологии, и требует дальнейшей разработки методов комплексной диагностики.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия. М., 2006.
2. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии. М. : Просвещение, 1989.
3. Карелина И. Б. Дифференциальная диагностика стертых форм дизартрии и сложной дислалии // Дефектология. 1996. № 5. С. 10-13.
4. Лопатина Л. В. Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения / Материалы МНПК «Реабилитация пациентов с расстройствами речи». СПб., 2000. С. 177-182.



ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А.В. Бондаренко

Аннотация. Обучение детей правильному произношению включает выработку и закрепление правильных речевых навыков. В статье рассматривается система работы педагога по формированию фонематического восприятия и навыков звукового анализа

Ключевые слова: нарушения речи, фонематический слух, фонематическое восприятие, звуковой анализ слова.

Речевые рефлексы приобретаются ребенком в результате одновременной деятельности слуховых, зрительных, двигательных, кинестетических, кожных и вибрационных анализаторов. Такую слаженную, уравновешенную систему внутренних процессов И.П. Павлов назвал *динамическим стереотипом*.

Обучение детей правильному произношению включает выработку и закрепление правильных речевых динамических стереотипов, что требует значительного напряжения нервных клеток коры головного мозга. Работу над правильным произношением необходимо проводить параллельно с обучением звуковому анализу слова, ибо готовность к обучению грамоте определяется в том числе возможностью осознания ребенком звукового строя языка, переключением внимания от семантики слова к его звуковому составу, т. е. к умению услышать в слове отдельные звуки и понять, что они расположены в определенной последовательности.

Звуковой анализ, как и синтез, вызывает значительные трудности у детей с нарушениями речи. Слово представляет собой определенную пространственно-временную последовательность звуков, поэтому проблемы неизбежны, если при овладении материалом по математике дети не усвоили понятие *ряд*. Часто при логопедическом обследовании обнаруживается, что дети не умеют определять левую и правую сторону своего тела, не ориентируются в пространстве, не способны расположить предметы в соответствии с заданием, так как не понимают значений слов *слева, справа, перед, за, над, между, в начале, в середине, в конце*, не могут найти предмет в ряду.

Звуковой анализ развивается тем успешнее, чем лучше дети владеют пространственными представлениями, ориентировкой в окружающем, порядковым и количественным счетом, словами, обозначающими пространственные отношения. При подготовке к звуковому анализу понятие *ряд* становится узловым.

Основная форма проводимых нами логопедических занятий – фронтальная. Они включают упражнения, в том числе в игровой форме, в построении и анализе предметного ряда, которые проводятся с помощью дидактического материала для ознакомления со счетом, цветом, величиной и формой, а также с помощью настольного театра. Активная предметная деятельность предполагает включение в действие различных анализаторов: зрительного, кинестетического, слухового, речедвигательного. Только в этом случае можно ожидать положительного результата.

Предметные ряды, используемые на занятиях, разнообразны: они выстраиваются по теме, цвету, величине, форме. Ряды могут различаться количественным составом. Они поддаются перестройке, изменению, варьированию – все зависит от цели занятия и возможностей детей.

Вначале, за рамками логопедических занятий, формируется понятие *ряд*, которое подкрепляется расположением иллюстративного материала на занятиях по изобразительной деятельности, демонстрационного материала на занятиях по счету, а также фрагментами интерьера. Продолжая работать над понятием *ряд* на логопедических занятиях, мы уточняем и обогащаем пространственные и временные представления детей, расширяем и активизируем их словарь.

Звуковой анализ является высшей степенью фонематического восприятия, способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы). Эта способность формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Ребенок начинает реагировать на любые звуки со второй-четвертой недели жизни, в 7-11 месяцев уже откликается на слово, но только на его интонационную сторону, а не на предметное значение. Это мероприятий так называемый *период дофонемного развития речи*.

К концу первого года жизни слово становится орудием общения, когда ребенок начинает реагировать на его звуковую оболочку - фонемы, входящие в его состав (Н.Х. Швачкин). Далее *фонематическое развитие* происходит бурно, опережая артикуляционные возможности ребенка. Н.Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни ребенок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

В большинстве своем дети в 2 и даже в 3 года заменяют акустически или артикуляционно сходные звуки (*ш* на *с*, *р* на *л*, *ч* на *ть*, *щ* на *сь* и наоборот), не замечают своего неправильного произношения, путают близкие по звучанию слова, искажают слоговую структуру многосложных слов, с трудом воспроизводят скороговорки и пр., что свидетельствует о незаконченности процесса формирования фонематического восприятия, которое продолжает совершенствоваться параллельно с нормализацией произношения вплоть до окончательного завершения последней. Вместе с тем правильное произношение не всегда является показателем сформированности фонематического восприятия. Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проигрывании». Он же указывает: «Под звуковым анализом понимается: 1) разделение порядка слогов и звуков в слове, 2) установление различительной роли звука, связаны 3) выделение основных качественных характеристик звука».

Фонематическое восприятие (если речевое развитие ребенка в норме) не требует специального обучения, а звуковой анализ требует (это *дидактический фактор*, определяющий необходимость организации специального обучения). Фонематическое восприятие - первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ - вторая (*порядковый фактор*). Еще один фактор: фонематическое восприятие формируется в период от 1 года до 4 лет, звуковой анализ - в более позднем возрасте (*возрастной фактор*). И наконец, фонематическое восприятие - способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ - способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме (*со-*

держательный фактор).

По данным Р.Е. Левиной, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкина, в период от 1 года до 4 лет развитие фонематического восприятия происходит параллельно с овладением произносительной стороной речи. А.Н. Гвоздев и Н.И. Красногорский отмечают, что особенностью передачи звуков в начальный период их усвоения является неустойчивость артикуляции и произношения. Но благодаря слуховому контролю двигательный образ звука соотносится, с одной стороны, с произношением взрослого (с образцом), а с другой - с собственным произношением. Различение этих двух образов и лежит в основе совершенствования артикуляции и произношения звуков ребенком. Правильное произношение возникает только тогда, когда оба образца совпадают (Д.Б. Эльконин). Р.Е. Левина замечает, что акт произношения в норме следует рассматривать как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука и определение его отличия среди других.

В поступательном развитии фонематического восприятия ребенок начинает со слуховой дифференцировки далеких звуков (например, *гласных-согласных*), затем переходит к различению тончайших нюансов звуков (*звонких-глухих, мягких-твердых согласных*). Сходство артикуляции последних побуждает ребенка «заострить» слуховое восприятие и «руководствоваться слухом, и только слухом». Итак, ребенок начинает со слуховой дифференцировки звуков, затем включается артикуляция, и, наконец, процесс дифференциации согласных завершается акустическим различением (Д.Б. Эльконин, Н.Х. Швачкин, С.Н. Ржевкин).

Одновременно с развитием фонематического восприятия происходит интенсивное развитие словаря и овладение произношением. Уточним: четкие фонематические представления о звуке возможны только при правильном его произнесении. По данным являясь С. Бернштейна, «безусловно правильно мы слышим только те звуки, которые умеем правильно произносить».

Итак, необходимыми предпосылками для обучения дошкольника грамоте являются: сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка, наличие элементарных навыков звукового анализа. Подчеркнем, что все названные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены. При чтении у детей, занятия с которыми велись без учета указанных факторов, наиболее типичны следующие ошибки: трудности слияния звуков в слоги и слова, взаимные замены фонетически или артикуляционно близких согласных звуков (*свистящих-шипящих, твердых-мягких, звонких-глухих*), побуквенное чтение, искажение слоговой структуры слов (*поправился* вместо *переправился, операция* вместо *операционная, вынула* вместо *вытянула*), слишком медленный темп чтения, нарушение понимания прочитанного.

К числу типичных недостатков письма у таких детей относятся: замены букв, указывающие на незаконченность процесса дифференциации соответствующих звуков, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски гласных или согласных при их стечении, слияние слов на письме, раздельное написание частей одного слова, пропуски, наращивания или перестановки слогов, орфографические ошибки (нарушение правил правописания безударных гласных, непроизносимых согласных, приставок, суффиксов и пр.).

Известно, что дети, занятия с которыми ограничивались произношением звуков и не содержали специальных упражнений по звуковому анализу, при обучении грамоте часто испытывают значительные трудности. Многолетний опыт работы с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и общим недоразвитием речи (ОНР) позволил выстроить систему работы по звуковому анализу. У детей с ОНР овладение им имеет некоторые особенности. Так, некоторым из них такой вид анализа, как выделение начального гласного в словах (*Аня, ухо, ива*), удастся лишь в результате упражнений. При анализе звукосочетаний типа *ау, иа, уи* некоторые дети нарушают последовательность звуков. Затруднения вызывает и анализ закрытых слогов типа *ап, ут*. Дети испытывают затруднения в выделении гласного звука в середине слова (*мох, мак, бык, мост, куст, танк*). С трудом дается такой вид анализа, как выделение начального согласного в словах, слогаобразующего гласного. Легче дается выделение конечного согласного (*мак, пух, паук*).

С самого начала коррекционного обучения развитие артикуляционных навыков и фонематического слуха проводится одновременно с развитием анализа звукового состава речи. Соответствующие упражнения помогают решить две задачи - ускорить процесс фонемообразования и подготовить детей к усвоению грамоты. В основе данной системы лежит программа Г.А. Каше.

Итак, в каждое занятие по произношению необходимо включать работу по звуковому анализу. Начинать надо с наиболее легкой его формы - выделения начального гласного звука в слове (*Аня, аптека, утка, ива*). Следующий этап - анализ звукосочетаний типа *ау, уа, иа, ауи*. Детям, испытывающим трудности при анализе звукосочетаний, целесообразно предлагать упражнения с опорой на символы: *О* - звук *а*; *о* - звук *у*; *□* - звук *и*; *О о* - *ау*; *□ О* - *иа*; *Ооа* - *ауи*; игру «Живые звуки».

По мере знакомства с глухими согласными звуками проводится работа по выделению конечных согласных в односложных словах типа *кот, мак, паук*, анализу (и синтезу) закрытых слогов типа *ап, ут, ок*. Важным этапом является выделение гласных звуков *а, о, у, ы* в середине слова. Некоторым детям этот вид анализа дается только в результате повторных индивидуальных упражнений.

Следующий этап: выделение согласных звуков в начале слова, слогаобразующего гласного, анализ открытого слога. Итогом такой работы становится овладение звуковым анализом односложных слов типа *сок*, для чего используются упражнения «Составь новое слово» (карточки): *собака - облако - мак (сом)*; игра «Живые звуки» (*с, у, п - суп, нос - н, о, с*), звуковые схемы слов. К концу этого периода обучения дети владеют терминами: *гласный звук, согласный звук, слово*.

На следующем этапе дети учатся делить слова на слоги; при этом в качестве зрительной опоры используется слоговая схема слова, которую можно выложить из полосок бумаги или зарисовать: – (один слог), – (два слога) и т. д. Слово отхлопывается или отстукивается по слогам. Для этого вида анализа берутся любые правильно произносимые детьми слова.

Следующий этап - полный звукослоговый анализ односложных и двусложных слов (*бусы, сушка, замок*). В слоговых схемах обозначаем звуки; схемы выкладываются или зарисовываются.

Дети узнают, что в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Для этого вида анализа включаются те слова, произношение которых не расходится с их написанием. Последовательность составления звукослоговой схемы слова следующая: а) слово отхлопывается по слогам - определяется их количество; б) выделяются гласные звуки; в) определяется количество и последовательность звуков в каждом слоге, общее количество звуков и их последовательность; г) схема выкладывается или зарисовывается.

На этом этапе используются упражнения в преобразовании слов (*Саша - Маша; мышка - мишка*), в добавлении недостающего звука (*д, ш* плюс *у - душ*). Наиболее сложным видом анализа является анализ слогов и слов со'стечением согласных звуков, для чего дети выполняют упражнения в преобразовании слогов (*ла-пла, па-пла*). Для звукослогового анализа слов со стечением согласных детям предлагают слова типа: *стол, стул, слон, Клава, кран, парк, клубок, клоун*. Внимание детей обращают на сравнение односложных слов типа *сон-слон*. После анализа составляется звукослоговая схема. Проводятся упражнения в подборе слов к схеме.

К концу этого периода дети овладевают умением членить предложения на слова. Этот вид анализа может вызвать трудности у отдельных детей, особенно когда речь идет о предложениях с предложными конструкциями. Деление предложений на слова проводится в игровой форме (с мячом), затем выкладывается схема предложения из полосок бумаги (схему можно зарисовывать).

Следующий период - обучение грамоте. Дети на практике усваивают правила правописания: отдельное написание слов, употребление заглавной буквы в начале и постановка точки в конце предложения. Работу с разрезной азбукой строим в следующей последовательности: а) анализ слогов, слов, предложений; б) их составление из букв разрезной азбуки; в) чтение. Проводятся упражнения в преобразовании слов (цепочки слов): *Лара - лапа - лама - лампа*, в добавлении недостающих букв или слогов (карточки с рисунками или без них, карточки-ребусы).

Дети, в полном объеме овладевшие звукослоговым анализом, как правило, не испытывают трудностей в обучении грамоте.

Литература

1. Алексеева М. М., Ушакова О. С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. М., 1983.
2. Арушанова А. Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника : сб. научн. ст.: Проблема речевого развития дошкольников и младших школьников / отв. ред. А. М. Шахнарович. М. : Институт национальных проблем образования МОРФ, 1993.
3. Бельтюков В. И. О сроках усвоения в произношении звуков речи слышащими детьми // Дефектология. 1983. № 2.
4. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логопедические игры и задания. СПб. : Каро, 2002.

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Е.Н. Вольнер

Аннотация. Ребёнок в дошкольном детстве усваивает сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне. В статье изложены особенности грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: грамматика, словоизменение, словообразование, грамматическая форма, грамматические свойства слова.

В отечественной логопедии существует достаточно большой теоретический, практический и методический материал, касающийся изучения и развития грамматической стороны речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Наиболее известными работами по проблеме формирования грамматического строя речи у детей с ОНР являются исследования таких выдающихся отечественных ученых как Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др. Описывая характерные особенности речи детей с тяжелыми речевыми нарушениями, многие авторы выделяют в качестве наиболее значимого в структуре данной патологии нарушение именно грамматического строя речи. Данная особенность проявляется в нарушении морфологической системы языка, синтаксической структуры предложения, навыков словообразования и словоизменения. Установлено, что усвоение законов грамматики у дошкольников с ОНР происходит в той же последовательности, что при нормальном речевом развитии, но в более медленном темпе, а также наблюдается дисгармония развития морфологической и синтаксической систем языка.

В зависимости от клинического разнообразия детей с общим недоразвитием речи помимо нарушений все речевой системы у детей могут встречаться и различные нарушения нервно-психической деятельности, в том числе отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности. Кроме того, у дошкольников с ОНР отмечаются недостаточность тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированность кинестетического и динамического праксиса, эмоциональная неустойчивость [1].

Доказано, что грамматическая сторона речи (словоизменение, построение синтаксической структуры предложения, словообразование) формируется лишь на основе определённого уровня когнитивного развития ребёнка. При формировании словоизменения ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как прежде чем начать использовать языковую форму, ребёнок должен понять, что она означает. Ребёнок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи, что приводит к формированию грамматической стороны речи.

Ковшиков В.А., Глухов В.П. [2] указывают, что одной из основных грамматических единиц является слово, в котором слиты воедино его звуковая материя, лексическое значение и формальные грамматические характеристики. В психолингвистике к грамматическим свойствам слова относят:

- ✓ значение слова как части речи;
- ✓ словообразовательную структуру слова;
- ✓ способность слова к формальным изменениям и все его абстрактные значения;
- ✓ подчинение слова к общему значению класса.

Кроме вышеперечисленных свойств слова, ему принадлежит его собственный активный потенциал, проявляющийся, как в активном отношении к разным видам контекстных окружений, так и в возможностях его синтаксической и лексико-семантической сочетаемости, его участия в построении предложений и высказываний. Предложения также являются грамматической единицей речи. Согласование слов в предложении - один из важнейших навыков, обеспечивающих овладение речью, правильно грамматически оформленной. Морфологическая и синтаксическая системы языка развиваются у ребёнка в тесном взаимодействии. Так появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определённой структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов. Освоение ребёнком грамматического строя языка имеет большое значение, так как только морфологически и синтаксически оформленная речь может служить для него средством общения со взрослыми и сверстниками.

Особенности формирования грамматического строя речи достаточно отрицательно сказываются на общем развитии речи детей данной категории. Научные исследования и опыт практической деятельности доказывают, что преодоление данных нарушений требует специально организованной коррекционно-педагогической помощи.

Сохин Ф.А. [3] отмечает, что содержание такой помощи предполагает организацию более тщательного обследования особенностей грамматического строя речи детей с использованием современных диагностических методов и методик. Актуальным остается и поиск новых путей формирования грамматического строя речи, с более активным применением современных педагогических технологий.

Реализация коррекционно-логопедической работы по формированию грамматического строя речи детей дошкольного возраста с ОНР осуществляется не только на логопедических занятиях, но и на занятиях с воспитателем и другими специалистами дошкольного учреждения. Устранение общего недоразвития речи также предполагает осуществление комплексного воздействия на все стороны речи дошкольника с данной речевой патологией. Важно, чтобы он научился связно и последовательно, грамматически верно излагать свои мысли, фонетически правильно их оформлять, рассказывать о событиях и фактах окружающего мира. Этот комплекс речевых умений и навыков имеет большое значение для обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, совершенствования познавательных возможностей, развития у ребёнка представлений об окружающем мире, формирования личностных качеств, чему способствует предметно-развивающая среда и комплекс медико-психолого-педагогических воздействий. На логопедических занятиях решается ряд задач по развитию неречевых и речевых психиче-

ских функций, что обеспечивает достаточно высокую эффективность коррекции имеющихся недостатков становления [3].

Таким образом, одним из ведущих направлений коррекционно-логопедического воздействия по коррекции общего недоразвития речи у дошкольников является формирование грамматических средств языка. Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли, что, несомненно, благоприятно воздействует на общее развитие ребенка, обеспечивая ему тем самым переход к изучению языка в школе.

Литература

1. Арушанова А. Г. Формирование грамматического строя речи. М. : Мозаика-Синтез, 2008.
2. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М., 2007.
3. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., 2002.

КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ФФНР

Е.В. Дедова

Аннотация. У младших школьников главной причиной дисграфии и дислексии является несовершенство фонематического восприятия. в статье поднимается вопрос о логопедической помощи по коррекции фонематического восприятия как профилактике нарушения письменной речи.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, фонематические процессы, дисграфия, дислексия, нарушения произношения.

Анализируя ситуацию, сложившуюся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, можно сказать, что количество воспитанников, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. По результатам диагностирования первоклассников значительную часть составляют дети с (ФФНР).

Согласно современным научным представлениям ФФНР относится к нарушениям средств общения и представляет собой нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками. Группа ведущих ученых (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова, Г.В. Чиркина, И.К. Колповская, А.В. Ястребова и др.) доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребёнка и его возможностями овладения грамотой. Ещё до поступления в школу у нормально развивающегося ребёнка

формируются практические обобщения о звуковом и морфологическом составе слова, что подготавливает его к усвоению навыков грамотного правописания.

Поэтому выраженные нарушения становления речи влекут за собой серьёзные отклонения в формировании письма. Таким образом, в преобладающем большинстве случаев причиной дисграфии и дислексии является несовершенство фонематического восприятия и как следствие – несформированность навыков звукового анализа и синтеза.

Известно, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправлять уже сформировавшиеся нарушения. Развитие фонематического восприятия является одной из важнейших задач стоящих перед логопедами в работе с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Нормальное развитие фонематического восприятия имеет большое значение для процесса становления и развития речи: на его основе дети учатся выделять в речи окружающих фразы, понимать смысл слова, различать слова-паронимы, соотносить их с конкретными предметами, явлениями, действиями.

Несформированность фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения: для детей характерно употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата. Для детей с недоразвитием фонематического восприятия также характерны нарушения звуковой и слоговой структур слова (пропуск, вставка, перестановка, повторение звуков и слогов). С помощью выработки артикуляционных навыков можно добиться лишь минимального эффекта, и притом временного.

Несомненна связь фонематических и лексико-грамматических представлений. При планомерной работе по развитию фонематического восприятия дети намного лучше воспринимают и различают: окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги при стечении согласных звуков и т. п. Стойкое исправление речевых нарушений может быть гарантировано только при опережающем формировании фонематического восприятия. Кроме того, без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление фонематических процессов, формирующихся на его основе: формирование полноценных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза. В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза дети не овладевают грамотным чтением и письмом. Работа по развитию фонематического восприятия имеет большое значение для усвоения правильного звукопроизношения и для дальнейшего успешного обучения детей в школе.

Литература

1. Каше Г. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Проект программы воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7-й год жизни). М., 1986. 54 с.
2. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа обучения и воспитания детей с ФФН (старшая группа детского сада). М. : МГОПИ, 1993. 72 с.
3. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. М. : ГНОМиД, 2000. 80 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА УСТРАНЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИСЛАЛИЕЙ

И.С. Исмаилова

Аннотация. В статье представлены современные технологии и этапы логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у дошкольников. Показаны различные методы и приёмы использования логопедических технологий при устранении нарушений звукопроизношения у детей.

Ключевые слова: дислалия, нарушения звукопроизношения, технологии, логопедическая коррекция, формирование фонематического слуха.

Современные технологии устранения нарушений звукопроизношения при дислалии включают в себя как компьютерные, мультимедийные, так и различные авторские находки и методики, с помощью которых логопед корректирует речь.

Основной целью логопедического воздействия при дислалии является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи. Чтобы правильно воспроизводить речевые звуки, ребенок должен уметь: узнавать их на слух, не смешивать их с другими, отличать правильное произнесение звука от неправильного. Кроме того, осуществлять слуховой контроль, как за собственным произношением, так и оценивать качество воспроизводимых звуков в собственной речи. Ребенок должен уметь принимать необходимые артикуляторные позиции, обеспечивающие нормированный акустический эффект звука: варьировать артикуляционные уклады звуков в зависимости от их сочетаемости с другими звуками в потоке речи; безошибочно использовать нужный звук во всех видах речи [1].

Предпосылкой успеха при современном логопедическом воздействии является создание благоприятных условий для преодоления недостатков произношения, начиная от эмоционального контакта логопеда с ребенком до использования современной инновационной техники показа артикуляционной позы, специальных упражнений. Кроме того, интересная необычная форма организации занятий, с использованием соответствующей ведущей деятельности ребёнка, пробуждает интерес и повышает мотивацию к устранению нарушений звукопроизношения и в то же время развивает познавательную активность ребенка [2].

Используя различные методики, как традиционные логопедические, так и инновационные (с использованием мультимедийных устройств, сенсорных столов, планшетов, ноутбуков и др.) можно с успехом, не снижая интереса ребёнка к занятиям, устранять нарушения звукопроизношения, автоматизировать поставленные звуки, как изолированно, так и в слогах, словах, в чистоговорках и в других видах речевой деятельности. Логопеды с успехом пользуются компьютерными программами для работы над звукопроизношением такими, например, как «Домашний логопед». Эта программа помогает в автоматизации поставленных звуков, предоставляя огромное количество красочных слайдов-картинок. Дети могут, подражая персонажам игры, за ними правильно повторять образцы правильного звукопроизношения. Другой современный мультимедийный проект «Развитие речи. Учимся говорить правильно» представляет собой набор заданий для развития звуковой стороны речи. Этот проект зарекомендовал себя очень

хорошо и утвердился в логопедической практике в процессе закрепления поставленных звуков, при развитии фонематического слуха и при развитии связной речи у детей.

Анализ специальной логопедической литературы по проблеме устранения нарушений звукопроизношения у детей с дислалией показал, что это одна из актуальных проблем логопедии. От её решения зависит дальнейшее развитие ребёнка, имеющего нарушения звукопроизношения. Современное общество, претендующее называться цивилизованным, должно уделять самое серьезное внимание созданию необходимых условий для развития личности всем категориям граждан. Иначе такое общество не может считаться справедливым [3, с. 50-52].

Дислалия – это речевое нарушение у детей с нормальным интеллектом при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. При дислалии ребёнок не может произнести те или иные звуки, искажает их, заменяет другими или смешивает их между собой. Использование современных инновационных технологий устранения нарушений звукопроизношения у детей при дислалии приводит к хорошим результатам, привлекает детей к занятиям и тем самым становится неотъемлемой частью логопедической практики.

Проблемой устранения дислалии у детей дошкольного возраста занимались такие ученые как М.Е. Хватцев, М.Ф. Фомичева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и другие. В своих исследованиях они указывали, что существуют две основные формы дислалии в зависимости от локализации нарушения и причин, обуславливающих дефект звукопроизношения: функциональная и механическая. В тех случаях, когда не наблюдаются органические нарушения говорят о функциональной дислалии. При отклонениях периферического речевого аппарата (зубов, челюстей, языка, нёба) говорят о механической дислалии [4].

В свою очередь, функциональная дислалия включает в себя три основные формы: акустико-фонематическую – в основе этого вида лежит недостаточность фонематического или слухового восприятия; артикуляторно-фонематическая – заключается в том, что существуют нарушения фонематического восприятия и затруднения в подборе артикулем. Звуки смешиваются и заменяются. Артикуляторно-фонетическая дислалия – включает в себя нарушения произношения звуков, обусловленные неправильно сформировавшимися позициями. Дети произносят звук не точно, не свойственно данной системе языка, наблюдаются искажения и замены.

Нами был проведен эксперимент по изучению состояния звукопроизношения и технологии их устранения у старших дошкольников с дислалией. На основе проведенного исследования было определено, что у 10 детей выявлена функциональная дислалия. У детей были нарушены следующие группы звуков: свистящие, шипящие, [p] – [p’], [л] – [л’]. На основе экспериментальных данных для осуществления коррекционной работы, дети были разделены в подгруппы с учетом структуры дефекта и характера нарушения звукопроизношения.

В ходе коррекционной логопедической работы на подготовительном этапе уделялось внимание отработке правильного дыхания, развитию мелкой и общей моторики, выполнению артикуляционных упражнений с использованием различных компьютерных тренажеров. На основе сформированных артикуляционных укладов в дальнейшем

устранялись искажения звуков. Проводилось уточнение произношения изолированного звука или вызывание его по подражанию. При устранении сигматизмов указывалось, что широкий кончик языка должен находиться внизу у нижних резцов, боковые края языка должны упираться в верхние коренные зубы, посередине языка образуется желобок, по которому идет холодная направленная воздушная струя. Дети должны почувствовать эту холодную струю воздуха. Логопед показывает это, поднося ладонь детей к своему подбородку. В этом процессе очень хорошо помогают макеты артикуляционного аппарата. Логопедическая работа по восстановлению правильного произношения у детей с дислалией включает в себя разнообразные техники от использования компьютеров, планшетов, различных игровых приставок, дисков. Кроме того, в практической работе логопеда, особенно в период автоматизации поставленных звуков с успехом используются компьютерные игры «Игры для тигры», «Учимся говорить правильно» и другие. Для развития слухового восприятия применяют сначала записанные на видео игры для определения неречевых звуков, потом записи звуков животных, музыкальные игрушки и другие. Учат детей различать соответствующие звуки или слоги на слух с использованием магнитофона.

Таким образом, логопедическая работа по устранению выявленных нарушений звукопроизношения у детей с дислалией включает несколько этапов. На каждом этапе проводятся комплексные занятия, где логопед отрабатывает с детьми артикуляционные упражнения, рассчитанные на развитие правильного артикуляционного уклада. На всех этапах логопед применяет новые технологии устранения нарушений звукопроизношения.

Литература

1. Филичева Т. Б., Орлова О. С., Туманова Т. В. Основы дошкольной логопедии. М. : Эксмо, 2017. 320 с.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия. М. : Эксмо, 2011. 288 с.
3. Исмаилов Н. О. Справедливость: концептуальные основы и актуальные проблемы : монография. М., 2016. 209 с.
4. Исмаилова И. С., Дохоян А. М., Капиева К. Р., Олешко Т. И. Взаимосвязь когнитивного и речевого развития детей с ограниченными возможностями по сравнению с нормой / Indira Sedredinovna Ismailova et al // Journal of Pharma [Электронный ресурс]. URL: www.jpsr.pharmainfo.ru eutical Sciences and Research / J. Pharm. Sci. & Res. Vol. 9 (7). 2017. 1101-1105.

САМОМАССАЖ КАК НЕТРАДИЦИОННОЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

Л.В. Ипаткина

Аннотация. В процессе коррекционной работы учителя – логопеда ДОО велика социальная и педагогическая значимость сохранения и укрепления здоровья детей. В статье изложен опыт работы по использованию самомассажа в логопедической практике.

Ключевые слова: коррекционная работа, здоровье сберегающие технологии, массаж, самомассаж, фитотерапия, звукотерапия, ароматотерапия.

Оздоровление ребёнка-дошкольника и культивирование здорового образа жизни на сегодняшний день являются приоритетными задачами модернизации российского образования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на решение многих задач, среди которых охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоциональное благополучие.

В процессе коррекционной работы учителя-логопеда ДОО возрастает социальная и педагогическая значимость сохранения и укрепления здоровья детей. Логопедическая работа предполагает коррекцию не только речевых расстройств, но и личности детей в целом. Среди воспитанников с проблемами в речевом развитии высок процент тех, у кого имеются проблемы с развитием общей и мелкой моторики, памяти, внимания, а зачастую и мышления. Соответственно возникает необходимость проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы с детьми с использованием *здоровье-сберегающих технологий* (мышечную релаксацию, артикуляционную и дыхательную гимнастику, пальчиковые игры, физкультминутки, логоритмику). Поэтому одна из главнейших задач логопедической работы – создание такой коррекционно-образовательной системы, при которой не только сохраняется, но и приумножается здоровье ребёнка.

Организм человека имеет огромный потенциал самооздоровительных сил. Сейчас широко используются (в том числе и в логопедии) массаж, самомассаж, фитотерапия, звукотерапия, ароматотерапия. С их помощью воздействуют на процессы, происходящие в организме ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и повышают качество его жизни. Нетрадиционные формы воздействия на организм человека играют значительную роль, особенно при неподвижности (малой подвижности) мышц артикуляционной и мимической мускулатуры, а также при поведенческих проблемах, которыми страдает большинство детей, с речевой патологией.

В логопедической практике в основном использовались классические педагогические методы воздействия на ребенка, которые, к сожалению, не могли решить всех проблем. Не учитывалось усиление в результате массажа и самомассажа мозгового кровообращения и метаболизма, что улучшает формирование многих психических процессов, вызывает общее оздоровление. Опыт работы логопедов показывает, что эффективным и простым методом коррекции и профилактики многих речевых нарушений является использование самомассажа. В практике логопедической работы с дошкольниками используются следующие приемы самомассажа:

1. самомассаж кистей и пальцев рук.
2. самомассаж мышц головы, лица, шеи.
3. самомассаж мышц языка, губ.
4. самомассаж ушных раковин.

Цель применения данной технологии - стимуляция кинестетических ощущений мышц, участвующих в работе периферического речевого аппарата и нормализации мышечного тонуса мышц артикуляционного аппарата. В процессе использования самомассажа решаются следующие задачи:

- нормализация мышечного тонуса общей, мимической и артикуляционной мускулатуры;
- уменьшение парезов и параличей мышц артикуляционного аппарата;

- увеличение объема и амплитуды артикуляционных движений;
- активизация тех групп мышц, у которых имелась недостаточная сократительная активность;
- формирование произвольных, координированных движений органов артикуляции.

Тематическая основа дополняет и вносит новые – игровые, наглядно-образные элементы в применение технологии самомассажа. Игровой самомассаж является прекрасным средством совершенствования психических функций дошкольников. В игровой, непроизвольной форме происходит развитие речевой и познавательной сфер детей. Веселые стихи, яркие образы, обыгрывающие массажные движения, простота, доступность, возможность использования приемов массажа в различной обстановке и в любое время, способствуют переходу ребенка из объекта в субъект педагогического воздействия, а это – гарантия успеха и реабилитационной, и коррекционной, и развивающей работы.

В практике логопедической работы использование приемов самомассажа весьма полезно по нескольким причинам. В отличие от логопедического массажа, которым владеет прошедший обучение учитель-логопед, самомассаж можно проводить не только индивидуально, но и с подгруппой детей одновременно. Кроме этого самомассаж можно использовать ежедневно, включая его в различные режимные моменты. Освоив массажные движения, каждый ребенок получает картинки, описание приемов домой, для выполнения с родителями.

Оптимальная длительность одного сеанса самомассажа для детей дошкольного возраста может составлять 5-10 минут. Каждое движение выполняется в среднем 4-6 раз. В один сеанс может быть включено несколько приемов самомассажа. Причем они могут варьироваться в течение дня. Для того чтобы повысить интерес детей к самомассажу, можно придумывать сказки с хорошо знакомыми детям героями мультипликационных фильмов или художественных произведений.

Наряду с коррекционно-развивающими задачами в логопедической работе педагогами ДООУ, реализуются задачи нравственного и патриотического воспитания. Дети – жители Краснодарского края должны знать, чтить и поддерживать традиции кубанских казаков. Сочиняя «Байки о казаках», мы решаем задачи не только нормализации мышечного тонуса общей, мимической и артикуляционной мускулатуры, но и обогащения, и закрепления знаний детей о традициях своей малой Родины.

Прежде, чем использовать в практике работы «Казачий массаж» дети знакомятся с историей родной станицы, посещают краеведческий музей, детскую библиотеку, рассматривают картины, отражающие быт казаков, слушают художественные и музыкальные произведения кубанских авторов.

Самомассаж повышает общую возбудимость организма, рефлекторно влияя на повышение функционального состояния мозговых центров. При проведении самомассажа дети учатся использовать следующие приемы: поглаживание, растирание, поколачивание и растягивание. Использование приёмов самомассажа при коррекции речевых нарушений в игровой форме, расширяет возможности работы учителя-логопеда и стимулирует возможности растущего организма ребенка:

- вызывает у детей положительный эмоциональный отклик;
- подготавливает речевой аппарат детей к нормализации фонетического строя;

- развивает высшие психические процессы.

Таким образом, использование массажа и самомассажа в коррекционной работе способствует решению задач гармоничного развития дошкольников более результативно и в короткие сроки, активизирует психические процессы и формирует личность ребёнка в целом.

Литература

1. Блыскина И. В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж. СПб. : Детство-Пресс, 2008.
2. Дьякова Е. А. Логопедический массаж : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2005.
3. Карелина И. Б. Логопедический массаж при различных речевых нарушениях : практическое пособие. М. : ГНОМ, 2013.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОУ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧИ

Г.В. Ковешникова

Аннотация. В статье описано взаимодействие учителя-логопеда и музыкального руководителя в коррекционно-образовательной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии.

Ключевые слова: учитель-логопед, музыкальный руководитель, отклонения в развитии речи, дети с отклонениями в развитии, коррекционно-образовательная работа.

Проблема развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста становится особенно значимой в условиях, когда возросла доля детей с различными видами патологии. Особую категорию составляют аномалии развития, сопровождающиеся расстройствами речи. Одним из наиболее эффективных направлений работы, связанной с коррекцией недостатков развития речи детей, является включение в учебный процесс специальных коррекционных занятий – логопедии, ритмики и музыки, а так же их тесная межпредметная связь.

Музыка в коррекционном процессе занимает особое место, это объясняется еще и тем, что восприятие и речи, и музыки осуществляется единой анализаторной системой, поэтому есть предположение о том, что недостатки одной системы восприятия (речевой) можно компенсировать с помощью элементов другой (музыкальной).

В коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, страдающими различными дефектами речи, положительную роль играют совместные занятия учителя-логопеда и музыкального руководителя, представляющие собой объединение системы движений, музыкального фона и словарного наполнения. Ведь кроме коррекционных целей достигается повышение эффективности в развитии неречевых и речевых функций, что способствует более интенсивной адаптации детей. Во время проведения таких занятий развитие речи идет с помощью синтеза слова, движения и музыки. Слово и музыка организуют и

регулируют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную деятельность, эмоциональную сферу, помогает адаптации к условиям внешней среды.

Взаимодействие учителя-логопеда и музыкального руководителя осуществляется по двум направлениям: информационно-консультативному и коррекционно-развивающему. Осуществляя свою работу и учитель-логопед, и музыкальный руководитель должны учитывать структуру речевого нарушения у ребенка, осуществлять индивидуальный подход на фоне коллективной деятельности, закреплять знания, умения и навыки, приобретенные на логопедических занятиях, всесторонне развивать личность дошкольника. И учитель-логопед, и музыкальный руководитель предъявляют единые требования к проведению совместных занятий с детьми.

Учитель-логопед ведет работу по:

- постановке диафрагмально-речевого дыхания;
- укреплению мышечного аппарата речевых органов средствами логопедического массажа;
- формированию артикуляторной базы для исправления неправильно произносимых звуков;
- коррекции нарушенных звуков, их автоматизация и дифференциация;
- развитию фонематического восприятия, анализа и синтеза;
- совершенствованию лексико-грамматической стороны речи;
- обучению умению связно выражать свои мысли;
- совершенствованию мелкой моторики.

Музыкальный руководитель развивает и формирует:

- слуховое внимание и слуховую память (Игра «Угадай и назови», «Поймай звук», «Послушай и повтори»);
- оптико-пространственные представления (при разучивании танцев, музыкальных двигательных разминок);
- координацию движений (выполнение речедвигательных упражнений с музыкальным сопровождением);
- нормализацию деятельности периферических отделов речевого аппарата (упражнения на дыхание, упр. «Музыкальные качели»);
- умение передавать несложный музыкальный ритмический рисунок (упр. «Топ-хлоп»).

Посещение музыкальных занятий учителем-логопедом, даёт обширную информацию в диагностическом плане. Педагог имеет дополнительную возможность увидеть и проанализировать динамику в развитии двигательных, пространственных, ритмических функций детей в специальных видах деятельности, видеть и анализировать, как ребёнок переносит в другую деятельность те речевые и коммуникативные умения, неречевые навыки, которые формируются на логопедических занятиях. Кроме того, он может непосредственно в это время участвовать в коррекционном процессе, оказать, параллельно с музыкальным руководителем, индивидуальную коррекционную помощь ребенку.

Пение рекомендуется как реабилитационное средство у детей с речевыми нарушениями. Оно способствует нормализации периферических отделов речевого аппарата (дыхательного, артикуляционного, голосообразовательного, формирует чувство ритма

и темпа речи, улучшает дикцию, координирует слух и голос), исправляются быстрее речевые недостатки: невнятное произношение, проглатывание окончания слов, особенно твердых, а пение на слоги способствует автоматизации звука, закреплению правильного произношения.

По заданию логопеда музыкальный руководитель может продолжить автоматизацию поставленных звуков в слогах и словах, пропевая их на знакомые ребенку мелодии, что способствует закреплению правильного звукопроизношения. Очень часто у детей с нарушением речи неподвижна нижняя челюсть и не активны губы. При пропевании слогов (ба–би–бу, да–ду–ди, ди–ду–да) этот недостаток устраняется. Кроме этого, варианты могут быть различные. Например, вокализы на одном звуке, на звуках трезвучия, маленькие попевки, песенки, сопровождающиеся различными движениями.

В ходе индивидуальной коррекционно-образовательной деятельности с учителем-логопедом использование музыки осуществляется:

- во время психоэмоционального настроя перед началом занятия;
- во время физминуток;
- автоматизации и дифференциации звуков;
- во время артикуляционной гимнастики и речедвигательных упражнений;
- во время массажа и самомассажа артикуляционного аппарата ребенка и зон, прилегающих к нему;
- в сюжетно-ролевых играх;
- во время выполнения заданий на штриховку, рисование;
- для снятия психоэмоционального дискомфорта.

Интеграция музыки в логопедической практике составляет *комплексную систему*, направленную на успешную коррекцию речевого нарушения, личностное развитие ребенка.

Литература

1. Поваляева М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Ростов н/Д. : Феникс, 2011. 352 с.
2. Бормыкова О. С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением: Комплекс упражнений по совершенствованию речевых навыков у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. СПб. : Детство-Пресс, 2012. 63 с.
3. Щербакова Н. А. От музыки к движению и речи. М., 2000. 83 с.
4. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.google.ru>

ЗНАЧИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПО УСТРАНЕНИЮ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ОНР

Н.С. Колесникова

Аннотация. Современные образовательные технологии активно входят в нашу жизнь и становятся средством обучения детей. Совершенствование процесса коррекционного обучения и воспитания детей, страдающих речевыми нарушениями, при помощи новых логопедических технологий является важным и своевременным. Поэтому очень актуальна научная и практическая значимость этих проблем.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, педагогические технологии, логопедические технологии.

Недостаточно использовать традиционные методики коррекционной работы в занятиях данной категории детей. Это и является причиной поиска логопедов новых подходов, технологий и приемов устранения недостатков речи. Повышения качества коррекционной работы позволяют добиться современные технологии исправления речевых нарушений. Актуальность и целесообразность использования такого направления в логопедической практике тем, что:

- новая технология – открывает новые возможности;
- современная логопедическая практика характеризуется поиском и внедрением новых эффективных технологий, помогающих оптимизировать работу учителя – логопеда;
- гармонично вписывается в работу по устранению у детей общего недоразвития речи, использование новых методов не нарушает общепринятую систему воздействия на речевую патологию и обеспечивает ее логическую завершенность;
- уточняет содержание понятий, способствует обогащению и активизации словаря;
- дает возможность педагогу оценить уровень усвоения ребенком пройденного материала, то есть является диагностическим инструментом;
- несомненно, носит характер комплексного воздействия, не только развивает речь, но и способствует развитию памяти, внимания, мышления.

Логопедические технологии раскрыты через содержание конкретных методов, приемов и способов их применения в коррекции нарушений. Предметом новой технологии стало использование методов в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОНР, имеющими различные формы речевой патологии. Таким образом, цель заключается в создании системы приемов логопедического воздействия на эти нарушения. Теоретическая значимость нашей работы заключается в использовании научно обоснованной логопедической технологии. Ее практическое значение состоит в разработке системы приемов эффективной логопедической помощи детям с ОНР. Каждый педагог и родитель знает то, что для детей дошкольного возраста с речевой патологией очень важно организовать постоянную, познавательную, речевую и коррекционно-развивающую среду. Наблюдая уровень инновационных технологий, мы приходим к выводу о том что, современному ребенку требуется современная коррекционная среда и современные технологии обучения. Эта система предполагает включение новых средств обучения в специальный образовательный процесс.

Применение новых логопедических технологий на различного рода занятиях по устранению речевых недостатков разного характера позволяет не только работать над проблемой коррекции лексики, грамматического строя связной речи и другие, но и предотвращать вторичное отставание в развитии познавательной сферы, а также формировать интерес к получению знаний у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Помимо этого, наряду с данными отклонениями, для детей с ОНР характерна недостаточная сформированность процессов, очень тесно связанных с речевой деятельностью, а именно: нарушение слухоречевого внимания и памяти, артикуляционной и пальцевой моторики, недостаточная сформированность словесно-логического мышления, пространственная и временная ориентировки. У большинства детей повышенная

утомляемость, быстрая истощаемость, незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность целенаправленных действий, основных понятий и представлений. Данные методы учат детей рассуждать, анализировать и сравнивать, обобщать и выделять существенные признаки предметов, развивать познавательную активность, контролировать свои эмоции и так далее.

Поэтому данное направление помогает грамотно, целенаправленно воспитывать, развивать и обучать наших детей. Логопедические занятия с применением новых технологий делают их намного интересней, красочнее, увлекательнее, разнообразнее, так помогают не только устранить недостатки речи но и пополнять словарь, грамотно строить предложения и монологическое высказывание, а также помогают детям стать внимательнее. Коррекционная работа на логопедических занятиях направлена не только на предупреждение и устранение речевых недостатков, но и, безусловно, на развитие психических процессов, что способствует подготовке детей к усвоению школьных программ по русскому языку и чтению.

Недостатки произношения и лексики, грамматического оформления фразы и просодики речи, с которыми ребенок проходит в первый класс, являются актуальной проблемой для школьных логопедов, поскольку устная речь становится базой и средством дальнейшего обучения. Особую педагогическую значимость приобретает внедрение и коррекционное обучение специальных новых приемов активной дифференцированной помощи детям, испытывающие трудности в усвоении программы обучения.

Таким образом, благодаря применению современных логопедических методов коррекции речевых нарушений можно говорить о более эффективном обучении детей, что является залогом для успешного развития речи у ребенка в будущем.

Литература

1. Антипова Ж. В., Волосовец Т. В. и др. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / под ред. Т. В. Волосовец. М., 2002.
2. Гаркуша Ю. Ф., Черлина Н. А., Манина Е. В. Новые информационные технологии в логопедической работе // Логопед. 2004. № 2.
3. Герасимова А. С. Популярная логопедия. Занятия с дошкольниками. М. : Айри-Пресс, 2009.
4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. М. : Эксмо, 2011.
5. Обучающий портал «МЕРСИБО» [Электронный ресурс]. URL: <https://mersibo.ru>

ПРОФИЛАКТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Е.В. Короленко

Аннотация. В статье раскрывается содержание программы профилактической помощи детям раннего возраста «Я учусь говорить правильно», направленной на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, психических процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия), импрессивной и экспрессивной речи детей, педагогической культуры родителей по проблеме речевого развития детей раннего возраста.

Ключевые слова: ранний возраст, «группа риска», задержка речевого развития, нормы речевого развития, профилактика нарушений речи, мелкая моторика, импрессивная речь, экспрессивная речь.

Ранний возраст – сензитивный период в развитии психических процессов, всех сторон речи. М.М. Алексеева, Е.М. Мастюкова, А.М. Бородич, Б.И. Яшина и др. в своих исследованиях выделяют следующие этапы в развитии речи ребенка раннего возраста:

1 этап - процесс развития звуковой стороны речи (от рождения - первый месяц жизни);

2 этап – появление гуления (второй-третий месяц); 3 этап – переход к лепету (третий-шестой месяц); 4 этап - постепенный переход к активному, многообразному по звуковому составу лепету (шесть-девять месяцев); 5 этап – появление первых лепетных слов (девять-двенадцать месяцев) [1; 3].

Для появления у ребенка первых слов необходима полноценная работа артикуляционного аппарата, эмоциональная и слуховая реакция на речь взрослого, элементарное понимание обращенной речи, различение предметов по форме, цвету, размеру, звуку, тактильным ощущениям, определенный уровень развития внимания, восприятия, памяти, мышления, активное подражание речи говорящего.

Анализ исследований в области речевого развития детей раннего возраста показывает, что на начальном этапе усвоения норм родного языка можно наблюдать «застревание» ребенка на стадии появления лепетных слов, незначительный прирост слов в пассивном и активном словаре, не желание ребенка использовать новые слова в общении, трудности в овладении вербальной лексикой.

Е.М. Мастюкова в своих исследованиях подчеркивает, что первоначальный лексикон детей включает в себя: произнесение слов из одного-двух слогов; произнесение контурных слов из одного - трех слогов; использование в речи слов-подражаний; слов-фрагментов названия животных и предметов; слов-фрагментов названия действий [4].

М.В. Гордина подчеркивает, что первые слова аномальной детской речи можно классифицировать следующим образом: правильно произносимые: слова - мама, папа, дай, нет и т.п.; слова-фрагменты в которых сохранены только части слова, например, «мако» (молоко), «яба» (яблоко); слова-звукоподражания, которыми ребенок обозначает предметы, действия, ситуацию: «би» (машина), «бух» (упасть); контурные слова, в которых правильно воспроизводятся просодические элементы - ударение в слове, количество слогов: «тититики» (кирпичики), «папата» (лопата); слова, которые совершенно не напоминают слова родного языка или их фрагменты [2].

Важными диагностическими показателями неблагополучного речевого развития детей раннего возраста выступают: отсутствие в речи малыша слов и фраз из двух-трех слов, пассивность в ведении диалога; однословность ответов на вопросы; частое или полное использование в речи высказываний взрослых; длительное «застревание» ребенка на каком-то одном этапе речевого развития; стойкое искажение звуков; трудности произнесения многосложных слов, запинки при произнесении развернутых фраз и отдельных слов; многократное повторение ребенком отдельных слогов и звуков, сопровождающееся мышечными напряжениями. Необходимо отметить тот факт, что не все из перечисленных диагностических показателей являются равнозначными или про-

являются у ребенка одновременно, однако их общей характерной особенностью является то, что тяжесть и частота отклонений речевого развития обычно связаны со сроками появления первой произносительной единицы, морфологической категории или грамматической формы в речи ребенка.

В рамках проводимого нам исследования мы изучили систему оказания профилактической помощи детям раннего возраста. На сегодняшний день существующие единичные структуры, охватывающие диагностическую, профилактическую и коррекционную помощь детям раннего возраста, не в состоянии решать актуальные проблемы в данной области. Кроме того, процессу организации профилактической помощи детям раннего возраста препятствует отсутствие научно-теоретической базы, посвященной разработке механизма ее реализации в общей системе образования. В тоже время имеется позитивный отечественный и зарубежный опыт, представляющий различные действующие модели взаимодействия с семьями детей раннего возраста и конкретные технологии абилитационной и реабилитационной помощи.

Анализ теоретической базы исследования позволил нам разработать содержание программы профилактической помощи детям раннего возраста «Я учусь говорить правильно, включающей в себя следующие разделы:

Раздел 1. «Развиваем наши ручки». Цель: развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики детей раннего возраста. В рамках данного раздела предполагается проведение: различных видов массажей (общего, лицевой и оральной мускулатуры, кистей и пальцев рук) «Пальчики-удальцы», «Ротик-роток», «По дорожке в сад пойдем»; дыхательных упражнений «Вертушки», «Плывет кораблик», «Снежинки»; пальчиковой гимнастики «Этот пальчик – дедушка», «Сидит белка на тележке»; физкультурных упражнений «Наша Катя маленькая», «Птички-синички»; развитие элементарных культурно-гигиенических навыков «Вытираем носик», «Моем ручки», «Кормим куклу Машу» и т. п.

Раздел 2. «Учимся размышлять». Цель: развитие психических процессов детей раннего возраста (памяти, внимания, мышления, восприятия). С малышами проводятся дидактические игры «Большой-маленький», «Покажи у кого длинная шея», «Где поет птичка?», «Где спрятался мишка?», «Кто спит в будке?», «Кто как кричит?», «Красное-зеленое яблоко», «Катится-не катится», «Мой веселый мяч», «Погремушки у ребят очень весело звучат», «Покажи, где носик», «Соберем картинку», проводятся беседы об окружающем мире «Вода льется», «Песок сыплется», «Кормим домашних животных» и т. п.

Раздел 3. «Учимся понимать слова». Цель: развитие импрессивной речи детей раннего возраста. С детьми рассматриваются картинки в детских книгах, предполагается чтение несложных текстов, повторение отдельных слов в стихах, потешках, песенках, проведение игр с дидактической куклой «Кукла Катя заболела», «Оденем куклу Катю на прогулку», диалогов на различные бытовые темы «Идет дождик», «Листочки на дереве пожелтели» и т. п.

Раздел 4. «Учимся говорить». Цель: развитие экспрессивной речи детей раннего возраста (лексики, фразовой речи, звукопроизношения, словаря, общения с окружающими). С детьми проводятся звуковые игры «Угадай, кто идет», логоритмика «Поющие звуки», разучиваются небольшие стихотворения «Мой веселый мяч», «У меня живет

козленок», сопровождаемые движением, малышей учат отгадывать описательные загадки «Кот», «Собака», «Медведь», «Стол», «Стул», учат отвечать на вопросы и т.п.

Раздел 5. «Обучаем всю семью». Цель: развитие педагогической культуры родителей по проблеме речевого развития детей раннего возраста. В рамках программы предполагается проведение анкетирования «Речь моего ребенка» и тестирования родителей «Этапы развития речи детей раннего возраста», обсуждение индивидуальных программ профилактической помощи «Помогаем говорить»; проведение открытых занятий «Тонет - не тонет», «Разноцветная полянка», консультаций «Игры в развитии речи малышей» практикумов «Пальчиковая гимнастика с детьми раннего возраста», мастер-классов «Профилактика нарушений речи детей раннего возраста», просветительской работы (подготовка буклетов, баннеров, рекламных листовок) и т. п.

Предполагаемые результаты: у детей раннего возраста активно развивается общая, мелкая и артикуляционная моторика, психические процессы (память, внимание, мышление, восприятие), импрессивная и экспрессивная речь, сформирована педагогическая культура родителей по проблеме речевого развития детей раннего возраста.

Таким образом, своевременная работа по профилактике нарушений речи детей раннего возраста – одно из условий гармоничного развития малыша, успешной подготовки к обучению в школе. Любая задержка, нарушение в речевом развитии отражается на поведении ребенка, его общении со сверстниками и взрослыми.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М. : Издательский центр «Академия», 2013. 443 с.
2. Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Година М. В. Основы общей фонетики. СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2012. 154 с.
3. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М. : Издательство: «Просвещение», 2014. 256 с.
4. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. 304 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

К.К. Коцко

Аннотация. Свястной речи в дошкольном возрасте уделяется огромное внимание. Данная статья раскрывает результаты эмпирического исследования по изучению влияния мелкой моторики на формирование свястной речи дошкольников.

Ключевые слова: свястная речь, дошкольники, мелкая моторика, развитие речи, детская речь, эмпирические исследования.

Сейчас, в настоящее время число детей с задержкой речевого развития увеличилось. Основными причинами являются: недостаток внимания к ребенку, неправильное воспитание или отсутствие его, а также состояние здоровья малыша. В некоторых случаях требуются лечебные мероприятия и вмешательство логопеда.

Речь не является врожденной способностью, а формируется в процессе индивидуального развития организма от момента рождения до конца жизни. Речевые проявления ребенка в первый год жизни составляют подготовительный этап формирования речи.

С рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и смех, они позволяют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. В процессе эмоционального общения ребенок получает возможность сосредоточиваться на лице говорящего, на показываемом предмете, отвечает улыбкой, движением. У ребенка к 4-м месяцам жизни появляется лепет (агу-угу, ба-ба, тя-тя и т. п.). Лепет – это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых. Во втором полугодии путем подражания ребенок произносит отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба, да-да-да, потом с мягкими согласными: дя- дя-дя, тя-тя-тя). Стоит отметить, что лепет уже контролируется слухом ребенка. Задача взрослого заключается в том, чтобы добиться от ребенка умения повторять предложенный звук, слог. В дальнейшем подражание станет важным средством овладения речью. Для произвольного произнесения звуков по подражанию следует развить слуховую сосредоточенность, умение владеть артикуляционным аппаратом и слуховой контроль.

К первому году жизни в речи малыша появляются слитно произнесенные слоги-слова. Ребенка учат понимать слово, затем произвольно повторять его при восприятии предмета. Приблизительно к 1 году 10 месяцам закрепляется умение пользоваться двухсловными фразами, а позднее – трех- в четырехсловными. В два года речь ребенка становится основным средством общения его с окружающими взрослыми. Речь ребенка раннего возраста отрывочна, экспрессивна. Такую речь он может сопровождать жестом и мимикой, и ребенка можно понять только в конкретной ситуации. Ситуативность речи сохраняется и в младшем дошкольном возрасте. Речь постепенно становится связанной, контекстной. А.М. Леушина упоминала, что «содержание контекстной речи раскрывается в самом контексте речи и благодаря этому становится понятным для слушателя из сочетания слов, предложений, т. е. из самой конструкции звуковой речи». К 3-м годам у ребенка формируется грамматический строй речи. Малыш правильно строит простые предложения, используя разные слова и различный их порядок: Аня будет купаться; Пить хочу; Я есть кашу не буду. Появляются первые придаточные предложения времени (когда...), причины (потому что...). Их речь все еще ситуативна, преобладает экспрессивное изложение. Малыши допускают ошибки при построении предложений, определении действия, качества предмета. Обучение разговорной речи и ее развитие являются основой формирования монологической речи. Хорошая речь - главное условие всестороннего и полноценного развития детей. Когда у ребенка правильная речь, тогда ему легче высказывать свои мысли и его возможности в познании окружающей действительности шире, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, также активнее осуществляется его психическое развитие. С развитием мелкой моторики тесно связано развитие речи.

Организуя среду и создавая условия для развития речи детей важной частью является работа по развитию мелкой моторики. Одним из способов развития мелкой моторики являются «пальчиковые игры», которые способствуют развитию речи, творческой деятельности. «Пальчиковые игры» передают реальность окружающего мира: предме-

ты, животных, людей, их деятельность, явления природы. В ходе «пальчиковых игр» дети активизируют моторику рук. Так, вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями и концентрируется внимание на одном виде деятельности. Некоторые игры требуют участия обеих рук, это дает возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и т. д. Очень важны такие игры для развития творчества детей. Если ребенок усвоит даже одну «пальчиковую игру», он обязательно будет стараться придумать новую инсценировку для других стишков и песенок. Дети от 1 года до 2-х лет хорошо воспринимают «пальчиковые игры», выполняемые одной рукой. Трехлетние малыши могут освоить уже игры, которые проводятся двумя руками, например, одна рука – это домик, а другая - кошка, вбегающая в этот домик. Четырехлетние дошкольники могут использовать несколько событий, сменяющих друг друга. Старшим детям можно предложить оформление игры разнообразным реквизитом мелкими предметами, домиками, шариками, кубиками и т. д. Пальчиковые игры помогают развивать речь: обогащают словарь, общую осведомленность, способствуют развитию правильного произношения, формируют чувство ритма. Для развития мелкой моторики могут использоваться разнообразные стимулирующие материалы.

Благоприятно воздействуют на развитие движений всей кисти и пальцев руки игры с предметами: пирамидки, вкладыши разного типа, разноцветные счеты, матрешки, мозаика, игры с карандашами, пальчиковые бассейны с разными наполнителями. Игры с бусинками: «Разноцветные бусы», «Сделаем куклам мамы» - помогают координировать движения обеих рук. Ребёнок нанизывает на верёвочку бусы с дырочками разного диаметра и глубины - это способствует совершенствованию координации системы «глаз-рука». В этой детской игре формируется и ручная умелость, и сенсорные эталоны, отражающиеся в речевом развитии (цвет, форма, величина, количество). Игры-шнуровки позволяют: развивать сенсомоторную координацию, мелкую моторику рук, пространственное ориентирование; усваивать понятия «вверху», «внизу», «справа», «слева»; формировать навыки шнуровки (шнурование, завязывание шнурка на бант); способствовать развитию речи. Игры с прищепками помогают: развивать мелкую моторику, пространственное воображение, способствовать развитию интеллекта и мышления, а также становлению речи. Также, полезны для развития пальцев рук - занятия с использованием бумаги. Можно выполнять разнообразные действия: мять, рвать, резать, разглаживать - эти упражнения имеют терапевтический характер, положительно влияют на нервную систему, успокаивают детей. Применение крупы (гороха, риса, манки, гречки и т.д.) способствует развитию точности движений. С их помощью можно работать по сюжетам сказок, проговаривая детали. Например, игра «Золушка» (дети перебирают смешанную крупу, приговаривая потешку), «Рисунок на крупе» с последующим описательным рассказом. Рисование играет особую роль. Дети рисуют инструментами, близкими по форме, способу держания и действия к ручке, которой пишут в школе. По детским рисункам можно проследить, как развивается мелкая моторика, какого уровня она достигает на каждом возрастном этапе. Конкурсы рисунков, выставки художественных работ сопровождаются презентацией ребенка, что развивает общую коммуникативную культуру.

Таким образом, включение упражнений на развитие мелкой моторики рук в непосредственную образовательную деятельность, будет оказывать прямое влияние на развитие связной речи детей.

Литература

1. Белобрынина О. А. Речь и общение. СПб., 1998.
2. Безруких М. М., Филиппова Т. А. Тренируем пальчики. М. : Дрофа, 2000.
3. Жукова О. С. Развитие мелкой моторики пальцев рук. М. : Оникс 21 век, 2001.
4. Флерова Ж. М. Логопедия. Ростов н/Д., 2000.
5. Филичева Т. Б. Основы логопедии. М., 1989.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.А. Кротикова

Аннотация. Овладение грамматическим строем речи у дошкольников осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением разных видов деятельности. В статье рассматривается возможность использования дидактических игр в работе по формированию грамматического строя речи.

Ключевые слова: грамматика, дидактическая игра, игры с предметами, словесные игры, настольно-печатные игры.

Грамотная речь – главное условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли и тем шире его возможности в познании окружающей действительности. Именно поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей [1].

Грамматика – наука о строении языка. Грамматика представляет собой «систему систем», которая объединяет словообразование, морфологию и синтаксис. В дошкольном возрасте у ребенка нужно воспитывать привычку говорить грамматически правильно. К.Д. Ушинский подчеркивал необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи. Главной задачей для понимания и освоения грамматического строя для детей дошкольного возраста имеют работы А.Н. Гвоздева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.М. Шахнаровича и др. Овладение грамматическим строем речи у дошкольников осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметной среды, игры, труда, в общении с взрослыми и сверстниками [2].

Дидактические игры – эффективное средство закрепления грамматических конструкций. Они могут проводиться как с игрушками, предметами и картинками, так и без наглядного материала – в форме словесных игр, построенных на словах и действиях играющих [1].

В дошкольной педагогике все дидактические игры можно разделить на три основных вида:

1) игры с предметами (в этих играх в качестве дидактического материала используются игрушки и реальные предметы, особое место занимают сюжетно- дидактические игры и игры-инсценировки);

2) настольно-печатные (в основе этих игр лежит парность картинок, подбираемых по сходству, в основном используют лото, домино, разрезные картинки, складные кубики, пазлы);

3) словесные игры (среди этих игр много народных, связанных с потешками, прибаутками, загадками, часть из которых доступна и малышам в силу образности речевого оформления, построенного на диалоге).

Дидактические игры содействуют развитию у дошкольников ощущений и восприятий, формированию представлений, усвоению знаний. Эти игры дают возможность обучать детей разнообразным экономным и рациональным способам решения тех или иных умственных и практических задач [3].

Таким образом, одним из важнейших средств развития грамматически правильной речи дошкольников является дидактическая игра, которая позволяет наиболее успешно решать вопросы развития грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М. : Академия, 2004. 400 с.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей. М. : Мозаика-Синтез, 2004. 272 с.
3. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. М. : Просвещение, 2001.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ

Ю.В. Лапкина

Аннотация. В статье отмечается положительное влияние развития моторики заикающихся детей на их речь. Автор рассматривает вопрос развития ручных умений на уроках технологии и их влияние на активизацию речи учащихся. Особое внимание уделяется возможности использования современных компьютерных программ.

Ключевые слова: заикание, ручной труд, моторные функции, ручная деятельность.

Заикание определяется Л.И. Беляковой как нарушение просодической стороны речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Как в теоретических, так и в практических аспектах заикание является острой и актуальной проблемой логопедии и вызывает неподдельный интерес ученых всего мира [1].

В отечественной литературе (Р.Е. Левина, Р.М. Боскис) упоминают о необходимости развития самостоятельной речи. Однако, известны случаи, когда логопедические занятия не приносят желаемого эффекта, т. к. заикающиеся не могут перейти от подражательной речи (на занятиях говорят плавно и без запинок) к самостоятельной (бытовой).

Методики часто не учитывают психологическую закономерность развития речи, лишают заикающегося ребёнка наглядности или действий с предметом, о котором на данный момент идёт речь, тем самым создавая ситуацию «разрыва» между речью и наглядной опорой. В психологии речь, облегчённую конкретной наглядной ситуацией, называют ситуационной [4].

Благоприятными условиями, в которых наиболее благополучно будет развиваться самостоятельная речь заикающегося ребёнка, является ручной труд. Ещё В.А. Сухомлинский отмечал, что ручки ребёнка подготавливают «почву» к развитию речи. Власова Н.А. пришла к выводу, что лишь у 40 % детей сохранены моторные функции, в остальных случаях заикание сопровождается двигательными расстройствами [2, с. 49].

В сфере реализации ФГОС для детей с ОВЗ говоря о ручной деятельности, мы можем смело подразумевать ручную деятельность на уроках технологии, т. е. изготовление простых поделок из различных материалов способствует развитию речи. Н.А. Чевелева говорила о положительном влиянии развития моторики заикающихся детей для активизации их речи. В момент использования ручного труда, ребёнок отвлекается от произнесения слов, фраз. Беседа с детьми в процессе последовательного выполнения отдельных элементов работы может воспитать плавную, правильную речь без запинок. Преодоление заикания на уроках труда начинают с самостоятельного построения простых фраз, т.е. умения отвечать на вопросы полным ответом, описывая тем самым последовательность выполняемой поделки. Вследствие чего учатся владеть своей речью, постепенно создавая плавный переход к более отвлеченным высказываниям, развернутым объяснениям и подробным рассказам, лишённым непосредственной зрительной опоры [4].

Также для коррекции заикания приветствуется многими специалистами использование компьютерных программ. Программы можно применять и для домашнего лечения заикания. Их генеральной целью является воспроизведение правильной интонации речи и воздействием на речевой аппарат ребёнка методом игры с тренажёром. Перечень возможных программ, которые активно используются в работе с заикающимися школьниками представлен ниже.

Программа	Краткая характеристика
Auto-DAF-CAF-софт от НИЦ БКБ	Коррекция речевых спазмов при достаточном словарном запасе.
Zaikanie.NET	Устранение речевых спазмов, автоматическая постановка правильного дыхания.
Cafet	Учит контролю над дыханием.
BreathMaker	Организует единую работу мозговых речевых центров. Искусственно формирует непрерывную, чёткую, эмоционально окрашенную речь.
ДЕМОСФЕН (аналог: Speak gentle и Dr. Fluency)	Формирование в реальном времени плавность речи и выразительность голоса.
axSoft Speech corrector	Задержка речевого сигнала с последующим воспроизведением для возможности слышать своё произношение.
ЭХО-эффект	Отсрочка речи пациента во времени, позволяющая корректировать темпо-ритмическую организацию речи, что приводит к снижению речевых судорог.

Компьютерные программы значительно улучшают плавность и эмоциональность речи, а порой и вовсе позволяют освоить сознательный её контроль, так как при их создании использовались психотерапевтические принципы, логопедические приёмы и биологически обратная связь (интерактивность).

Литература

1. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Логопедия: Заикание : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003.
2. Власова Н. А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками. М. : Просвещение, 2003.
3. Петрова И. П. Театр на столе. Ручной труд для старших дошкольников. М. : Санкт-Петербург «Детство-Пресс», 2003.
4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zaikanie.net>
5. [Электронный ресурс]. URL: <http://soft.mydiv.net>

ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.Ю. Ломаева

Аннотация. В статье рассматриваются общие вопросы выявления, профилактики и коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: задержка речевого развития, речевая патология, общее недоразвитие речи, коррекционно-логопедическая работа.

Такая проблема, как задержка речевого развития у детей, стала весьма распространенной в последние годы. И родители, и педагоги дошкольных учреждений жалуются на то, что дети поздно начинают говорить, мало и плохо разговаривают, их речь примитивна, причем такая картина наблюдается не только в нашей стране. Согласно статистике, более 25 % детей дошкольного возраста по всему миру страдает серьезными нарушениями в речевом развитии.

Существуют разные категории родителей, одни при малейших нарушениях развития ребенка, бегут за помощью к специалистам, другие, занимают позицию выжидания, не обращают внимание на отклонения, ошибочно считая, что все само пройдет. Но практика показывает, что оба варианта - крайности. Чтобы найти «золотую середину» необходимо точно знать, что в конкретном случае является нормой, а что – отклонением от нее. Необходимо учитывать, что здесь играют роль множество факторов: общее развитие ребенка, его старание и внимательность, психологический климат в семье и, даже наследственность. Исходя из этого, некоторые дети к трем годам строят простые предложения из 3-4 слов, а другие в том же возрасте – развернутые, сложноподчиненные. Конечно не стоит паниковать, если двухлетний малыш вместо слова «кошка» говорит «коська», вместо «стол» - «штол», но если к 5-6 годам ребенок еще не овладел правильным произношением всех звуков речи, то здесь уже приходится говорить о нарушениях, дефектах речи, требующих квалифицированной помощи.

Речевые патологии приводят к тому, что ребенок обладает весьма скудным словарным запасом. Это ограничивает его общение с окружающими, даже если он понимает обращенную к нему речь. Такие дети неуютно чувствуют себя среди сверстников,

редко принимают участие в играх. В результате недоразвития речи у них может наблюдаться интеллектуальное отставание, дефицит внимания, быстрое забывание материала, ограниченность мышления. Все это усложняет процесс обучения. Осознание своей неполноценности делает детей с ОНР вялыми, отстраненными и апатичными.

Влияние речевых проблем на процесс формирования личности ребенка можно значительно ослабить, если начать раннюю коррекцию. Эффективна коррекционная помощь, оказываемая в сензитивный для речи период в возрасте от 2 до 5 лет, т. е. в период, когда идет активное становление речевой функции. В этом случае появляется возможность «совпасть» с природными сроками формирования начатков речи и избежание вторичных дефектов. После рождения ребенка следует очень внимательно наблюдать за протеканием его раннего развития, отмечая любое отставание в этом развитии, или отклонение от его нормального хода. Так, если ребенок в положенное время не начинает держать головку, самостоятельно садиться, если у него задерживается начало ходьбы или появление первых слов и фразовой речи, то причины этих отставаний необходимо своевременно выяснить у специалистов и безотлагательно принимать рекомендуемые ими меры по выравниванию положения. В этом отношении обычно действует такое общее правило: чем меньше по времени продолжается отставание от нормы, тем легче его преодолеть.

Какие же факторы влияют на задержку речевого развития малышей? Как оказалось, их немало. Например, различные неблагоприятные воздействия могут возникнуть, как в перинатальный период, так и во время родов и в постнатальный период. При поражении нервной системы плода, недоразвитие может касаться преимущественно двигательных, сенсорных, речевых и интеллектуальных функций. Среди причин, вызывающих повреждение мозга, наиболее частыми являются инфекции или интоксикации матери во время беременности, токсикозы, родовая травма, недостаточность кислородного снабжения малыша, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору, заболевания нервной системы. Различные болезни, сопровождающие ребенка в первые годы жизни, также могут повлиять на развитие речи. Особенно опасными являются частые вирусные и инфекционные недуги, менингиты и ранние желудочно-кишечные расстройства. Причиной задержки речи у детей дошкольного возраста может стать травма черепа, сопровождающаяся сотрясением мозга. Непосредственные факторы такие как: врожденные патологии верхней губы и челюсти, мягкого и твердого неба, а также изменения формы и величины зубов, подъязычной уздечки, нередко приводят к нарушению речевого развития ребенка.

Нарушения социально-бытовых условий жизни, снижение уровня языковой культуры общества в целом, довольно часто провоцируют дефицит речи. Дети зачастую слышат вокруг себя не только неправильно оформленную речь, но и далеко не литературные выражения. В некоторых случаях оставляет желать лучшего содержание и оформление программ телевидения. При таком положении вещей маленький ребенок не в состоянии воспринять языковую норму родного языка, артикуляционные уклады звуков слышимой речи, у него формируется неправильное и неточное восприятие речевых звуков. А это в свою очередь, приводит к появлению дефектов звукопроизношения, что в дальнейшем может привести к недоразвитию фонематического слуха, задержанное

формирование навыков звукового, слогового и буквенного анализа слов, обеднение словаря ребенка, нарушение грамматического строя родной речи.

Забота о правильном речевом развитии ребенка должна выражаться в следующем: обеспечение благоприятного речевого окружения, как необходимого образца для подражания, поощрение лепета ребенка мимикой радости, как можно больше разговаривайте с ребенком, начиная с первых дней его жизни; медленное и четкое произнесение взрослыми простых слов, связанных с конкретной для ребенка жизненной ситуацией, а также отчетливое название окружающих предметов и производимых действий, поможет ребенку постепенно «приступить» к овладению речью.

На протяжении нескольких десятков лет, проблема изучения общего недоразвития речи различного происхождения, является объектом внимания многих ученых. Данной проблемой занимались ведущие специалисты в области логопедии: Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, С.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева и др. Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было сформировано в результате многоаспектных исследований различных форм патологий у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е.Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР. Под общим недоразвитием речи принято понимать «сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики, и грамматики, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи» При этом расстройстве отмечается позднее начало речи, скудный словарный запас, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. ОНР имеет разную степень выраженности: как полное отсутствие словесных средств общения или весьма ограниченного их развития в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной, так и развитие речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Сочетание симптомов ОНР могут наблюдаться при дизартрии, ринолалии, заикании и всегда при алалии.

На современном этапе развития логопедии проблема оценки речевых нарушений остается актуальной. В ряде работ, посвященных анализу понятия «общее недоразвитие речи» дается критическая оценка и самого термина, и понятия, которое это понятие означает, но, несмотря на критику, определение, данное Р.Е. Левиной, не претерпело особых изменений и до настоящего времени. Так как речь ребенка развивается путем подражания речи окружающих людей, необходимо целенаправленно влиять на этот процесс. Влияние, прежде всего, выражается в создании соответствующей возрасту детей активной речевой среды: правильная, чистая речь взрослых; чтение произведений художественной литературы; посещение театральных представлений, выставок, концертов и т. д. В условиях дошкольного учреждения педагоги умело привлекают и акцентируют внимание детей на образцах правильной речи при помощи дидактических игр и пособий; ведут просветительную работу с родителями воспитанников, так как некоторые из них в своей речи стремятся подражать языку ребенка и сознательно искажают слова; другие недостаточно обращают внимание на общение с ребенком, заменяя его просмотром телевизора, фильмов, играми на компьютере и т. д., что тоже не способствует формированию правильного

звукопроизношения. Обращаясь к ребенку, следует не торопясь, достаточно громко и отчетливо произносить каждый звук с соответствующей смыслу интонацией, четко выделять ударный слог; каждое новое слово должно быть понятным ребенку, т. е. произнося его, одновременно надо обратить внимание на соответствующий предмет, явление или действие; неправильно сказанное слово надо спокойно и ласково произнести два-три раза. Правильное добровольное повторение слова ребенком следует поощрять. Излишне настойчивое требование правильного произношения, которое еще не по силам, вместо желания говорить может вызвать у него отвращение к речи.

Основной формой обучения в дошкольных образовательных учреждениях для данной группы детей, являются логопедические занятия, на которых осуществляется развитие языковой системы. Определяя их содержание, важно выявить структуру дефекта, и те потенциальные речевые возможности ребенка, которые логопед использует в работе. Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками предполагает четкую организацию пребывания детей в детском саду, правильное распределение нагрузки в течение дня, координацию и преемственность в работе логопеда и воспитателя.

Выделяют три уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонематического недоразвития (Р.Е.Левина). Согласно «Типовому положению о дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи» в группы зачисляются:

- а) дети с I уровнем речевого развития начиная с 3-летнего возраста со сроком обучения 3-4 г.;
- б) дети со II уровнем речевого развития начиная с 4-летнего возраста со сроком обучения 3 г.;
- в) дети с III уровнем речевого развития начиная с 4-5-летнего возраста со сроком обучения 2 г.

Занятия проводятся с подгруппами и индивидуально. Задачи и содержание логопедической работы вытекают из анализа структуры речевого нарушения, а также сохраненных и компенсаторных возможностей ребенка. В основе формирования устной речи у детей лежит обучение составлению предложений разных типов.

Последовательность усвоения конструкций предложений, грамматических форм определяется тем, как происходит развитие речи в норме. Учебный материал, методические приемы каждого этапа работы предусматривают постепенное усложнение, но с обязательной опорой на то, что у ребенка уже сформировалось спонтанно или в результате предыдущей логопедической работы. Учитывая возрастные, характерологические особенности безречевых детей, выраженный речевой негативизм, сниженную эмоциональную активность, необходимо с первых же занятий создавать у ребенка хороший настрой, желание «играть» (заниматься) с логопедом, активно контактировать с ним.

Таким образом, мы видим, что проблема речевых нарушений, в том числе общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, была и остается актуальной, в связи с чем особое значение имеет определение основных направлений и содержания профилактической работы по предупреждению нарушений речи у детей раннего возраста. Го-

раздо легче предупредить формирование отклонений в развитии речевых функций, чем их впоследствии устранить.

Литература

1. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 2003.
2. Повалеева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д. : Феникс, 2006.
3. Сергеева О. А., Шульга А. В. Анализ современного состояния проблемы общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 682-684.
4. [Электронный ресурс]. URL: <http://logoportal.ru/rabochaya-programma-po-korreksii-rechevyih-narusheniy-u-detey-s-obshim-nedorazvitiem-rechi/.html>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

А.А. Ломакина

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы развитие связной речи у детей дошкольного возраста с использованием методов арт-терапии, изотерапии, игротерапия как методы арт-терапии.

Ключевые слова: связная речь, дети дошкольного возраста, речевые нарушения, изотерапия, игротерапия, разновидность методов арт-терапии.

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи. Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет, описать его, рассказать о каком-то событии, явлении. По мнению А.В. Текучева [4] под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой, представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое.

Использование изотерапии и игротерапии, как методов арт-терапии, позволяют развивать связную речь у дошкольников.

Изотерапия - терапия изобразительным творчеством, в первую очередь, рисованием. Рисование стимулирует мышления, воображения, речи, помогает снять напряжение. По мнению А.И. Захарова [3] и других специалистов, рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений. В образовательных учреждениях педагоги могут применять данный метод в развитии связной речи в следующих вариантах:

- рисование на сюжет рассказа с последующим представлением своего рисунка;
- рисование на определенный сюжет способствует лучшему осмыслению и повышает качество пересказа;
- занятия с кубиком по развитию связной речи;
- используя рисования разными способами (пальчиками, ладонью, ватными палочками, печатаньем различных предметов, развивается мелкая моторика).

Игровая терапия – это приём, используемый для диагностики и лечения расстройств у детей с нарушением речи [2]. Принципы по использованию песочной игротерапии в развитии связной речи:

- развивается тактильно-кинестетическая чувствительность и мелкая моторика, которые напрямую связаны с мыслительными операциями [3];
- стабилизируется эмоциональное состояние детей, (песок обладает свойством поглощать негативную психическую энергию) [2];
- расширяется словарный запас слов, вырабатывается навык связного высказывания, развиваются фонематический слух и восприятие.

Таким образом, наполняя разные виды детской деятельности, методами арт-терапии, позволяют сделать коррекционно-развивающий процесс творческим и интересным.

Литература

1. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры. СПб. : Детство-Пресс, 2013. 66 с.
2. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке. Методический практикум по песочной игротерапии. СПб. : Златоуст, 2015. 80 с.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб. : Речь, 2016.
4. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 2006.

НЕТ ПРЕГРАД ДЛЯ КРАСИВОЙ РЕЧИ

А.А. Малыхина

Аннотация. В статье раскрываются особенности развития речи детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС. Описываются новые технологии дистанционного обучения детей с нарушениями речи в виде офлайна и онлайн.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерная среда, офлайн, онлайн, дистанционное обучение.

На сегодняшний день большинство дошкольных учреждений обеспечивают равный доступ к образованию для всех воспитанников с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплена в Законе «Об образовании».

Маленький маломобильный гражданин в РФ полностью защищен государством: социальные, транспортные службы, здравоохранение, образование работают на улучшение качества жизни ребенка с ОВЗ [1]. Все школы оснащены пандусами, однако вероятность того, что будущий первоклассник с ОВЗ с нормой интеллекта все-таки сможет посещать массовую школу достаточно мала. Причина очевидна – процесс лечебных и реабилитационных мероприятий всегда в приоритете у родителей, а педагогом для своего ребенка может быть далеко не каждый родитель. И даже если ребенок включен в систему дошкольного образования, воспитатели и узкие специалисты ДООУ зачастую сталкиваются с тем, что воспитанники с ОВЗ вынуждены прерывать образовательный процесс на длительное время для прохождения курса лечения по назначению врачей в санаториях и пансионатах. Такого рода регулярные перерывы неблагоприятно сказываются на результатах коррекционно-педагогического воздействия на ребенка с ОВЗ. Поэтому у педагогов возникла потребность создания безбарьерной сре-

ды для получения дошкольниками с ОВЗ качественного образования при разных стартовых возможностях и обеспечения благоприятных условий в коррекционно-развивающем процессе посредством использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ) [2].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Современные ДОТ позволяют вести учебный процесс в двух режимах: онлайн и офлайн.

Режим занятия онлайн очень похож на классический. Все занятия происходят, хотя и виртуально, но в реальном времени. Благодаря специальным программам (в частности через www.skaure.com), позволяющим транслировать видеоизображение и звук через Интернет, воспитанники вместе с родителями в назначенное время общаются с педагогом. Происходит это почти как обыкновенное занятие.

Режим занятия офлайн. Непосредственный контакт не происходит, так как предполагается самостоятельная отработка родителями ранее изученного с педагогом материала. Обычно, обмен изучаемым материалом, заданиями и решениями происходит по электронной почте. Поэтому, родители воспитанника сами определяют время занятий в режиме дня своего ребенка.

В связи с активным развитием технологий дистанционного образования, на сегодняшний день специальная учебная среда позволяет педагогу ДОО организовать образовательный процесс, ни в чем не уступающий по своим дидактическим возможностям традиционному, а во многом и превосходящий его благодаря не только сугубо индивидуальному подходу к воспитаннику с ОВЗ, но и активному включению семьи в коррекционно-развивающий процесс [3].

Если говорить о работе учителя-логопеда ДОО в данном сегменте, стоит определить, каким образом выстроено комбинированное обучение воспитанников с ОВЗ и как течение учебного года обеспечивает системность и непрерывность коррекционно-развивающего процесса.

При поступлении ребенка с ОВЗ в ДОО учитель-логопед проводит с родителями воспитанника консультативную работу в данном направлении, разъясняя значимость комбинированного обучения в развитии их ребенка. Помимо традиционного сбора анамнестических данных о ребенке и общих сведений о семье логопед обсуждает с родителями предполагаемое время прохождения санаторного лечения ребенка. Одновременно с этим логопед и родители обмениваются данными электронной почты и адресами в www.skaure.com.

Можно говорить о том, что в первый месяц посещения ДОО родители наравне с ребенком проходят период адаптации, но не к дошкольному учреждению или к коллективу педагогов, а непосредственно к своей новой роли - родитель-друг-помощник-наставник (тьютор). Это обусловлено тем, что учитель-логопед в достаточно быстрые сроки стремится вооружить родителя основными знаниями и умениями, методами и приемами работы с ребенком для того, чтобы обеспечить ко времени предполагаемого длительного отсутствия воспитанника с ОВЗ в ДОО успешную совместную работу. Ро-

дители данной категории, наблюдая за сложностями в развитии своего ребенка, всеми силами стараются обеспечить ему качественный присмотр и уход. Сочувствуя его недугам в высшей степени, жалеют свое дитя и зачастую, за неимением достаточных знаний в области педагогики, являются в жизни ребенка участливой сопереживающей, но безмолвной компанией. Живя в мире информационных технологий, родители большую роль во всестороннем развитии отдают гаджетам, предполагая, если ребенок «хорошо владеет» компьютером или планшетом, то есть в действительности совершают с ними некоторые манипуляции, то у него достаточно разностороннее представление об окружающем мире. Можно приводить еще много примеров особенностей воспитания в семье ребенка с ОВЗ. Однако, тем и отличается система дошкольного образования, что принимая в стены ДОО ребенка коллектив и в частности учитель-логопед «ведут за руку» не только воспитанника, но и его семейный коллектив на протяжении всего периода дошкольного детства.

По прохождении этапа диагностики на индивидуальных консультациях учитель-логопед обсуждает стиль воспитания ребенка в семье, раскрывает значимость демократического стиля воспитания, наиболее сбалансированного, поощряющего ребенка к самостоятельности и принятию ответственности за собственные действия. Там, где взрослый не «над ребенком», не «рядом», а «вместе с ребенком», любая организованная образовательная деятельность принесет те самые, ожидаемые результаты.

Далее учитель-логопед знакомит родителя с пособиями, которые планирует использовать в коррекционно-развивающей работе с ребенком, разъясняет возможности их использования в определенных заданиях. Не по старой рабочей привычке, а для того, чтобы родители самостоятельно прожив этот момент, поняли, что такое игра на занятии, учитель-логопед проигрывает с мамой или папой те игры, которые родители уже узнали «в теории», знакомит с различными сюрпризными моментами, игровыми приемами. Основной целью этого этапа является научить родителей играть со своими детьми так, чтобы малышам было интересна та совместная деятельность, которую в дальнейшем будет предлагать по заданию учителя-логопеда родитель в семье. Важность этого умения переоценить невозможно, т.к. быть интересным, нужным, значимым для своего ребенка не только по поводу жизненно необходимых нужд желал бы, наверное, каждый из родителей. В течение последующего времени учитель-логопед может пригласить родителей на занятие, где родитель, являясь непосредственным участником образовательного процесса, может продемонстрировать полученные ранее на консультациях знания.

Литература

1. Нищева Н. В. Внедрение ФГОС ДО в практику работы дошкольных образовательных организаций. М. : Детство-Пресс. 2014. 384 с.
2. Тимофеева Л. Л., Королева Н. И. Формирование культуры безопасности. Взаимодействие семьи и ДОО. М. : Детство-Пресс. 2015. 176 с.
3. Михайлова-Свирская Л. В. Работа с родителями. Пособие для педагогов ДОО. М. : Просвещение, 2017. 128 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Н.В. Мезенцева

Аннотация. Для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерно заметное отставание в развитии устной монологической речи. В статье рассматриваются методы формирования навыков связной устной речи у данной категории детей.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, рассказывание, пересказ, описательный рассказ.

Связная речь представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда связанных предложений. Более того, связная речь представляет собой наиболее оптимальный вариант реализации речевой деятельности человека, которая осуществляется в ходе решения задач речевой коммуникации. Также речь является самостоятельным видом речемыслительной деятельности, в процессе которого повышается уровень умственного и эмоционально-волевого развития.

Огромное количество исследователей разрабатывали методы диагностики и технологии формирования навыков связной речи у детей дошкольного возраста. Основные принципы такой работы, содержание и методы формирования навыков связной речи определены в исследованиях Б.П. Никитина, А.В. Сухомлинского, В.И. Турченко, М.Ф. Шабаровой, Е.А. Флериной, А.М. Леушиной, А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградовой, В.В. Гербовой, О.С. Ушаковой и др.

Для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерно заметное отставание в развитии устной монологической речи, о чем свидетельствуют работы Л.Ф. Смирновой, Р.Е. Левиной, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, С.Н. Шаховской и др. Типичными недостатками устных высказываний детей данной категории являются нарушение последовательности, отрывочность, наличие пауз. Отсюда вытекает необходимость целенаправленного обучения детей этой категории построению связных высказываний. Методики изучения и формирования навыков связной речи у детей с ОНР описаны авторами В.П. Глуховым, Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Т.А. Ткаченко, Н.И. Кузьминой, В.И. Рождественской, В.И. Балаевой и др.

Работа по развитию связной речи в группе детей с ОНР проводилась нами поэтапно:

- На *первом этапе* проводилась работа по формированию у детей навыков описания предметов и явлений окружающей их жизни.
- На *втором этапе* проводилась работа по формированию у детей навыков составления рассказа по картине.
- На *третьем этапе* проводилась работа по формированию у детей навыков пересказа.

На *первом этапе* работы мы стремились обеспечить описание детьми практически всех предметов и явлений окружающей их жизни. При этом мы старались научить ребенка выделять наиболее существенные черты предмета, подбирать точные слова, выражать свое отношение к описываемому объекту и грамматически правильно оформлять фразу.

Чтобы достичь этого, уже с первого занятия нами вводился план описательного рассказа, который давал возможность систематизировать все полученные детьми знания, спланировать процесс высказывания. План не только устанавливал последовательность, но и определял содержание описательного рассказа.

На последующих занятиях мы побуждали детей к самостоятельному составлению плана рассказа, расставляя карточки в нужном порядке. Количество и порядок прохождения тем менялся в зависимости от уровня развития детей в группе, от времени года. Все дети более или менее самостоятельно выполняли задание.

Целью *второго этапа* нашей работы было - научить детей составлять рассказ по картине. В основе рассказывания данного вида лежит опосредованное восприятие. Данная методика нами была выбрана неслучайно. Картина не только расширяет и углубляет детские представления об общественных и природных явлениях, но и воздействует на эмоции детей, вызывает интерес к рассказыванию, побуждает говорить даже молчаливых и застенчивых. Для методики обучения рассказыванию по картине существенное значение имеет понимание особенностей восприятия и понимания картин детьми, у которых восприятие картинки значительно опережает их изобразительные возможности (дети реагируют на содержание и изображение – цвет, форму, построение). Работая с детьми дошкольного возраста, мы заметили, что дети тяготеют к яркому красочному рисунку, желают видеть на картинке все существенные признаки предмета, затрудняются в восприятии светотеневого рисунка, проявляют интерес к ритмической простоте построения композиции. Нами были учтены эти особенности и подбор картин для проведения данной методики осуществлялся согласно им. Так же мы руководствовались уже известным нам рядом требований: содержание картины должно быть интересным, понятным, воспитывающим положительное отношение к окружающему; изображения персонажей должны быть реалистическими; следует обращать внимание на доступность не только содержания, но и изображения; не должно быть картин с чрезмерным нагромождением деталей, чтобы не отвлекать детей от главного: натюрморт, пейзаж, портрет, сюжетные картины.

Эта работа проводилась с использованием различных методических приемов. Так, использовалось творческое рассказывание:

- по теме с опорой на образец педагога;
- на тему из личного и коллективного опыта с опорой на предваряющий вопросный план;
- по наборам игрушек;
- по опорным словам;
- по аналогии;
- с изменением времени или результата действия по аналогии с заданным рассказом;

- про знакомого героя;
- при наличии только названия рассказа.

Задача *третьего этапа* работы – научить детей пересказу, при этом следует решить два вопроса: что пересказывать и как будет пересказывать ребенок. Нами была использована схема обучения пересказу:

- 1) выбор текста для пересказа;
- 2) подготовительная работа;
- 3) непосредственное обучение пересказу.

В работе активно использовались такие методические приемы, позволяющие повысить эффективность нашей работы:

- отработка навыков связной речи со «слабыми» детьми на индивидуальных занятиях с логопедом;
- занятия с воспитателем, на которых проводится отработка навыков сформированных логопедом; им же даются рекомендации по организации занятий, применению речевых заданий и упражнений, а также по индивидуальному подходу к детям с учетом специфики речевых затруднений в овладении навыками рассказывания.

Литература

1. Андреева Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. М., 2010.
2. Громова О. Е. Формирование начального детского лексикона. М., 2009.
3. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. М. : Академия, 2009. С. 358-369.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С ТНР

В.Л. Мешайкина

Аннотация. В статье описаны инновационные технологии формирования речевого дыхания у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, речевое дыхание, мотивационный интерес, инновационные учебно-электронные пособия.

Дыхание является одной из важных функций жизнеобеспечения человека. Правильное дыхание важно для развития речи, так как дыхательная система – это энергетическая основа звука, слога, слова, фразы. Чтобы научить ребёнка владеть голосом, надо научить его правильно дышать: и та и другая функция выполняются одними и теми же органами. Правильное дыхание – это короткий глубокий вдох и плавный, экономный выдох. Такое выполнение движений представляет трудность для детей, у которых имеются речевые нарушения [1].

Речевое дыхание дошкольников 4-7 лет, имеющих речевую патологию различной степени выраженности, характеризуется:

- ✓ Очень слабым вдохом и выдохом, что ведет к тихой, едва слышимой речи.

✓ Неэкономным и неравномерным распределением выдыхаемого воздуха. В результате этого дошкольник иногда выдыхает весь запас воздуха на первом слоге и затем договаривает фразу или слово шепотом.

✓ Неумелым распределением дыхания по словам. Ребенок вдыхает в середине слова (мы с мамой пой – (вдох) – дём гулять).

✓ Неравномерным толчкообразным выдохом: речь звучит то громко, то тихо, едва слышно [2].

В МАДОУ № 52 г. Армавира действует разновозрастная группа компенсирующей направленности для детей с ТНР. В связи с этим при планировании коррекционной работы по восстановлению дыхательной функции как одного из компонентов общеречевой работы нами учитываются возрастные особенности каждой подгруппы детей, а также уровень их психофизического развития. Учителем-логопедом проводится работа по формированию речевого дыхания в следующих видах деятельности:

- ✓ на логоминутках (1 раз в неделю в утренние часы);
- ✓ на индивидуальных занятиях с детьми по коррекции звукопроизношения;
- ✓ во время проведения подгрупповых занятий.

При проведении *логоминуток* используются фронтальные упражнения, направленные на выработку диафрагмального типа дыхания, плавного длительного речевого выдоха. Примером может служить *упражнение «Вьюга»*. Цель: формирование плавного длительного речевого выдоха, развитие силы голоса.

Описание: логопед читает стихотворение, дети озвучивают в соответствии со стихотворением.

Старая, седая, с ледяной клюкой, Вьюга ковыляет Бабой ягой.

Воет вьюга: «З-з-з-з-з-з». (С усилением звука)

Застонал лес от вьюги: «М-м-м-м-м-м». (Тихо, высоким голосом)

Тяжело стонут дубы: «М-м-м-м-м-м». (Громко, низким голосом)

Стонут березы: «М-м-м-м-м-м». (Тихо, высоким голосом)

Шумят ели: «Ш-ш-ш-Ш-Ш-Ш».

Стихает вьюга: «С-с-с-с-с» [1].

В *подгрупповые занятия* включаются дыхательные упражнения в соответствии с изучаемой лексической темой. Так, при изучении темы «Насекомые» можно использовать упражнение «Сдуй бабочку с цветка». Цель: формирование речевого дыхания посредством дидактических игр и упражнений.

Игровая ситуация «Бабочка села на цветок».

Все вместе представляют, что наступила весна, выросли цветы. Дети держат в руках цветов, сажают на него бабочку, рассматривают её.

По сигналу педагога: «Бабочка вспорхнула и улетела» воспитанники сдувают бабочку с цветка.

Индивидуальная коррекционно-педагогическая работа включает в себя разнообразные дидактические игры и упражнения по формированию направленной воздушной струи и плавного речевого выдоха («вертушки», «султанчики» «Футбол», «Сдуй снежинку с варежки», авторские пособия «Зимний домик», «Новогодняя ёлка», «Карусель» и т. д.), а также применение программы Биологически Обратной Связи А.А. Сме-

танкина «Речевое дыхание». Программно-индикаторный комплекс БОС регистрирует и обрабатывает одновременно сигналы частоты сердечных сокращений (ЧСС) и частоты дыхания (ЧД) с выделением вдоха и выдоха. Комплекс имеет речевой банк (стихи, проза), который может постоянно пополняться. На основе полученных величин обработанных сигналов ЧСС, ЧД и речевого банка программа равномерно располагает речевой материал для произнесения на выдохе [3].

Таким образом, работа по формированию правильного речевого дыхания должна проводиться комплексно, включаться во все виды коррекционно-педагогического процесса, с применением как традиционных, так и инновационных технологий.

Литература

1. Земляченко М. В. Формирование речевого дыхания у дошкольников 5-7 лет с речевыми нарушениями посредством использования логопедических игр и дыхательных упражнений в системе работы «учитель-логопед – ребенок – родитель» // Молодой ученый. 2017. № 10. С. 421-424.
2. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / под ред. Л. И. Беляковой. М. : Книголюб, 2005. С. 5-10.
3. Сметанкин А. А. Дыхание по Сметанкину. СПб. : ЗАО «Биосвязь», 2007. С. 25-28.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПО РАСШИРЕНИЮ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

О.В. Орел, И.Ю. Лебеденко

Аннотация. В статье рассматриваются особенности игровой деятельности детей с нарушениями речи и возможность использования игровых технологий в работе по формированию лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, общее недоразвитие речи, игра, игровая деятельность, игровые технологии.

Усвоение ребенком родного языка происходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей с нормальным психофизическим развитием. Изучения сложной структуры речевой деятельности, операций восприятия и порождения речевого высказывания посвящены многочисленные труды таких исследователей, как И.П. Павлов, П.К. Анохин, Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Рябова, Н.И. Жинкин, Ф.А. Рау и другие. Речь является сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения. Выделяются коммуникативная, регулирующая и программирующая функции речи. Речь обеспечивает общение между людьми, служит для обмена информацией и побуждает к действию. Посредством слов человек познает предметы и явления внешнего мира без непосредственного контакта с ними, устанавливает связи и отношения. Речь является основой процесса мышления.

Громова О.Е. подчеркивала [3], что становление лексической системы, осознание значений слов родного языка происходит постепенно, не все дети одинаково успешно овладевают семантическими единицами и отношениями. Овладение словарным составом

вом родного языка является необходимым условием освоения его грамматического строя, развития связной монологической речи, воспитания звуковой культуры речи.

В развитии словаря дошкольника важным является принцип объединения слов в тематические группы. Единицы языка связаны между собой и зависят друг от друга. Словарь - это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности. Накопление словаря, как отмечала Л.Р. Лалаева [5], в количественном и качественном аспектах взаимосвязано со становлением системы словообразования (обогащение словаря за счет производных слов), формированием грамматического строя, а также звуковой стороны речи.

Процесс усвоения детьми значений слов, их семантики был изучен Л.С. Выготским, установившим, что ребенок по мере своего развития переходит от случайных, несущественных признаков к существенным. С изменением возраста изменяются полнота и правильность отражения им в своей речи фактов, признаков или связей, существующих в действительности. При этом особенности развития мышления во многом определяют особенности детского словаря. Так наличие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления объясняет преобладание слов, обозначающих названия предметов, явлений, качеств. Появление словесно-логического мышления вызывает усвоение детьми элементарных понятий.

По мнению Г.В. Чиркиной [6] современный ребенок к 4,5-5 годам должен овладеть всей системой родного языка: говорить связно; полно излагать свои мысли, легко строя развернутые сложные предложения; без труда пересказывать рассказы и сказки. Такой малыш правильно произносит все звуки, легко воспроизводит многосложные слова. Его словарный запас составляет от четырех до пяти тысяч слов.

Общее недоразвитие речи - дефект, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетической, фонематической и лексико-грамматической. (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Г.И. Жаренкова и др.). Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [5] отмечают, что несформированность лексической системы является центральным дефектом в структуре общего недоразвития речи, что определяет особую важность проблемы изучения процессов усвоения лексики детьми данной категории. Данные нарушения проявляются в количественной обедненности словарного запаса, неточном или неправильном употреблении слов, несформированности семантических полей.

Для детей дошкольного возраста, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль необходимого условия всестороннего развития их личности и интеллекта. Однако недостатки звукопроизношения, ограниченность словарного запаса, нарушения грамматического строя речи, а также изменения темпа речи, ее плавности - все это влияет на игровую деятельность детей, порождает определенные особенности поведения в игре. Бабина Г.В., Белякова Л.И., Идес Р.Е. [1] отмечают, что дети со сложными формами функциональных дислалии, с ринолалиями и дизартриями нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным, хотя правила и содержание игры им доступны. Особенность условно-рефлекторной деятельности, медленное образование дифференцировок,

нестойкость памяти затрудняют включение этих детей в коллективные игры. Нарушение общей и речевой моторики, особенно у дизартриков, вызывает быстрое утомление ребенка в игре. Также у детей с речевыми нарушениями нередко возникают трудности при необходимости быстрой переделки динамического стереотипа, поэтому в играх они не могут сразу переключаться с одного вида деятельности на другой.

По нашему мнению игровая деятельность у детей с речевой патологией складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательного повседневного руководства его. На первых этапах игровые действия протекают при очень ограниченном речевом общении, что порождает сокращения объема игр и их сюжетную ограниченность. Без специально организованного обучения игра, направленная на расширение словаря и жизненного опыта детей с речевыми нарушениями, самостоятельно не возникает. Основные свои знания и впечатления дети получают только в процессе целенаправленной игровой деятельности.

Потенциал игровой деятельности достаточно большой. Так именно в игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка с ОНР. В процессе организованной игры у детей с тяжелыми нарушениями речи начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети с ОНР могут лучше сосредоточиться и запомнить больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок не хочет быть внимательным к тому, что требует от него предстоящая игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то игровая задача не может быть реализована. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию [3].

Влияние игры на развитие личности ребенка с общим недоразвитием речи заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения и качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его подчиняться правилам, содержащимся во взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения. Поэтому достаточно важно активно использовать игровые технологии в работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Понятие «игровые педагогические технологии» изучено достаточно серьезно. По мнению ведущих отечественных учёных под этим термином понимается довольно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов является одним из творческих видов деятельности учителя- логопеда и любого педагога. Обучение в форме игры может и должно быть интересным, занимательным, но не развлекательным. Для реализации такого подхода необходимо, чтобы образовательные технологии, разрабатываемые для обучения дошкольников с ОНР, содержали четко обозначенную и пошагово описанную систему игровых заданий и различных игр

с тем чтобы, используя эту систему, педагог мог быть уверенным в том, что в результате он получит гарантированный уровень усвоения ребенком того или иного предметного содержания. Используя в работе игру, педагог должен помнить, что поведение ребенка в игре принципиально меняется: оно становится произвольным, осуществляющимся в соответствии с образцами поведения других людей – детей и взрослых, или с установленными и контролируруемыми правилами. В логопедической работе с детьми дошкольного возраста активно используются различные виды игр: словесные, настольные, подвижные, дидактические, театрализованные и пр.

Основы коррекционного обучения по устранению нарушений лексического строя речи с использованием игрового материала разработаны в психолого-педагогических исследованиях ряда отечественных исследователей (Р.Е. Левина, Б.М. Гриншпун, Л.Ф. Спирина, Н.А. Никашина, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и др.).

- Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. [2] указывают, что игровые приёмы могут быть словесными и наглядными. Они возбуждают у ребёнка с ОНР интерес к деятельности, обогащают мотивы речи, создают положительный эмоциональный фон процесса обучения и тем самым повышают речевую активность детей и результативность занятий.

- Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. [5] отмечают, что использование различных игровых моментов («Кто кому помогает?», «Кто кому мешает?», «Кто, чем защищается?», «Кто, чем питается?», «Экскурсия в зоопарк» (кого увидели в клетках?), «Кого напугал волк?», «О ком рассказывали по телевизору?», «Кто куда, спрятался?», «Кто как голос подаёт?», «Граница», «Назови ласково» и пр.) значительно повышает эффективность коррекционно-логопедической работы.

- В научной литературе описаны широкие возможности развивающих игр (М. Монтессори, Б. Никитина, Н. Зайцева и др.), использование которых помогает развивать память, внимание, творческое и логическое мышление, воображение, речь и моторику детей с ОНР. Развитие высших психических функций оказывает положительное влияние на развитие речи детей с ОНР, попутно формируется стойкая положительная мотивация на общение со взрослым, на участие в коррекционно-логопедическом процессе.

- Игровая логопедическая технология обычно выглядит как целостное образование, которое последовательно охватывает определенную часть коррекционно-логопедического процесса. Такая технология должна быть объединена общим содержанием, сюжетом, персонажем. Поэтому в нее последовательно включаются:

- игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их;
- группы игр на обобщение предметов по определенным признакам;
- группы игр, в процессе которых у дошкольников развивается умение отличать реальные явления от нереальных;
- группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др.

Каждый логопед по-своему составляет конкретную игровую технологию из отдельных игр и элементов в зависимости от уровня речевого развития ребёнка с ОНР, а также стоящих перед ним целей и задач. Для проведения коррекционно-логопедической

работы с использованием игровых технологий в кабинете должны быть подобраны разнообразными игрушки, дидактические игры и пособия и компьютерные игры.

Таким образом, игра обеспечивает комплексное воздействие на психическое и речевое развитие детей с ОНР. Применение игровых технологий способствует созданию хорошего психологического самочувствия у ребёнка, преодолению личностных комплексов: нерешительности, застенчивости, обеспечивая эффективность работы по расширению словаря.

Литература

1. Бабина Г. В., Белякова Л. И., Идес Р. Е. Практикум по дисциплине Логопедия. Раздел Дизартрия. М., 2012.
2. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логопедические игры и задания. СПб.: Каро, 2002.
3. Громова О. Е. Формирование начального детского лексикона. М., 2009.
4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2014.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб., 2001.
6. Основы логопедической работы с детьми / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. М., 2012.
7. Чистякова И. А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников. СПб., 2005.

ЛОГОРИТМИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

М.А. Павленко

Аннотация. В статье рассмотрены содержательные и организационные аспекты логоритмики, направленные на преодоление речевых нарушений, с помощью систематизированных двигательных упражнений, неречевых функций в сочетании со словом и музыкой.

Ключевые слова: логоритмика, ритм, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Логоритмика – это преодоление речевых нарушений, с помощью систематизированных двигательных упражнений, неречевых функций в сочетании со словом и музыкой. Выделяют такие задачи логоритмики:

- развивать чувство ритма, научить детей ощущать в движениях, в музыке, в речи ритмическую выразительность;
- развивать у воспитанников способность слушать и слышать, чувствовать настроение музыкальной композиции, музыкальных образов;
- воспитывать положительное отношение к музыке;
- преодоление речевого негативизма у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
- развивать дыхание и силу голоса;
- работать над фонематическим восприятием;
- работа над вызыванием звуков по подражанию и автоматизация поставленных звуков у детей с ОВЗ.

Логоритмика традиционно используется в условиях группы детей с одинаковыми речевыми патологиями или сходным уровнем речевого развития. Однако, в условиях инклюзивного образования, в группах дошкольного учреждения обучаются дети с различными речевыми и психофизическими диагнозами. Именно поэтому, предполагается иной подход к построению фронтальных и индивидуальных занятий с детьми с ОВЗ. Подбирается материал на координацию движений с речью, пальчиковую гимнастику, на развитие артикуляционной и мимической моторики. С детьми с ОВЗ проводится подготовительная работа на индивидуальных занятиях.

Логоритмические занятия планируются согласно лексическим темам, которые разрабатывают специалисты (дефектолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель) и воспитатели комбинированной группы в начале учебного года. Специалисты и воспитатели объединенными усилиями решают коррекционные задачи, обеспечивают углубленное и всесторонне коррекционно-развивающее обучение детей с ОВЗ.

С учетом возрастных и психомоторных особенностей детей с ОВЗ речевая нагрузка на воспитанников в ходе занятия распределяется равномерно. Это достигается путем чередования различных видов деятельности, что позволяет удерживать детей на протяжении всего занятия. Постоянная смена, новизна заданий увеличивает интерес и концентрацию внимания, снижает утомляемость воспитанников, способствует быстрому усвоению материала.

Примерная структура занятия по логоритмике представлена в таблице.

Таблица 1

Виды работы	Цели
Ритмическая разминка	Установить эмоциональный контакт с детьми
Упражнения на развитие внимания и памяти	Развивать зрительную, слуховую, двигательную память. Вырабатывать быструю и точную реакцию на слуховой и зрительный раздражитель.
Упражнения на координацию движений с речью	Содействовать тренировке дифференцированных и точных движений с речью, ориентировке в пространстве. Формировать чувство ритма.
Артикуляционная и мимическая гимнастика	Отрабатывать статические упражнения органов артикуляционного аппарата, умение объединять простые движения в сложные, необходимые для правильного произнесения звуков. Следить за точностью, объемом и полнотой выполнения упражнений.
Дыхательные и голосовые упражнения	Развивать певческие способности. Отрабатывать диафрагмальный тип дыхания, продолжительный речевой выдох.
Речевые игры	Преодоление речевого негативизма. Активизировать словарь и грамматический строй речи. Автоматизировать поставленные звуки.
Релаксационные упражнения	Сосредоточить внимание на физических ощущениях в состоянии расслабления.

Как система логопедической работы с дошкольниками логоритмика выполняет, немаловажную, оздоровительную функцию, помогает пополнить пассивный и активный словарь, содействует умственному и эстетическому воспитанию детей. Допускаются в структуре занятия замены и дополнительные виды работы с воспитанниками.

Ожидаемые результаты:

- ребенок реагирует на зрительный и слуховой раздражитель;
- у ребенка возникает потребность общения и сотрудничества с детьми в коллективе, умение слушать друг друга и договариваться;
- у ребенка совершенствуется познавательная активность, систематизируются знания об окружающем мире;
- у ребенка развитое произвольное внимание, зрительная и слуховая память, мышление, логика;
- развито чувство ритма, певческие способности;
- ребенок различает силу и тембр голоса;
- ребенок проявляет художественно-артистические способности;
- автоматизированы поставленные звуки у ребенка на речевом материале;
- сформирована звукослоговая структура слова.

Литература

1. Басов М. Я. Движения под музыку. В кн. : Избранные психологические произведения. М., 1975. С. 147-149.
2. Богданова Е. В., Жихарева Н. Б. Основные направления дифференцированной работы с заикающимися подростками в условиях стационара. В сб. : Расстройство речи и методы их устранения. М., 1995. С. 103-149.
3. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. М., 1985. 191 с.
4. Волкова Г. А. Психолого-логопедическое исследование заикающихся детей дошкольного возраста. Л., 1982. С. 53-69.

СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

М.В. Папина

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации коррекционно-логопедической помощи детям с нарушениями речи. Особое внимание уделено анализу игровых средств, используемых для развития артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: артикуляционная моторика, общее недоразвитие речи, артикуляционная гимнастика, игровые методы, дидактическая игра, мнемотаблица.

Речь – одна из самых важных сторон нервно-психической деятельности. В ходе развития под влиянием речи перестраиваются процессы воспитания и памяти, возникает человеческое мышление, отличающееся способностью отвлечения и обобщения. Уже со второго и третьего года жизни ребенка посредством речи взрослого регулируется его поведение и осуществляется весь процесс воспитания. Усвоение ребенком родного языка происходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, об-

щих для всех детей с нормальным психофизическим развитием. Процесс развития речи явление достаточно сложное и многостороннее. Речь не является врожденной способностью человека, она формируется у ребенка постепенно, вместе с ростом и развитием.

Изучения сложной структуры речевой деятельности, операций восприятия и порождения речевого высказывания посвящены многочисленные труды таких исследователей, как И.П. Павлов, П.К. Анохин, Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Рябова, Н.И. Жинкин, Ф.А. Рау и другие.

Дети с общим недоразвитием речи имеют расстройство всех компонентов речевой системы, в том числе артикуляционной моторики. Преодоление этих расстройств является важной частью в коррекционной работе с детьми с ОНР. Исследованиями по данному вопросу занимались многие российские ученые: Бехтерев В.М., Левина Р.Е., Кольцова М.М., Филичева Т.Б., Фомичева Г.В., Чиркина Г.В.

Специальные обследования детей, имеющих речевую патологию, свидетельствуют о наличии у них недостаточной координации сложных движений, неточности, моторной неловкости, отставания от заданного темпа выполнения движений, нарушении плавности и амплитуды выполняемых движений в упражнениях по показу и по словесной инструкции.

Звуки речи образуются в результате сложного комплекса движений артикуляционных органов – кинем. Выработка той или иной кинемы открывает возможность освоения тех речевых звуков, которые не могли быть произнесены из-за ее отсутствия. Для четкой артикуляции нужны сильные, упругие и подвижные органы речи – язык, губы, неба. Артикуляция связана с работой многочисленных мышц, в том числе: жевательных, глотательных, мимических.

Мы полагаем, что нарушения моторики могут создать определенные трудности при овладении письменной речью в школьном возрасте, и как следствие, привести к возникновению негативного отношения к учебе, к осложнениям в адаптационный период к школьным условиям. Таким образом, работа по развитию артикуляционной моторики должна присутствовать как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях ребенка с логопедом, а также в повседневной жизни детей в дошкольном учреждении, а также в виде отдельных игр в свободное от занятий время. Для достижения хороших результатов в этой работе необходимо использовать игры и игровые упражнения, основываясь на том, что игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Под ведущей деятельностью мы понимаем такую деятельность, внутри которой создаются условия, обеспечивающие главнейшие изменения в психических процессах и психологические особенности личности в конкретном возрасте.

Игровой метод рассматривается нами как основной метод работы с детьми, имеющими нарушения речи. Во время игр дети овладевают навыками и умениями правильной речи, а так же другими видами деятельности. Игра делает сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволяет ребенку приобрести собственный опыт в речевой деятельности, сделать её успешной. В игровых образовательных ситуациях чаще всего используются дидактические игры. Они известны как игры обучающего характера или игры с правилами, но обучающая задача в них не выступает прямо, а скрыта от играющих детей, для которых на первом плане оказывается игровая задача. Стремясь реализовать ее, они выполняют игровые действия, соблюдают правила игры. Ди-

дактическая игра имеет определенную структуру и включает в себя обучающую и игровую задачи, игровое действие, игровые правила.

Для развития артикуляционной моторики применяются игровые упражнения, а также артикуляционная гимнастика. Артикуляционная гимнастика является основой формирования речевых звуков – фонем – и коррекции нарушений звукопроизношения любой этиологии и патогенеза. В своей работе мы используем игры, которые предназначены для выработки полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков и объединение простых движений в сложные.

Выработка правильного положения артикуляционных органов является первым и основным этапом при постановке звуков. На этом этапе важно использовать как статические упражнения (упражнения, где ребенок выполняет определенный уклад, позу щек, губ, языка: «Заборчик», «Окошечко», «Трубочка», «Чашечка», «Блинчик», «Иголочка»), так и динамические упражнения (упражнения, где необходимо правильное движение щек, губ, языка: «Часики», «Качели», «Лошадка», «Чистим зубки»). Все упражнения необходимо проводить в игровой форме, формируя у ребёнка интерес к выполнению задания. Данные игры предназначены для использования как в индивидуальной работе с детьми, так и подгрупповой. Это способствует развитию артикуляционного аппарата дошкольников в ненавязчивой, интересной, игровой форме.

Возможности дидактической игры для формирования артикуляционной моторики рассматриваются нами с разных сторон: как средство закрепления формируемых навыков правильной артикуляции; как форма организации речевой деятельности детей (игровая форма проведения логопедических занятий); как метод и прием руководства речевой деятельностью (например, метод введения новых знаний, прием загадывания и отгадывания); как вид деятельности, активизирующий речь ребёнка. В дидактических играх дети незаметно для себя получают знания, закрепляют новые речевые навыки, а главным побудителем этого выступает интерес игрового характера.

Еще одним средством формирования артикуляционных навыков является использование в логопедической работе мнемотаблицы «Сказка о веселом язычке», которая активно используется при проведении артикуляционных упражнений для постановки различных звуков.

Таким образом, в логопедической практике формирования правильной артикуляционной моторики можно использовать разнообразные игровые средства, повышающие эффективность коррекции речи у детей с ОНР.

Литература

1. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастики и дыхательно-голосовые упражнения. М. : ГНОМ и Д, 2005. 15 с.
2. Никандров В. В. Психомоторика : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 104 с.
3. Лазаренко О. И. Артикуляционно-пальчиковая гимнастика. Комплекс упражнений. М. : Айрис-пресс, 2012.
4. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии. М., 2009. 239 с.
5. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. М. : Академия, 2005. 192 с.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О.Н. Попова

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы современного состояния проблемы изучения грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: грамматика, грамматический строй речи, динамический речевой стереотип, грамматические формы, общее недоразвитие речи.

В настоящее время процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Сложный механизм развития умственной деятельности раскрыл И.П. Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа. Физиологическим механизмом освоения грамматического строя является генерализация соответствующих грамматических отношений, выработка динамического стереотипа [5]. Ребенок, наблюдая реальные отношения предметов, воспроизводя их в речи, делает определенные выводы, обобщения, а затем интуитивно подчиняет свою речь этим правилам. В физиологии установлена условно-рефлекторная основа усвоения грамматической стороны речи. У ребенка вырабатывается определенный динамический стереотип при изменении имен существительных, прилагательных и других грамматических форм. Ребенок усваивает, что для выражения тех или иных мыслей требуется употребление определенных грамматических форм. Выработка динамического стереотипа облегчается большой его устойчивостью. Если ребенок усвоил падежные окончания, то безошибочно употребляет их, если это соответствует общей системе языка. Но вместе с тем наблюдается недостаточная гибкость в применении динамического стереотипа [5]. Ребенок употребляет усвоенные грамматические формы и в тех случаях, когда имеются отступления от системы.

Своеобразие овладения грамматическим строем речи проявляется у детей с общим недоразвитием речи в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. В настоящее время в работах учёных достигнуты определённые успехи в определении нарушений грамматического строя речи и разработаны методы их преодоления. В работах А.Н. Гвоздева, Г.А. Розенгард-Пупко, Д.Б. Эльконина и др. подробно описано становление речи у детей, начиная с самого раннего детства. Менее изученной является проблема усвоения детьми с общим недоразвитием речи отдельных разделов грамматики. Данные об этом представлены в работах Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую морфологию, синтаксис. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов [2]. Грамматика помогает облекать наши мысли в материальную оболочку, делает нашу речь организованной и понятной для окружающих.

Только овладев определёнными языковыми закономерностями, ребёнок правильно моделирует собственные речевые высказывания. Затруднения в усвоение закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.) и прежде чем начать использовать языковую форму, он должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования [4]. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи показано в исследованиях М.В. Богданова-Березовского, В.К. Орфинской, Б.М. Гриншпуна, Т.Б. Филичевой и других. Большой интерес представляют работы Р.Е. Левиной, в которых используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Каждое проявление аномального речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости.

Общее недоразвитие речи – это неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными. Как показывают исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, время появления первых слов у детей с общим недоразвитием речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное предложение, различны [3].

По наблюдениям Н.С. Жуковой среди признаков раннего речевого дизонтогенеза выступает морфологически нечленимое использование слов. Слова, соединяемые в предложении, не имеют грамматической связи между собой, используются ребенком в какой-либо одной форме. Данная тенденция может наблюдаться в течение многих лет жизни ребенка. Отмечаются факты длительного существования предложений, грамматически правильно и неправильно оформленных. Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирования ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи (сужение набора употребляемых конструкций, их дефекты, нарушения грамматической формы слова), что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования. Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная контекстная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и

последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели.

Таким образом, спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

В настоящее время в работах учёных достигнуты определённые успехи в определении нарушений грамматического строя речи и разработаны методы их преодоления.

Литература

1. Арушанова А. Г. Формирование грамматического строя речи. М., 1997. 296 с.
2. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб. : Детство, 2004. 130 с.
3. Лалаева Р. И, Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб. : Союз, 2001. 218 с.
4. Максаков А. И, Ефименкова Л. Н. Развитие правильной речи. М. : Мозаика-Синтез, 2005. 107 с.
5. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / под общ. ред. Т. В. Воловец. М. : В. Секачев, 2007. 224 с.
6. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 1999.

ВЛИЯНИЕ БИЛИНГВИЗМА В СЕМЬЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

В.В. Пчелинцева

Аннотация. Россия многонациональна, поэтому большинство населения владеют двумя или несколькими языками. Наши соотечественники разных национальностей не теряют свой родной язык, в связи с чем развитие речи детей в таких семьях протекает в условиях двуязычия. Статья рассматривает и сравнивает данные по обследованию речевых компетенций старших дошкольников в семьях с двуязычием и детей, воспитывающихся в семье с родным русским языком.

Ключевые слова: билингвизм, монолингвизм, возрастная норма развития, заикание, мутизм, лексический и грамматический строй речи.

В практике логопедии феномен билингвизма представляет особый интерес, поскольку зачастую он становится причиной специфических речевых ошибок, нарушения или недоразвития речи ребенка.

Обратимся к определению этого явления, которое предлагает В.А. Аврорин: «Двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплот-

ную к степени знания первого» [1]. Специалисты, занимающиеся данным феноменом, придерживаются двух противоположных мнений о влиянии ситуации билингвизма на речевое развитие ребенка. Авторы отмечают следующие положительные моменты:

1. Чем раньше ребенок начинает осваивать второй язык, тем легче ему овладеть языком в полной объеме и с полноценным произношением.

2. Двуязычие положительно сказывается на развитии слуховой памяти. Всесторонне развитые билингвы хорошо учатся, в школе лучше усваивают абстрактные науки.

3. У ребенка, владеющего несколькими языками больше шансов получить качественное образование и квалифицированную работу, как на родине, так и за рубежом.

Необходимо заметить, что все это относится к детям, чье психическое и речевое развитие протекает в соответствии с возрастной нормой. В то же время, авторы, утверждающие об отрицательном влиянии билингвизма в раннем возрасте, отмечают:

1. Билингвизм часто является решающим фактором в возникновении нарушений речи. При освоении малышом сразу двух языков законы одной языковой системы являются доминирующими, в результате чего происходит их смешение, неправильное употребление. Самыми частыми проблемами в таких случаях являются нарушения звукопроизношения на обоих языках, интонационного оформления речи, появление акцента, неправильное использование грамматических конструкций и, как следствие, трудности при овладении письмом и чтением.

2. Использование двух и более языков одновременно в раннем возрасте часто становится причиной психического переутомления ребенка и может привести к заиканию или мутизму. В тяжелых случаях ребенок вообще отказывается от общения или прибегает к говорению крайне редко.

3. В случае если речь полноценно не сформирована ни на одном из языков, то может быть нарушена структура речевого мышления, что приводит к психологической депривации. Ребенок начинает замыкаться в себе, возникают трудности с социальной адаптацией.

По мнению Л.С. Выготского, «В развитии речи ребенка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси языковых систем, когда детское двуязычие развивается стихийно» [3].

Мы изучили и обобщили результаты наблюдений по развитию речи дошкольников из двуязычных семей, посещающих общеобразовательные детские учреждения, в которых детям не оказывалась логопедическая помощь. Вероятно, абсолютно равнозначное владение двумя языками невозможно. Речевой опыт, связанный с одним языком, всегда будет отличаться по качеству от опыта, связанного с употреблением другого языка. М.Г. Хаскельберг говорит об особенностях развития речи у детей-билингвов:

- они позднее овладевают речью;
- лексический запас каждого из языков может быть меньше, чем у детей, для которых этот язык родной;
- при отсутствии систематического обучения, могут возникнуть трудности в усвоении грамматики и письменной речи [6].

Актуальность проблемы влияния билингвизма на формирование психического развития и речевых компетенций ребенка в настоящее время приобретает новое звучание. Более 60 % жителей нашей страны владеют двумя языками. При этом в школах дети со второго класса начинают изучать иностранный язык, который фактически становится третьим, на котором ребенок говорит. Практическая и социальная значимость обусловили выбор темы исследования.

При оценке результатов речевой деятельности ребенка теоретической основой явилась концепция Л.С. Выготского о двух уровнях умственного развития: актуальном и потенциальном. Основным методологическим принципом анализа речевых нарушений является принцип системного анализа, разработанный Р.Е. Левиной. В его основе современные представления о речи как многоуровневой функциональной системе, составные части которой взаимообусловлены. Конкретно - положения психолингвистических разработок Р.Е. Левиной о взаимосвязи между нарушениями в устной речи и соответствующими специфическими ошибками в письменной речи.

Для выявления уровня речевых возможностей (достижений) детей дошкольного возраста с обязательным учетом возрастного параметра и общего психического развития ребенка использовалась методика О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой, позволяющая оценить речь по таким параметрам, как:

- состояние фонологической компетенции;
- сформированность грамматической компетенции;
- сформированность лексической системы речи ребенка.

В результате исследования сложилась целостная картина речевого развития детей-билингвов, позволяющая оценить степень освоения русского языка и перспективы формирования коммуникативных компетенций таких детей. Как и следовало предположить, дети-билингвы, родители которых занимаются их всесторонним развитием и обучением, усваивают два языка не хуже, чем их сверстники усваивают один, но языковая компетентность формируется не спонтанно, а в условиях систематического обучения. Результаты дифференциальной диагностики носят констатирующий характер.

В ходе исследования проведено изучение речевых умений (достижений) дошкольников из двух групп: 6 детей-билингвов и 6 детей-монолингвов в возрасте 5-6 лет. Были выявлены особенности усвоения речи у дошкольников с билингвизмом. С учетом этого мы выделили следующие направления логопедической работы по коррекции речи дошкольников с билингвизмом:

- просвещение родителей;
- расширение логопедической работы с детьми из двуязычных семей;
- расширение активного и пассивного словаря детей-билингвов;
- работа над грамматическим строем речи;
- развитие связной речи.

Большую методическую помощь могут оказать известные методы и формы развития и обогащения речи детей: кукольный театр, инсценирование, заучивание стихов, рассказывание сказок и др.

Таким образом, основной проблемой развития детей с билингвизмом мы видим в выявлении особенностей недоразвития речи и своевременном определении эффективных методов логопедической работы.

Литература

1. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М. : Изд-во МГУ, 2011.
2. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. В кн. : Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.-Л., 2011. 380 с.
3. Залевская А. А., Медведева И. Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь, 2002. 26 с.
4. Космина М. А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма. Хабаровск, 2007. 211 с.
5. Хаскельберг М. Г. Билингвизм. М., 2006. 320 с.
6. Черничкина Е. К. Парадигмальность и проблемы билингвизма. М., 2006. 260 с.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ СТОРОНА РЕЧИ И ЕЁ РАЗВИТИЕ В ОНТОГЕНЕЗЕ

С.Н. Савченко

Аннотация. В статье рассматриваются уровни овладения семантикой слова у детей с первых лет жизни.

Ключевые слова: лексика, семантика, активный словарь, пассивный словарь, лексическое значение слов, обогащение словаря, активизация словаря.

Слово является номинативной единицей языка и служит названием предмета, его признака и действия. С точки зрения лингвистики лексика - это совокупность слов, входящих в состав языка. В педагогике словарный запас обозначается термином «лексика». В русском языке лексика - это не просто множество слов, а система взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня, то есть лексическая система. Слова в языке существуют не отдельно, не изолировано. Они объединяются в разнообразные и пересекающиеся структурно-системные отношения (семантические поля). Отдельные слова в языке не обеспечивают коммуникации. Осознание речи основывается на понимании ее смысла и значения [3]. А.А. Леонтьев указывает на различные значения слов в языке: грамматическое, лексическое, психологическое [4].

Как указывал Л.С. Выготский, слова выполняют определённые функции: номинативная, или дефинитивная; обобщения; коммуникативная; оценка субъекта. У детей развитие значения слова достаточно тесно связано с развитием их познавательной деятельности и в полной мере отражает процесс формирования понятий [2].

Л.С. Выготский и А.М. Шахнарович отметили, что этапам развития познавательной сферы у детей соответствуют определенные уровни овладения семантикой слова. Ими выделяется следующие уровни отражения: образ (представление); псевдопонятие (переходное явление от образца) и понятие [2].

Ребёнок начинает осваивать родной язык с первых дней жизни. Уже в возрасте 1-2 месяцев у него появляются достаточно хорошо артикулируемые звуки (гуление), которое достигает максимума к трем месяцам. Продолжительность и характер гуления во многом

зависят от реакции на них матери ребёнка. В случае положительной реакции на издаваемые ребёнком звуки (улыбка, повтор), гуление усиливается и становится более эмоциональным. Не поддержанное эмоциональной реакцией гуление постепенно затухает.

Лепетать ребёнок начинает в 5-6 месяцев. Сначала это один слог, а затем цепочки из одинаковых слогов, которые постепенно становятся разнообразными. В это же время появляется подобие интонации.

Переход к словесной речи от лепета является переходом от дознакового общения к знаковому. В это время пассивный словарь ребенка содержит 50-70 слов. С началом употребления слова в спонтанной речи оно попадает в активный словарь ребёнка. Ребёнок в начале пользуется звуковым абрисом слова в соответствии со своими произносительными возможностями. Лепетные слова и звукоподражание являются преобладающими в начальной лексике ребёнка. На развитие словаря ребёнка влияет не только уровень развития мышления и других психических процессов, но и развитие всех компонентов языковой системы (фонетика, фонематика и грамматический строй речи).

Как подчеркивал А.Р. Лурия, изначально в формировании предметной соотносительности слова большое значение играют побочные и ситуативные факторы. На первом этапе своего знакомства со словом ребёнок усваивает его в своем, отличном от взрослого, значении, что является феноменом неполного овладения значения словом. В возрасте от одного года до двух с половиной лет у ребёнка отмечается явление сдвинутой референции, то есть перенесение значения одного предмета на другие, ассоциативно связанные с ним. Слово используется для названия ряда предметов, имеющих один или ряд общих признаков.

Л.П. Федоренко выделяет следующие степени обобщения слов по смыслу:

- ребёнок в возрасте 1-2 года усваивает слово, соотнося его название только с конкретным предметом;
- на третьем году жизни усваиваются слова первой степени обобщённости;
- в трехлетнем возрасте дети усваивают слова второй степени обобщения, которые обозначают родовые понятия и передают обобщенные названия предметов, действий и признаков в форме существительного;
- в пять - шесть лет дети усваивают родовые понятия третьей степени обобщения, обозначающие родовые понятия.

Все это приводит к количественному увеличению объемов словаря. Словарь ребёнка развивается связи с процессами словообразования. С.А. Сохин подчёркивал, что становление лексической системы, осознание значений слов родного языка происходит постепенно, не все дети одинаково успешно овладевают семантическими единицами и отношениями. Овладение словарным составом родного языка является необходимым условием освоения его грамматического строя, развития связной монологической речи, воспитания звуковой культуры речи [6].

Словесные, обозначения (наименования) предметов дети усваивают при ознакомлении с окружающей их действительностью. Однако словарь дошкольников нуждается не только в количественном росте, но и в качественном совершенствовании (уточнение значений слов, семантическая точность употребления синонимов, антонимов, многозначных слов, понимание переносных значений).

По определению А.М. Бородич, [1] активный словарь - это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто). Активный словарь во многом определяет богатство и культуру речи. В активный словарь ребёнка входит общеупотребительная лексика, но в отдельных случаях - ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями жизни. Так, например, дети, живущие в военном городке, используют слова военной терминологии: полигон, плац, старшина, капитан и т. п.

Пассивный словарь - это слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно больше активного. В него входят слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые осознаются, когда их слышат.

Перевод слов из пассивного словаря в активный - это целенаправленный педагогический процесс, решению задач которого способствуют данные психологии, психолингвистики, физиологии и логопедии.

Накопление словаря в количественном и качественном аспектах взаимосвязано со становлением системы словообразования (обогащение словаря за счет производных слов), формированием грамматического строя, а также звуковой стороны речи. С.Н. Цейтлин отмечает, что «слово есть знак, наделенный постоянным значением. В лексиконе ребёнка занимают особое место нестандартные «протослова». Многие родители принимают за слова те или иные сочетания звуков ма-ма, ту-ту, ба-ба. В отличие от слова лепетный комплекс не является знаком, т. е. не передает информацию, не отражает мысль, поэтому не может быть расценен как средство коммуникации.

- Становление системы лексических значений слов родного языка происходит постепенно. В младшем школьном возрасте каркас семантических отношений только начинает складываться, формируется ядро словаря, расширяется семантическое пространство языка. По определению Ф.А. Сохина, развитие словаря - это длительный процесс овладения словарным запасом, накопленным народом в процессе его истории. Процесс усвоения детьми значений слов, их семантики был изучен Л.С. Выготским, установившим, что ребёнок по мере своего развития переходит от случайных, несущественных признаков к существенным. С изменением возраста изменяются полнота и правильность отражения им в своей речи фактов, признаков или связей, существующих в действительности [2; 6].

- При этом особенности развития мышления во многом определяют особенности детского словаря. Так наличие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления объясняет преобладание слов, обозначающих названия предметов, явлений, качеств. Появления словесно-логического мышления вызывает усвоение детьми элементарных понятий.

- На каждом возрастном этапе, как отмечает О.С. Ушакова, понимание ребёнком значения слова отличается существенными чертами, в течение дошкольного детства осознание смысловой стороны слова проходит длительный путь развития. В процессе понимания ребёнком речевого общения окружающих они выделяют две ступени [7; 8]:

- первая обусловлена практическим опытом ребёнка (этап ознакомления с окружающим предметным миром);

- вторая характеризуется включением его языкового опыта в процесс общения.

Учесть все понимаемые ребёнком слова достаточно трудно. Иногда случайно обнаруживается, что ребёнок понимает значение какого-нибудь слова, которое родители никогда не употребляли в разговоре с ним. Говоря о качественной характеристике словаря, Ф.А. Сохин имел в виду постепенное овладение детьми специально закреплённым содержанием слова, отражающим результат познания. В свою очередь содержанием каждого слова является понятие. Интересно, что в психологии содержание слова также определяется как обобщение или понятие. Так Л.С. Выготский писал: «Значение слова психологической стороны ... есть ничто иное как обобщение или понятие... мы вправе рассматривать значение слова как феномен мышления». Поэтому процесс овладения словарем тесно связан с овладением понятиями, а значит и мышлением в целом [2; 6].

А.М. Бородич выделяет следующие основополагающие моменты в развитии словаря [1]:

Обогащение словаря - это количественное накопление слов, необходимых ребёнку для речевого общения с окружающими. Основную часть лексики составляют знаменательные слова (существительные прилагательные, глаголы, числительные, наречия). Они служат названиями, выражают понятия и являются основой в предложении. Обогащение речи дошкольников происходит, прежде всего, за счет знаменательных слов.

Активизация словаря - побуждение детей к употреблению в речи наиболее точных, подходящих по смыслу слов. Это увеличение количества используемых в речи слов, содержание которых точно понимается ребёнком. Большую трудность для усвоения ребёнком представляют числительные, так как они являются наиболее абстрактной частью лексики (называют отвлеченные числа или порядок предметов при счете). Значительное обогащение словаря ребёнка происходит за счёт слов, обозначающих качества и свойства предметов, а также элементарных понятий. Использование в речи синонимов способствует пониманию детьми оттенков значений слова, что в свою очередь формирует навыки подбора наиболее подходящих слов из всего лексического богатства. Антонимы заставляют сопоставлять предметы и явления по их временным и пространственным отношениям, величине, свойствам и т. д. Словарь детей пополняется названиями материалов (дерево, стекло, металл, бумага и т. п.). В этом возрасте осуществляется дифференцировка уже освоенных понятий (одежда зимняя, летняя; посуда кухонная, столовая, чайная и т. п.).

На седьмом году жизни закрепляется точность словоупотребления при обозначении качеств предметов и материалов (кисло-сладкий, горько-солёный; ткань - зимняя, ворсистая, легкая, плотная и т. д.).

Таким образом, к концу дошкольного периода, к моменту поступления в школу, дети имеют довольно разнообразный словарь существует следующая последовательность усвоения детьми лексики родного языка: знакомство с предметом, образование представления, отражение последнего в слове. Исходя из этого расширять словарный запас детей необходимо за счет слов-представлений, а не слов-звуков. Средствами такого рода расширения служат опыт и наблюдения детей, организуемые на занятиях и в ходе режимных моментов. Ребёнок знакомится с самим предметом и его свойствами, запоминает слова, именующие предмет, его качества и особенности.

Литература

1. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М. : Просвещение, 1981. С. 69-72.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Айрис-пресс, 1999. С. 69.
3. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР : монография. СПб. : Изд. Союз, 2006. С. 74-78.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Изд. 3-е. М. : СПб., 2003.
5. Лурия А. Р. Язык и сознание. М. : Айрис-пресс, 1998. С. 159.
6. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. : ВЛАДОС, 2002. С. 93.
7. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М. : ВЛАДОС, 2004. С. 65.

ИГРЫ С ПЕСКОМ КАК НЕТРАДИЦИОННЫЙ МЕТОД ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

П.М. Скиданенко

Аннотация. В статье рассматривается коррекционная роль игр с песком, обеспечивающих развитие всех языковых компонентов речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: игровая деятельность, дети с особыми образовательными потребностями, театрализованная игра, игра с песком.

Речь является одной из важнейших психических функций человека и сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения. Использование игровой деятельности для детей с особыми образовательными потребностями, является в современной психологии и педагогике актуальной проблемой. Это обусловлено значимостью игровой деятельности, в том числе театрализованной игры, для дошкольников с особенностями развития.

Л.Н. Жога [2] отмечает, что огромным стимулом для развития и совершенствования речи является театральная деятельность. Театрализованная игра помогает развитию связной и грамматически правильной речи в ненавязчивой форме и является условием увлекательной деятельности. Одним из видов театрализованной деятельности является – игра с песком.

О.Б. Сапожникова и Е.В. Гарнова [4] в своих исследованиях выделяют, что игра с песком развивает мелкую моторику, стимулирует речевую активность, способствует пополнению и автоматизации лексического запаса. Песочница представляет возможность наглядного показа практического применения грамматических форм и категорий, а также можно успешно и динамично развивать фонематическое восприятие и фонематический слух, проводить автоматизацию и дифференциацию поставленных звуков.

Н.А. Сакович [3] заметил, что для детей игра с песком - это естественная и доступная форма деятельности. Ребенок часто словами не может выразить свои переживания, страхи, и тут ему на помощь приходят игры с песком. Проигрывая взволновавшие его ситуации с помощью игрушечных фигурок, создавая картину собственного мира из песка, ребенок освобождается от напряжения.

Т.А. Андреевко [1] отмечает, что игры в песочнице развивают тактильно-кинестическую чувствительность и мелкую моторику рук, снимают мышечную напряжённость, стабилизируют эмоциональные состояния, совершенствуют зрительно-пространственную ориентировку, речевые возможности, способствуют расширению словарного запаса, помогают освоить навыки звуко-слогового анализа и синтеза, развиваются фонематические процессы, способствуют развитию связной речи, лексико-грамматических представлений, помогают в изучении основ грамоты.

Частичный перенос логопедических занятий в песочницу, даёт большой воспитательный и образовательный эффект. Во-первых, усиливается желание ребёнка узнавать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно. Во-вторых, в песочнице развивается тактильная чувствительность как основа «ручного интеллекта». В-третьих, в играх с песком развивает все познавательные функции и мелкую моторику рук. В-четвёртых, совершенствуется предметно-игровая деятельность.

Таким образом, коррекционная роль игр с песком состоит в том, что они развивают языковые компоненты речи. Участие в инсценировках обогащает словарный запас детей, активизирует их познавательную деятельность, эмоционально-волевую сферу, формирует личность.

Литература

- 1 Андреевко Т. А. Использование кинестического песка в работе с дошкольниками. СПб. : Детство-Пресс, 2017. 128 с.
2. Жога Л. Н., Саяпова Н. Г., Епрева Е. Ю., Овчинникова Е. В., Рукосуева Л. А. Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях специального детского сада // Логопед. 2007. № 4.
3. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. СПб. : Речь, 2006. 176 с.
4. Сапожникова О. Б., Гарнова Е. В. Игры с песком для обучения пересказу детей 5-7 лет. М. : ТЦ Сфера, 2017.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Е.В. Фурманчук

Аннотация. Исходя из положения, что игра – это основной вид деятельности дошкольника, и она оказывает комплексное многостороннее влияние на психическое развитие ребёнка, автор статьи рассматривает возможность использования игровых технологий в коррекционно-логопедической практике.

Ключевые слова: развитие ребёнка, социально-коммуникативное развитие, создание условий, игра, игровая деятельность.

Для детей-дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность – необходимое условие всестороннего их развития. Однако недостатки звукопроизношения, недостаточное чёткое восприятие звукового образа слов, ограниченность словаря, полное или частичное отсутствие грамматических форм, а также изменения темпа речи, её плавности - всё это, в разной степени влияет на игровую деятельность детей с речевыми расстройствами, порождает у них и особенности поведения в игре.

Среди методов коррекции логопедических нарушений дошкольников с положительной стороны в плане эффективности зарекомендовали себя игровые технологии. Именно в ходе игры выстраивается система взаимоотношений дошкольника с внешним миром, развиваются психические функции, среди которых речь занимает основное место. Ребёнок, свободно выражая свои мысли и чувства, развивает в игре речевые навыки. Игра интенсивно вовлекает ребенка в деятельность, активизирует его способности, способствует поиску оптимальных решений [1].

Использование игровых технологий в коррекции звукопроизношения способствуют развитию у детей правильного звукопроизношения через использование многогранных возможностей дидактических игр и игровых упражнений, обеспечивают комфортное самочувствие, самовыражение ребёнка-логопата при реализации его интересов и потребностей, воспитывают у детей внимательное отношение к родному языку, желание говорить правильно и красиво. Данной темой занимались как зарубежные (Ян А. Коменский, Фридрих Фребел, Мария Монтессори) так и отечественные педагоги (А.П. Сумарокова, С.Г. Полоцкий, А.Д. Кантемир. В их трудах прослеживается серьезное отношение к обучению родному языку уже с первых лет жизни ребенка с помощью игр. К.Д. Ушинский применял наглядный материал, так как считал это необходимым исходя из психологических особенностей дошкольников. Для этого он создал специальные упражнения, игры написал рассказы, дал свою обработку народным сказкам.

Таким образом, игровые технологии обеспечивают оптимальность коррекционного процесса и, как следствие, сокращение продолжительности процесса автоматизации звуков, благодаря играм и игровым ситуациям, у воспитанников повышается речевая активность, и уменьшаются недостатки звукопроизношения, улучшается восприятие звукового образа слов, темп речи и её плавность, в речи появляются правильные грамматические формы; кроме того, при использовании игровых приемов создаются благоприятные условия для речевого общения детей, для активизации и развития их речи, здесь каждый ребенок свободно выражает свои мысли и чувства, развивает речевые навыки.

Литература

1. Акименко В. М. Ваш домашний логопед. Ростов н/Д. : Феникс, 2006.
2. Волкова Л. С. Логопедия. М., 2008.
3. Громова О. Е. Инновации в логопедическую практику. М. : Линка-Пресс, 2008.
4. Концепция Д.Б. Эльконина «Период детства» 1998 г. (Электронная библиотека) [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ODE/ODE-001.htm>

РАБОТА ЛОГОПЕДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР

А.В. Челюканова

Аннотация. Важнейшим фактором развития грамматического строя языка у детей с ОНР является анализ уровня его развития. В статье представлен анализ работы по данному направлению.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, грамматический строй речи, словоизменение, словообразование, коррекционно-логопедическая работа.

В настоящее время отмечается увеличение числа дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. В связи с этим перед логопедами возникла проблема формирования у них грамматических средств речи, а вопрос о методике их развития и коррекции стал одним из самых актуальных.

Грамматический строй речи – это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Ефименкова Л.М. [3] отмечает, что становление грамматического строя речи возможно только при определенном уровне когнитивного развития. Важнейшим фактором развития грамматического строя языка является анализ речи окружающих, выделение общих правил грамматики, затем систематизация правил и применение их в собственной речи.

Жукова Н.С. [4] утверждает, что грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. Анализ речи детей с ОНР обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании.

Лалаева Р. И. подчёркивает, что нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры.

Глухов В.П. говорит о том, что овладение морфологической системой языка предполагает многообразную интеллектуальную деятельность ребенка: ребенок должен научиться сравнивать слова по значению и звучанию, определить их различие, осознавать изменения в значении, соотносить изменения в звучании с изменением его значения, выделять элементы, за счет которых происходит изменение значения, устанавливать связь между оттенком значения или различными грамматическими значениями и элементами слов (морфемами).

Изучая особенности грамматического строя речи, мы работали индивидуально с каждым ребенком, при этом учитывалась такая особенность мышления дошкольника, как предметность, в связи с чем исследование проводилось со стимульным материалом (картинки, предметы). Методики исследования были подобраны для детей старшего дошкольного возраста. Для исследования грамматического строя речи нами была выбрана методика, предложенная Т.Н. Волковской, Т.А. Фотековой. При анализе результатов мы выделили четыре критерия оценки обследуемых:

1) 3 балла - самостоятельное правильное составление предложений, правильное изменение существительных по падежам, умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, умение образовывать множественное число существительных, умение образовывать притяжательные прилагательные;

2) 2 балла - составление предложений с помощью логопеда, изменение существительных по падежам с возможными ошибками, умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами с помощью логопеда, умение образовывать множественное число существительных с возможными ошибками, умение образовывать притяжательные прилагательные с помощью логопеда;

3) 1 балл - составление предложений с помощью логопеда с возможными ошибками, изменение существительных по падежам с возможными ошибками со значительной помощью логопеда, умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами со значительной помощью логопеда с ошибками, умение образовывать множественное число существительных с ошибками со значительной помощью логопеда, умение образовывать притяжательные прилагательные со значительной помощью логопеда и с ошибками;

4) 0 баллов - отказ от выполнения задания или далекая словесная замена.

Анализ результатов изучения грамматического строя речи у детей показал, что многие дети составляют предложение самостоятельно, изменяя существительные по падежам. Но вызывает трудности образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Потребовалась незначительная помощь логопеда при образовании прилагательных от существительных, при образовании множественного числа существительных возникли трудности, а также при образовании притяжательных прилагательных.

Проведенное нами исследование позволило определить направления коррекционно-логопедической помощи детям. Кроме этого нами были запланированы мероприятия, позволяющие повысить психолого-педагогическую компетентность родителей. Мы полагаем, что участие родителей в работе по формированию у детей с ОНР грамматического строя речи поможет повысить её эффективность. Поэтому мы запланировали проведение консультаций, семинаров и семинаров-практикумов с родителями, а также разместили на сайте ДОУ информацию об использовании различных игр и игровых заданий в работе по формированию грамматического строя речи у дошкольников.

Таким образом, эксперимент показал, что у дошкольников с ОНР выявляется нарушение в становлении грамматической системы языка. Дети не воспринимают различия в физических характеристиках элементов языка, не различают значения, которые заключены в грамматических единицах языка, а это ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

Литература

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей с ОНР. М. : Аркти, 2002.
2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. СПб. : Детство-Пресс, 2001.
3. Ефименкова Л. М. Формирование речи у дошкольников. М., 2000.
4. Жукова Н. С. и др. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург : АРТ-ЛТД, 2002.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб. : Союз, 2001.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОНР

Л.А. Шапкина, М.А. Севостьянова

Аннотация. Развитие связной монологической речи является одной из задач речевого воспитания ребёнка с общим недоразвитием речи. Обучая ребёнка с речевой патологией связной монологической речи, педагог способствует развитию его интеллекта, готовит основу для успешного его обучения в школе социализация в обществе.

Ключевые слова: ОНР, педагогические технологии, речевое развитие, связная речь.

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему обучению в школе. Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, грамматического и лексического строя речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих процессов (восприятия, внимания, воображения, памяти и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью.

Таким образом, развитие речи детей с ОНР является сложным процессом, требующим применения современных педагогических технологий. В своей коррекционной работе мы широко используем элементы *здоровье сберегающей технологии*. Использование в содержании занятий *пальчиковой гимнастики* обусловлено недостаточным развитием мелких групп мышц у дошкольников. Функции руки оказывают большое стимулирующее влияние на деятельность детского мозга, психику дошкольников. Поэтому, выполняя пальчиками различные упражнения, ребенок достигает хорошего развития мелкой моторики рук, которая не только оказывает благоприятное влияние на развитие речи, но и подготавливает руку ребенка к его дальнейшему обучению в школе. Пальчиковая гимнастика проводится в рифмованной стихотворной форме и носит увлекательный характер. Дети с удовольствием запоминают и воспроизводят тексты гимнастики, развивая при этом не только речь, но и другие психические процессы (память, мышление, воображение).

На индивидуальных и групповых занятиях успешно используем элементы *Су-Джок терапии*, её целью является нормализация мышечного тонуса. Опосредованное стимулирование речевых областей в коре головного мозга. Су-Джок акупунктура (Су – кисть, Джок – стопа) последнее достижение восточной медицины. Системы соответствия всех органов тела на кистях и стопах – это «дистанционное управление», созданное для того, чтобы человек мог поддерживать себя в состоянии здоровья с помощью воздействия на определенные точки. Су-Джок терапия – это высокая эффективность, безопасность и простота, наилучший метод самопомощи, существующий в настоящее время. С помощью колец («пружинок») удобно массировать пальцы для благотворного влияния на весь организм.

Большие возможности в здоровье и сохранении детей предоставляет *дыхательная гимнастика*. Неумение управлять дыханием вносит дезорганизацию в произношение звуков. Поэтому регулярные дыхательные упражнения на занятиях используются не только как общеоздоровительное средство, но и как одно из условий формирования правильной, красивой речи. Целесообразность введения дыхательных упражнений, которые проводятся в увлекательной игровой форме, обусловлена тем, что в результате их использования осуществляется полноценный дренаж бронхов, очищаются слизистая дыхательных путей, укрепляется дыхательная мускулатура в целом, тем самым осуществляется профилактика простудных заболеваний.

Для достижения лучших результатов в индивидуальной работе по постановке звуков, чтобы процесс был более интересным и увлекал детей, применяем такой метод как *биоэнергопластика* – это содружественное взаимодействие руки и языка (сопряжённая гимнастика). Это оказывает чрезвычайно благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, развивает координацию движений и мелкую моторику, отмечаются положительные структурные изменения в организме: синхронизируется работа полушарий головного мозга, развиваются способности, улучшается внимание, память, мышление, речь.

В речевой функциональной системе принимают участие все анализаторы: слуховой, двигательный, кожно-кинестетический, зрительный, поэтому в своей логопедической работе с детьми активно используем *метод тактильно-кинестетической стимуляции* рецепторных зон кистей обеих рук, предложенный Сорочинской Т.В., при котором усиливаются афферентные ощущения тактильно-кинестетической модальности. С помощью этого метода мы ведём работу по автоматизации и дифференциации поставленных звуков, а также параллельно по уточнению и развитию фонематического восприятия речи. Эти направления сочетаются с работой над выразительностью речи: равномерно чередовать ударные и безударные слоги, выдерживать паузы, осуществлять звуко-слоговой анализ слова.

Также в нашей группе компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи используется уже не первый год метод *проектной деятельности*. Мы считаем, что если ребенок хотя бы раз в дошкольном возрасте участвовал в исследовании окружающих объектов, то успех в дальнейшей учебе в школе обеспечен. Ведь в процессе детского исследования ребенок получает конкретные познавательные навыки: учится наблюдать, рассуждать, планировать работу, учится прогнозировать результат, экспериментировать, сравнивать, анализировать, делать выводы и обобщения, словом, развивает познавательные и речевые способности. Поэтому детям предоставляется дополнительная возможность приобщиться к исследовательской работе, как к ведущему способу познания окружающего мира.

Практика логопедической работы показывает, что в качестве эффективного коррекционного средства при работе с детьми с ОНР необходимо использовать *метод наглядного моделирования*. Колесникова Е.В. в своей авторской программе «От звука к букве»: говорит о том, что согласно одному из принципов обучения грамоте, ребенка необходимо познакомить с моделированием слова, потому что анализировать неосознаваемую звуковую форму слова очень трудно. Цель моделирования – обеспечить усвоение детьми

знаний об особенностях объектов и явлений окружающего мира, их структуре, связях и отношениях, существующих между ними, а также научить передавать эти знания в различных формах речевых высказываний. Моделирование организуется на основе замещения реальных объектов картинками, предметами, схематическими изображениями. Поэтому моделирование является воплощением одного из важнейших принципов дидактики – принципа наглядности. Он позволяет ребёнку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Для решения задач речевого развития мы используем в своей работе различные *игровые технологии*, такие как нетрадиционное для логопедии дидактическое средство – палочки Кюизенера, которое чаще применяется в работе дефектологами, психологами и воспитателями. Палочки Кюизенера представляют собой разноцветные пластмассовые брусочки (призмы) разной длины. Такие свойства палочек Кюизенера, как различная длина, цвет и объёмность позволяют детям быстрее усвоить абстрактные понятия в наглядном виде. Палочки Кюизенера можно вариативно использовать в различных видах коррекционной работы по формированию фонематического восприятия.

Замечено, что любая правильно организованная игра позволяет решать задачи развития речевых навыков, но в логопедической практике мы широко используем элементы игрового пособия «Дары Фрёбеля», разнообразие материалов которого позволяет комбинировать, фантазировать, видоизменять под непосредственный интерес детей. Игры с данным пособием, как самая адекватная для ребёнка деятельность, позволяют организовать обучение и развитие без назидания и навязывания заданий. Ребенка достаточно заинтересовать, и он все сделает сам, как ему подсказывает внутренняя природа. Нанизывание бусинок на шнурок, подбирая слова с заданным звуком; выкладывание из палочек различных фигур, при этом анализируя слово или предложение – все это позволяет как взрослому, так и ребёнку решить определенные задачи, стоящие на данном этапе.

Таким образом, используя в нашей коррекционной работе вышеописанные технологии, мы обеспечиваем эффективность коррекционно-логопедической работы.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей. М. : АСТ : Астрель, 2007.
2. Варенцова Н. С., Колесникова Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. М., 1997.
3. Сыпченко Е. А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ. СПб. : Детство-Пресс, 2012.
4. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. СПб., 1997.
5. Карпова Ю. В., Кожевникова В. В., Соколова А. В. Использование игрового набора «Дары Фрёбеля» в образовательной области «Речевое развитие». М., 2014.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПУНКТА

Л.Е. Шевченко

Аннотация. В статье рассматриваются возможности формирования универсальных учебных действий младших школьников на коррекционных логопедических занятиях. Статья адресована учителям-логопедам общеобразовательных школ, учителям начальных классов, реализующим в своей работе задачи внедрения ФГОС.

Ключевые слова: учитель-логопед, взаимодействие, формирование УУД, механизмы, коррекционно-логопедическая работа.

Введение Федерального Государственного Образовательного Стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья требует существенных преобразований в построении коррекционно-логопедической работы с учётом новых требований не только к предметным результатам обучающихся, но и к личностным, и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Существенным отличием в образовательном процессе становится переход от содержания к технологии обучения, т. е. на первое место становится задача обучения. В этих условиях ведущими становятся проблемно - диалогическая технология и технология оценки учебных достижений. С целью получения заложенных в стандарте планируемых результатов необходимо формирование у учащихся универсальных учебных действий (УУД). Универсальные учебные действия подразумевают способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [2].

Таким образом, на первый план выступает развитие самостоятельности учащегося в добывании и усвоении новых знаний, развитии умений самостоятельно организовывать учебный процесс, т. е. формирование умения учиться. Это является важным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора. УУД помогут младшим школьникам освоить не только необходимый программный материал, но и реализовать свои творческие и интеллектуальные возможности в дальнейшем.

Универсальные учебные действия, которые формируют у младших школьников, являются совокупностью личностных и метапредметных результатов учебной деятельности. В универсальных учебных действиях выделяются следующие блоки: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный [1].

Личностные действия направлены на обеспечение ценностно-смысловой ориентации учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Регулятивные действия способствуют обеспечению учащимися организации их учебной деятельности. К действиям регуляции относят: целеполагание, планирование, прогнозирование, коррекцию, оценку и саморегуляцию.

Познавательные универсальные действия состоят из общеучебных (в том числе знаково-символических действий), логических действий, а также постановки и решения проблемы.

Коммуникативные действия являются базой социальной компетентности и учёта позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умения слушать и вступать в диалог; для участия в коллективном обсуждении проблем; интегрирования в группу сверстников и построения продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

В процессе усвоения разных учебных предметов осуществляется формирование УУД в образовательном процессе. Возможности для формирования УУД зависят от содержания учебного предмета и способов организации учебной деятельности учащихся. Коррекционно-логопедическая работа имеет большой потенциал в формировании УУД, у учащихся с речевыми нарушениями.

Перед учителем-логопедом стоит задача с учётом особенностей речевого и психологического развития младших школьников, посещающих логопедические занятия, не только формирования предпосылок к полноценному усвоению общеобразовательной программы по русскому языку, но и развития предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности и формирования этих учебных умений.

Организация и построение работы учителя-логопеда в этих условиях традиционно и строится в соответствии с рекомендациями Инструктивного письма Министерства Образования и Науки РФ от 14 декабря 2000 года «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательной школы» [3].

Однако с учётом требований ФГОС НОО требуются дополнения к плану работы логопеда, заключающиеся в разработке и реализации индивидуальных (групповых) коррекционных программ для детей с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, имеющими нарушения речи.

Анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что на логопедических занятиях формирование универсальных учебных действий занимает такое же важное место, как и преодоление отклонений речевого развития детей и создание предпосылок для устранения пробелов в знании программного материала, обусловленных отставанием в развитии устной речи детей.

В логопедической практике достаточно чётко просматривается развитие и совершенствование психологических предпосылок к обучению. Требования ФГОС в современном образовании направлены на формирование именно учебных действий: планирование предстоящей работы; определение путей и средств достижения учебной цели; контролирование деятельности; умение работать в определенном темпе и т. д. В условиях реализации ФГОС коррекционно-логопедическая работа, как и образовательный процесс в целом, претерпевает изменения и должна быть построена с учётом требований стандартов второго поколения, т. е. сохранить преемственность в единстве требований, предъявляемых к учащимся начальных классов в современных условиях образования [2].

В программах образовательных организаций формирование личностных универсальных учебных действий заложено не только в предметных образовательных программах, но и в программе «Духовно-нравственного развития», а также в программах внеурочной деятельности общекультурного, социального и других направлений.

Проводя диагностику речевого развития, учитель-логопед выявляет осознание учащимся своей речевой проблемы и тип реагирования на неё. На логопедических занятиях учитель-логопед акцентирует внимание детей на имеющихся трудностях при обучении и создает ситуации, способствующие анализу, а также нахождению путей их преодоления, повышению уровня мотивации к занятиям, способствующим устранению речевых и образовательных проблем.

Регулятивные универсальные учебные действия подразумевают формирование у младшего школьника умение ставить цель, определять учебные задачи, планировать свою деятельность, находить свои ошибки и корректировать свою деятельность, умение удерживать в памяти объёмное задание при его выполнении. Так, например, если в начале обучения дети действуют по образцам и алгоритмам, предложенным педагогом, то на заключительном этапе логопедической работы дети сами планируют действия, составляют их алгоритмы.

Познавательные универсальные учебные действия подразделяются на обще-учебные и логические. Школьники на логопедических занятиях учатся самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель; применять правила и пользоваться инструкциями и освоенными закономерностями; использовать, создавать и преобразовывать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы, выделять, собирать и обрабатывать, анализировать необходимую информацию из различных источников в разных формах (текст, рисунок, таблица, диаграмма, схема); передавать информацию устным, письменным, цифровым способами; устанавливать причинно-следственные связи [1].

Коммуникативные УУД предполагают развитие умений работать в парах группах, которые наилучшим образом позволяют научить школьника строить связные высказывания, доказывать свою точку зрения, развивают умения выслушивать и уважать мнения другого, развивают культуру общения в обществе. Работая над развитием коммуникативных УУД, необходимо учитывать следующие направления: развитие инициативного сотрудничества, обучение планированию учебного сотрудничества, взаимодействию в процессе выполнения заданий, а также управлению коммуникацией.

Таким образом, формирование универсальных учебных действий в процессе логопедических занятий способствует повышению эффективности освоения учащимися предметных знаний, формированию умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Литература

1. Бессонова Т. И. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя логопеда при общеобразовательной школе. М., 1996.
2. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. М., 2011.
3. Инструктивное письмо Министерства образования РФ от 14.12.2000 г. № 2 «Об организации работы логопедических пунктов при общеобразовательных школах».

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авакимова Ольга Андреевна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Аганесьян Екатерина Артемовна – заместитель директора по учебной работе ГКОУ школы-интерната № 2, г. Армавир.

Акопян Анастасия Андреевна – учитель-логопед Центра развития и коррекции речи «Логопед плюс», г. Армавир.

Анисимова Людмила Викторовна – педагог-психолог МБДОУ детского сада комбинированного вида № 10 «Малышок» пос. Псебай, Мостовский район.

Анохина Анна Владимировна – заведующий МАДОУ № 18, г. Армавир.

Артемова Вера Ивановна – воспитатель МБДОУ д/с № 16 «Знайка», г. Горячий Ключ.

Арутюнян Анна Александровна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Арутюнян Армина Минасовна – логопед-дефектолог, Детский развивающий центр «Чиполлинко», с. Успенское.

Арцимович Ирина Владимировна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Ахмадиева Әйгерім Дастанбекқызы – доцент ВКГУ им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, РК.

Базарова Шемшат Мамметдурдыевна – Дашогузский вelayat, Болдумсазский этрап, средняя школа № 2, Туркменистан.

Бажко Юлия Александровна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Бекирова Нурет Ибрагимовна – воспитатель МАДОУ № 9, г. Армавир.

Белоброва Светлана Васильевна – воспитатель МАДОУ № 9, г. Армавир.

Белоус Ольга Валерьевна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Белоус Юлия Александровна – преподаватель биологии в Краснодарском Президентском кадетском училище, г. Краснодар.

Бондарева Диана Александровна – воспитатель МАДОУ № 18, г. Армавир.

Бондарева Наталья Викторовна – воспитатель МАДОУ № 18, г. Армавир.

Бондаренко Анна Васильевна – воспитатель МБДОУ детского сада № 12 «Аленушка», пос. Псебай, Мостовский район.

Бондаренко Кристина Александровна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Бутова Анна Владимировна – учитель-логопед МОУСОШ № 2, г. Зеленокумск.

Ванян Ася Сергеевна – учитель-логопед ГКОУ КК школа-интернат, ст. Николаевская.

Вареца Елена Сергеевна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Вахонина Ольга Витальевна – воспитатель МБДОУ № 1, г. Армавир.

Воеводская Светлана Ивановна – воспитатель МБДОУ детского сада комбинированного вида № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.

Володкович Галина Игоревна – воспитатель МАДОУ № 9, г. Армавир.

Волошина Людмила Николаевна – воспитатель МАДОУ № 35, г. Армавир.

Вольнер Елена Николаевна – учитель-логопед МАДОУ д/с комбинированного типа № 10, с. Успенское.

Вонсович Наталия Алексеевна – воспитатель МАДОУ № 12, г. Армавир.

Газазян Оксана Юрьевна – учитель физики, заместитель директора по КР ГКОУ школы-интерната № 2, г. Армавир.

Гайдаенко Евгения Владимировна – воспитатель МАДОУ № 21, г. Армавир.
Ганжина Александра Александровна – воспитатель МАДОУ № 12, г. Армавир.
Герасименко Анастасия Николаевна – учитель начальных классов ГКОУ школа-интернат № 2, г. Армавир.
Гнатив Ирина Михайловна – воспитатель ГБДОУ № 22, г. Севастополь.
Гончаренко Светлана Юрьевна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.
Горбатенко Евгения Николаевна – воспитатель МБДОУ детского сада комбинированного вида № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.
Гордиенко Ирина Владимировна – воспитатель МБДОУ № 24, г. Армавир.
Грифенштейн Светлана Константиновна – воспитатель МБДОУ детского сада № 12 «Аленушка», пос. Псебай, Мостовский район.
Гуссер Наталья Германовна – Фирма Tracoemmedical, г. Нирштайн, Германия.
Давыдова Дарья Александровна – воспитатель, МАДОУ № 9, г. Армавир.
Дедова Евгения Владимировна – секретарь МБУ ЦПМС сопровождения г. Лабинска МО Лабинский район.
Деньгин Игорь Валерьевич – преподаватель ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.
Деньгина Татьяна Владимировна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.
Дохоян Анна Меликсовна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.
Дубинина Наталья Анатольевна – воспитатель МБДОУ детского сада комбинированного вида № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.
Дудко Елена Николаевна – воспитатель МАДОУ № 18, г. Армавир.
Евдокимова Наталья Степановна – воспитатель МБДОУ д/с комбинированного вида № 11 «Теремок», пос. Псебай, Мостовский район.
Ёлкина Анастасия Александровна – воспитатель МАДОУ № 9, г. Армавир.
Забровская Светлана Александровна – воспитатель МБДОУ детского сада комбинированного вида № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.
Задорожная Виктория Викторовна – воспитатель МАДОУ № 12, г. Армавир.
Замаруева Ольга Михайловна – МБДОУ детский сад комбинированного вида № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.
Захарчук Наталья Николаевна – воспитатель МАДОУ № 21, г. Армавир.
Зыкова Елена Леонидовна – воспитатель МАДОУ № 18, г. Армавир.
Зеленская Елена Юрьевна – музыкальный руководитель МБДОУ № 24, г. Армавир.
Зиненко Елена Николаевна – учитель начальных классов МБОУ СОШ № 10, пос. Ерик, Апшеронский район.
Зинковская Мария Николаевна – директор ГКОУ школа-интернат № 2, г. Армавир.
Иванова Светлана Юрьевна – учитель-логопед МБДОУ № 54, г. Армавир.
Иванченко Лариса Ивановна – учитель-дефектолог ГКОУ школы-интерната № 2, г. Армавир.
Ивсина Ольга Александровна – воспитатель МАДОУ № 9, г. Армавир.
Ипаткина Людмила Васильевна – учитель-логопед МБДОУ № 30 «Березка», ст. Фастовецкая.
Исаулова Ольга Викторовна – педагог-психолог МБДОУ № 54, г. Армавир.
Исмаилова Индира Седрединовна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Кабак Светлана Викторовна – воспитатель МАДОУ № 35, г. Армавир.

Капиева Кнарлик Робертовна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Караманукова Рузанна Геннадьевна – аспирант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Камалян Нелли Манвеловна – воспитатель МАДОУ № 12, г. Армавир.

Кашка Эльмаз Юнусовна – учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 11 «Ручеек», г. Керчь, Республика Крым.

Кириллова Анна Андреевна – учитель-логопед МБДОУ детского сада комбинированного вида №10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.

Кирокосяни Ирина Витальевна – ст. воспитатель МАДОУ № 35, г. Армавир.

Клименко Людмила Николаевна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Ковалева Анастасия Валерьевна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Ковешникова Галина Владимировна – учитель-логопед МБДОУ № 26, ст. Новобинская.

Колесникова Нелли Сергеевна – воспитатель ГКУСО КК Апшеронского СРЦН, г. Апшеронск.

Колоскова Елена Валерьевна – ст. воспитатель МБДОУ № 24, г. Армавир.

Короленко Елена Вячеславовна – воспитатель МБДОУ № 29, ст. Темиргоевская.

Королёва Наталья Павловна – педагог-психолог МБДОУ № 24, г. Армавир.

Коротыч Наталья Владимировна – музыкальный руководитель МБДОУ детского сада № 12 «Аленушка», пос. Псебай, Мостовский район.

Костюченко Анжела Александровна – аспирант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Коцко Кристина Константиновна – воспитатель МБДОУ детского сада № 2, г. Крымск.

Кочнова Ольга Николаевна – ст. воспитатель МАДОУ № 18, г. Армавир.

Кротикова Олеся Алексеевна – учитель-логопед МДОУ ЦРР д/с № 4 «Империя детства», г. Новоалександровск.

Крюкова Ольга Юрьевна – воспитатель МАДОУ № 9, г. Армавир.

Кудрина Нелли Викторовна – МБДОУ детский сад комбинированного вида № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.

Кузменкова Валерия Николаевна – воспитатель МБДОУ № 24, г. Армавир.

Кулькова Галина Сергеевна – педагог-психолог частного дошкольного образовательного учреждения детского сада «Мечта», г. Армавир.

Лапкина Юлия Владимировна – учитель начальных классов МОБУСОШ № 16 им. В.В. Горбатко, г. Новокубанск.

Лахмоткина Валентина Ивановна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Лашкевич Татьяна Николаевна – воспитатель ГКОУ школы-интерната № 2, г. Армавир.

Лебеденко Инна Юрьевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Левенцова Виктория Николаевна – директор МБУДО «Дом детского творчества», пос. Псебай, Мостовский район.

Ломаева Инна Юрьевна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Ломакина Александра Александровна – учитель-логопед МБДОУ № 254, г. Ростовна-Дону.

Лубянова Юлия Константиновна – ст. воспитатель МБДОУ д/с комбинированного вида № 11 «Теремок», пос. Псебай, Мостовский район.

Лукьянченко Ирина Алексеевна – учитель-дефектолог МАДОУ № 18, г. Армавир.

Ляпина Елена Николаевна – учитель-логопед МАДОУ ЦРР № 19, г. Курганинск.

Максименко Галина Борисовна – воспитатель МБДОУ № 1, г. Армавир.

Малая Жанна Толеужановна – воспитатель МБДОУ № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.

Малая Татьяна Владимировна – воспитатель МБДОУ № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.

Малыхина Анна Александровна – учитель-логопед МАДОУ № 21, г. Армавир.

Маркова Елена Александровна – воспитатель МАДОУ № 35, г. Армавир.

Маслова Людмила Викторовна – воспитатель МАДОУ № 9, г. Армавир.

Машикова Лариса Владимировна – ст. воспитатель МБДОУ № 44 «Гнездышко», ст. Фастовецкая.

Маюрова Галина Михайловна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Мегерян Наталья Викторовна – воспитатель МАДОУ детского сада № 12, г. Армавир.

Мезенцева Наталья Васильевна – воспитатель МБДОУ д/с комбинированного вида № 3, ст. Вознесенская.

Мешайкина Виолетта Леонидовна – учитель-логопед МАДОУ № 52, г. Армавир.

Милащенко Елена Анатольевна – педагог-психолог ГКОУ школы № 22, г. Армавир.

Мишина Елена Константиновна – учитель-дефектолог ГКОУ школы-интерната № 3.

Мишустина Марина Сергеевна – инструктор по физической культуре МАДОУ № 52, г. Армавир.

Морозова Татьяна Юрьевна – ведущий специалист МКУ ЦРО и ОК, г. Армавир.

Нагорная Виктория Михайловна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Недвигина Елена Александровна – воспитатель МАДОУ № 12, г. Армавир.

Нестеренко Наталья Николаевна – воспитатель МБДОУ № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.

Новгинова Елена Валерьевна – воспитатель МАДОУ № 43, г. Армавир.

Оганесян Кристина Аязковна – педагог-психолог ГБПОУ КК «АМТ», г. Армавир.

Орел Оксана Владимировна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Оспанова Динара Болатхановна – ст. преподаватель ВКГУ им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан.

Остроушко Ирина Константиновна – учитель музыкальной ритмики ГКОУ школы-интерната № 2, г. Армавир.

Павленко Марина Александровна – музыкальный руководитель МБДОУ д/с комбинированного вида № 11 «Теремок», пос. Псебай, Мостовский район.

Пальникова Светлана Михайловна – учитель-логопед МБДОУ № 3 «Тополек», ст. Фастовецкая.

Папина Мария Валерьевна – учитель-логопед МАДОУ № 16, г. Армавир.

Платонова Татьяна Алексеевна – музыкальный руководитель МБДОУ д/с комбинированного вида № 2 «Рябинка», пос. Мостовской.

Полупанова Марина Юрьевна – воспитатель МБДОУ д/с комбинированного вида № 2 «Рябинка», пос. Мостовской.

Попова Анна Анатольевна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Попова Ольга Николаевна – воспитатель МДОБУ № 12, г. Новокубанск.

Приемышева Маргарита Владимировна – воспитатель МБДОУ д/с комбинированного вида № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.

Пчелинцева Виктория Валентиновна – учитель-логопед МОБУ СОШ № 38, г. Сочи.

Пушнина Нелли Николаевна – методист МКУО РИМЦ, г. Курганинск.

Распопова Екатерина Анатольевна – воспитатель МАДОУ детского сада № 9, г. Армавир.

Репяхова Ирина Павловна – воспитатель МАДОУ детского сада № 43, г. Армавир.

Ромашина Дарья Даниловна – аспирант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Ромашина Елена Владимировна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Савченко Светлана Николаевна – воспитатель МАДОУ № 9 д/с комбинированного вида ст. Михайловская, Курганинский район.

Сапелкина Айгюль Рашидовна – педагог-психолог МАДОУ детский сад № 52, г. Армавир.

Скиба Наталья Владимировна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Северинова Елена Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры ПикП ВКГУ им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан.

Севостьянова Мария Александровна – воспитатель МБДОУ детского сада комбинированного вида № 10 «Малышок», пос. Псебай, Мостовский район.

Сердюк Татьяна Геннадьевна – воспитатель МАДОУ № 16, г. Армавир.

Сильчева Наталья Александровна, воспитатель МАДОУ № 12, г. Армавир

Скиданенко Полина Мариовна – учитель-логопед МДОБУ № 18 «Колосок», ст. Прочно-окопская.

Смолянинова Валентина Викторовна – педагог-психолог ГКУСО КК Гулькевичский РЦ, г. Гулькевичи.

Сокова Елизавета Васильевна – учитель-логопед МАДОУ д/с № 29, г. Армавир.

Соколенко Ирина Алексеевна – методист МБУДО «Дом детского творчества», пос. Псебай, Мостовский район.

Сосновская Елена Александровна – учитель-дефектолог ГКОУ школы № 22, г. Армавир.

Спирина Валентина Ивановна – доктор пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Спирина Мария Леонидовна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Спирина Ольга Николаевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Стельмах Людмила Геннадьевна – воспитатель МБДОУ № 1, г. Армавир.

Стельмах Светлана Александровна – канд. психол. наук, доцент Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, Республика Казахстан.

Тарасова Екатерина Анатольевна – воспитатель МАДОУ № 4, г. Армавир.

Тепукова Берта Борисовна – учитель индивидуальной слуховой работы, сурдопедагог КОУ РА «СКОШИ для детей с нарушением слуха», г. Горно-Алтайск.

Теремяева Елена Сергеевна – учитель-логопед МБОУ № 54, г. Армавир.

Терещенко Ольга Николаевна – главный специалист МКУ ЦРО и ОК, г. Армавир.

Теуважеева Оксана Борисовна – воспитатель МАДОУ № 9, г. Армавир.
Тихонова Айсель Владимировна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.
Тищенко Екатерина Олеговна – воспитатель МАДОУ № 35, г. Армавир.
Трудкова Галина Леонидовна – воспитатель МАДОУ № 12, г. Армавир.
Тыныбаева Алмагуль Нурсайтовна – педагог-психолог КГУ «Белоусовская средняя школа № 1», г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан.
Фадеева Марина Олеговна – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.
Фисенко Ольга Сергеевна – воспитатель МАДОУ детского сада № 43, г. Армавир.
Федяева Ирина Александровна – воспитатель МБДОУ № 24, г. Армавир.
Фофанова Юлия Александровна – логопед-дефектолог СКЦ «Виктория», г. Армавир.
Фролова Юлия Владимировна – воспитатель ГБДОУ № 7, г. Севастополь.
Фурманчук Елена Владимировна – учитель-логопед МБДОУ детский сад комбинированного вида № 2 «Рябинка», пос. Мостовской.
Хатина Ирина Николаевна – воспитатель МБДОУ № 1, г. Армавир.
Хатоян Магда Валериевна – аспирант ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.
Цыганкова Наталья Юрьевна – воспитатель МБДОУ ДС № 27 «Василек», г. Туапсе.
Цю Синь – помощник декана факультета русского языка, Сычуаньского университета, г. Ченду, КНР, Китай.
Чеботарева Ирина Владимировна – ст. воспитатель МАДОУ № 16, г. Армавир.
Челюканова Анна Владимировна – воспитатель МБДОУ детского сада № 22, ст. Ярославская.
Чернова Любовь Викторовна – канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.
Черных Марина Олеговна – ст. воспитатель МАДОУ № 4, г. Армавир.
Шапкина Людмила Александровна – учитель-логопед МБДОУ детского сада № 12 «Аленушка», пос. Псебай, Мостовский район.
Шарабарова Анастасия Евгеньевна – воспитатель МБДОУ № 24, г. Армавир.
Шевченко Людмила Евгеньевна – доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края, г. Армавир.
Шестакова Марина Александровна – воспитатель МАДОУ № 16, г. Армавир.
Шкрябко Ирина Павловна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.
Шмидт Любовь Яковлевна – учитель-дефектолог ГКОУ школы-интерната № 2, г. Армавир.
Шурыгина Галина Николаевна – учитель-логопед МАДОУ № 18, г. Армавир.
Щербакова Марина Олеговна – аспирант ФГБОУ «АГПУ», г. Армавир.
Щербинина Елена Богратовна – учитель-логопед ГКОУ школы № 22, г. Армавир.
Ядыкина Ульяна Михайловна – учитель-дефектолог ГКОУ школы-интерната № 2, г. Армавир.
Якунина Валерия Александровна – учитель-логопед МАДОУ № 58, г. Армавир.
Ястребова Лариса Александровна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.



Для заметок



Для заметок

Научное издание

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА

*Материалы международной
научно-практической конференции
(24 марта 2018 года, г. Армавир)*

Редакционно-издательский отдел
Зав. отделом: А.И. Грибкова
Компьютерная вёрстка: М.В. Лазарева
Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко

Подписано к печати 30.03.2018. Формат 60x84/8
Усл. печ. л. 47,9. Уч.-изд. л. 28,81. Тираж 550 экз.
Заказ № 22/18.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
Редакционно-издательский отдел

© АГПУ, 352900, Армавир, ул. Ефремова, 35
☎-fax 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net