

Музыкотерапия в коррекционной работе с детьми с РАС

Трудность в освоении окружающего мира, вот главная и существенная проблема детей с расстройством аутистического спектра. Этой категории детей присущи проявления таких состояний, как страх, плаксивость, тревожность, замкнутость, неуверенность в себе и своих силах.

Так музыка оказывается единственно возможной для них “линией связи” с окружающим миром. Одна из причин, почему музыка так притягательна, заключается в том, что она не требует участия речи, столь трудной для большинства детей с аутизмом. Другая причина кроется в том, что музыка – это тропинка в мир чувств и эмоций, которые, как представляется на первый взгляд, чужды человеку с аутизмом.

Ещё в античное время философы и ученые Пифагор, Аристотель, Платон, указывали на лечебное, профилактическое, коррекционно-развивающее воздействие музыки. Они считали, что музыка устанавливает порядок и гармонию не только во Вселенной, но и в нарушенном человеческом теле.

Мелодия, темп ритм, изменяют настроение человека, влияя на его внутреннее состояние. Тысячи лет тому назад виднейший врач того времени Авиценна лечил музыкой психические заболевания. Основателем музыкотерапии принято считать Эмиля Жак Далькроза, швейцарского педагога и музыканта.

В коррекционной психологии особенно интересен подход Карла Кенинга: лишь при активном включении ребенка в процесс музицирования (пение, игра, движение), можно добиться положительных результатов. С одной стороны, у ребенка повышается интерес к самому процессу, улучшается эмоциональный фон. С другой-происходит лечебный процесс, воздействующий на психосоматические процессы.

Одним из коррекционных методов обучения и воспитания детей с расстройством аутистического спектра признана музыкальная терапия. Музыкотерапия представляет собой - метод использующий музыку в качестве

средства коррекции нарушения в эмоциональной сфере, поведения, при проблемах в общении, страхах, речевых нарушениях.

Уникальность музыкотерапии заключается в простоте применения, малой затратности, и высокой эффективности, что дает возможность использовать данный метод на любом уроке. Этот метод является дополнительным по отношению к другим методам коррекционного воздействия.

Музыкотерапия призвана решать задачи нормализации психоэмоционального состояния, обеспечить выход ребенка с РАС из отрицательных переживаний, наполнить его положительными эмоциями, реконструировать его эмоциональную сферу.

Музыкотерапия строится на подборе необходимых мелодий и звуков с помощью которых можно оказывать положительное воздействие на человеческий организм, обеспечивает гармонизацию состояния ребенка, снятие напряжения, утомления, повышения эмоционального тонуса, коррекцию психоэмоционального состояния .

Выделяют три основных направления действия музыкотерапии в коррекционной работе с детьми:

1.Эмоциональное самовыражение. Музыка дает детям с РАС возможность двигаться, танцевать, петь или шуметь что является способами выражения эмоций.

2.Построение социальных навыков. Музыкотерапия может способствовать двухстороннему общению со сверстниками.

3. Развитие речи. Пение дает примеры речевых потоков, рифмования и произношения слов, что может решить проблему с монотонной речью у детей с РАС

На уроках музыки наиболее полно предоставляются благоприятные возможности для работы с обучающимися с РАС. Музыка становится не просто развлечением, она участвует в жизни, помогает становлению личностных качеств и с ее помощью решаются вопросы коррекции и реабилитации. Потребность в музыке имеет связь с очень важной

потребностью в общении, которая у таких детей не всегда легко осуществима, а общение является ведущей деятельностью.

Для достижения оптимальных результатов на музыкальных уроках целесообразно строить их в плане равномерного распределения психофизической нагрузки и проводить по следующей схеме:

1. Приветствие;
2. «Свободное движение»;
3. Ритмическая разминка;
4. Упражнения для развития мелкой моторики, упражнения для развития речевых и мимических движений;
5. Пение;
6. Слушание музыки и игра на детских музыкальных инструментах;
7. Танцы, хороводы;
8. Коммуникативные, ритмические игры и игры по правилам;
9. Прощание.

Особая специфика уроков состоит в следующем: один и тот же музыкальный материал используется многократно, чтобы дети в своём индивидуальном темпе смогли его усвоить и постепенно начали присоединяться к исполнению произведения педагогом.

На уроках по музыке с использованием музыкотерапии не ставится цель развития музыкальных способностей или овладение навыками пения и игры на музыкальных инструментах.

Чередование различных видов деятельности позволяет выстраивать динамику урока. Исходя из поставленных целей, урок может быть построен на смене настроений (расслабление и возбуждение). Однако часто приходится отступать от первоначального замысла, исходя из состояния детей, в котором они приходят на урок.

Положительную роль в психотерапевтической работе с «особыми» детьми играет музыкотерапия.

Существует несколько методов музыкальной терапии для детей с РАС среди которых-пение.

Песни могут использоваться в качестве способа контроля эмоций и поведения. В условиях совместного пения хорошо себя чувствуют неуверенные дети , а подвижные дети становятся более уравновешенными. Таким образом хоровое пение особо сближает всех поющих.

Воспроизведение песен связанные с конкретными действиями может улучшить понимание языка и помочь детям узнать значения слов.

Использование фоновой музыки которая способствует созданию благоприятного эмоционального фона, что приводит к снятию нервного эмоционального напряжения и сохранению здоровья детей. Развитию воображения в процессе творческой деятельности, что способствует повышению активности творческой, переключению внимания во время изучения трудного учебного материала, что предупреждает усталость и утомление. Психологической и физической разрядке после учебной нагрузки ,во время психологических пауз и физкультурных минут.

В фонотеке педагога занимающегося музыкотерапией должен быть подбор фонограмм классических, народных, детских музыкальных произведений, шумовых фонограмм и звуков природы которые широко применяются на занятиях.

Ситуация «успеха» значительно повышает самооценку, что, в свою очередь, благотворно сказывается на общем состоянии детей. Это происходит за счет того, что замедляются альфа-ритмы мозга, вызывая состояние комфорта и уюта.

В нашей школе на уроках музыки мы используем различные яркие распевки, песенки, отрывки музыкальных произведения, которые могли бы, воздействуя на эмоциональную сферу ребенка, развивать высшие психические функции, к которым относятся мышление, воля, мотивация.

В качестве материала используем близкие и доступные образы, связанные с их интересами и бытом: ситуации взаимодействия со сверстниками и

родными, игры и игрушки, образы животных, сказочные персонажи, школьная жизнь, общественные и природные явления, трудовая, профессиональная деятельность. Музыка для слушания отличается и тем, что имеет четкую структуру, проста и понятна ребенку, имеет изобразительные, танцевальные, звукоподражательные элементы. Важно также сохранить привычную для детей с РАС последовательность смены деятельности в структуре урока.

Создание музыки с использованием инструментов не только обеспечивает эмоциональное исполнение, но и стимулирует чувства и может поощрять речь. Например, игра на гармонике помогает ребенку научиться создавать звуки, используя язык, рот и горло.

Танцы под музыку позволяют детям выражать эмоции и помогают уменьшить самостимулирующее поведение. Позвольте детям двигаться или танцевать по-своему, придумывая собственные методы самовыражения. Танцы помогают познать свое тело и способствуют развитию навыков координации.

Во время пения или прослушивания песен дети повторяют жесты или хлопают по ритму песни. Изучение простых ритмических паттернов поможет ребенку с аутизмом увеличить фокус и память. Со временем, вводим сложные ритмы, поскольку дети быстро адаптируются. Применение барабанов или других ударных инструментов также может быть забавным при обучении ритм-паттернам.

Существенной частью уроков музыки являются музыкально – ритмические движения, музыкальные игры и простые танцевальные движения, корректирующие отклонения в развитии общей моторики детей с РАС. Все получаемые обучающимися с различными синдромами аутизма на уроках музыки знания, умения и навыки дают им собственный нравственный и эстетический опыт, являющийся практически значимым для их социальной адаптации и реабилитации. культуру), как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

В результате систематического использования элементов музыкотерапии уменьшается психологический дискомфорт, снимается психологическая, физическая усталость.

Реализация коррекционных возможностей музыкальной деятельности необходима как способ эмоционального воздействия на ребенка с целью коррекции имеющихся физических и умственных отклонений, как способ невербальной коммуникации, а также как один из возможных способов познания мира.



ДИПЛОМ

№ РО/2022/05560

награждается

Кузичева О. И., Шадрова Е. В., Колупаева О.К.,
педагоги,
КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой»

за **1 место**

в номинации «Фотография и видео»

название работы:

Они отдали жизни, чтоб мир продолжался...

Всероссийского творческого конкурса
для дошкольников, школьников, студентов и педагогов
«Имя твоё неизвестно»

Главный редактор,
член Невской образовательной ассамблеи,
Член Балтийской педагогической академии



Д.А. Саликов

г. Рязань
декабрь 2021 г. - февраль 2022 г.

Организатор конкурса: Сетевое издание "Педагогическая олимпиада" - www.pedolymp.ru

Юридическое основание проведения: свидетельство о государственной регистрации образовательного средства массовой информации
Эл № ФС77-48527 от 06 февраля 2012 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Проверить диплом можно на сайте: www.check.pedolymp.ru



АПРель
АССОЦИАЦИЯ ПЕДАГОГОВ РОССИИ

<https://apr-el.ru> info@apr-el.ru

ДИПЛОМ

№ APR 819 - 544639

Награждается

Кузичева Оксана Игоревна

Учитель музыки

КОУ ХМАО-Югры "Сургутская школа с профессиональной подготовкой"

Победитель (1 место)

Всероссийского педагогического конкурса

"Педагогика XXI века: опыт, достижения, методика"
(г.Москва)

Номинация:

"Методические разработки"

Конкурсная работа:

"Музыкальный калейдоскоп"

Конкурсная работа соответствует ФГОС

Список участников и победителей конкурса размещен на сайте
«АПРель» по адресу: <https://apr-el.ru/result>

Ассоциация педагогов России «АПРель» является проектом Центра гражданского образование «Восхождение» (<https://civiledu.ru>). Свидетельство Роскомнадзора о регистрации СМИ №ФС77-56431

03.12.2021



Председатель Оргкомитета
Лаптев А.Ф.



Санкт-Петербург
Декабрь. 2020 год.



Автономная некоммерческая организация поддержки и развития
детского творчества и педагогического мастерства «Калейдоскоп+»

В поддержку мероприятий Государственной программы РФ «Развитие культуры и туризма» на 2013-2020 гг.
при поддержке Министерства культуры, Министерства просвещения Российской Федерации

Международный многожанровый детский, взрослый,
профессиональный конкурс-фестиваль

«Новогодние Звезды»

проекта «Музыкальный Звездный Олимп»

ДИПЛОМ

Лауреата I степени

награждается

Финк Кирилл и Кузичева Оксана Игоревна

КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой»
г. Сургут.

Преподаватель: Кузичева Оксана Игоревна

Номинация: Вокал эстрадный

Возраст: Мастер и ученик

Оганесян Вазген Карпович

Педагог по эстрадному и академическому вокалу,
Руководитель школы вокала имени Вазгена Оганесяна,
Почетный гражданин России,
Победитель Международных конкурсов

Халдеева Галина Викторовна

Профессор Бейрутской государственной консерватории (Ливан),
Народная Артистка Республики Башкортостан

Томилина Светлана

Педагог по вокалу, исполнительница русских народных песен,
Лауреат Всероссийского конкурса «Голос России»,
Солистка ансамбля «Мелодии и шажки»
Ракетных Войск Стратегического Назначения «Красная звезда»
В составе ансамбля привлекла участие в концертных программах и
гастрольных турах по России и за рубежом
(Китай, Гонг-Конг, США, Южная Корея, Мексика, Польша...)
Художественный руководитель фольклорного ансамбля «Вишневый цвет»



СЕРТИФИКАТ

удостоверяет, что

Кузичева Оксана Игоревна

Участвовал (а) в
Международной научно-практической
конференции
«СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ -2022»



Гололобов Е. И., проректор по
научной работе, д.ист.н, профессор
БУ «Сургутский государственный
педагогический университет»



25 февраля 2022



АПРель
АССОЦИАЦИЯ ПЕДАГОГОВ РОССИИ

<https://apr-ель.рф> info@apr-el.su

ДИПЛОМ

№ APR 819 - 544641

Награждается

Кузичева Оксана Игоревна

Учитель музыки

КОУ ХМАО-Югры "Сургутская школа с профессиональной подготовкой"

Победитель (1 место)

Всероссийского педагогического конкурса

"Педагогика XXI века: опыт, достижения, методика"
(г.Москва)

Номинация:

"Музыкальное творчество"

Конкурсная работа:

"Музыкальная новогодняя сказка"

Конкурсная работа соответствует ФГОС

Список участников и победителей конкурса размещен на сайте
«АПРель» по адресу: <https://apr-ель.рф/result>

Ассоциация педагогов России «АПРель» является проектом Центра гражданского образование «Восхождение» (<https://civiledu.ru>). Свидетельство Роскомнадзора о регистрации СМИ №ФС77-56431

11.12.2019



Председатель Оргкомитета
Лаптев А.Ф.



Бюджетное учреждение ХМАО-Югры
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Российская Федерация)

НАО «СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М. КОЗЫБАЕВА»
(Республика Казахстан)



СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ -2022

материалы Международной
студенческой научно-практической
конференции



2022 г.

**БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА - ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ - 2022

**материалы Международной студенческой научно-практической
конференции**

**Сургут
2022**

УДК 37.013 (045)
ББК 74.0 Я431
С 88

Редакционная коллегия:

Чуйкова И.В., к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования
Некрасова О.А., к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования
Багнетова Е.М., преподаватель кафедры педагогического и специального образования

Студенческие исследования – 2022: материалы Международной студенческой научно-практической конференции / Департамент образования и молодеж.политики ХМАО-Югры, Бюджетн. учреждение Ханта-Манс.авт.округа-Югры «Сургут. гос. пед. ун-т».; ред. И.В.Чуйкова, О.А. Некрасова, Е.М.Багнетова; - Сургут : БУ СурГПУ, 2022. – 574, [1] с. – Текст : непосредственный.

Сборник материалов Международной студенческой научно-практической конференции «Студенческие исследования - 2022». Сборник содержит материалы раскрывающие взгляды на современные аспекты развития образования детей дошкольного и начального образования, актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса развития личности, вопросы инклюзивного и специального (дефектологического) образования, а также проблемы в области профессионального образования. Материалы сборника могут быть полезными преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования. Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 37.013 (045)
ББК 74.0 Я431
С 88

© Сургутский государственный педагогический университет, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ТРЕК 1. НАУКА ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНИКОВ

Анисенко А.	СРАВНЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ	16
Гудилина Е.Р.	РЕЖИМ ДНЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА, ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС	20
Еньшин М.А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	28
Камартидинова А.Л.	РОЛЬ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	34
Логинова А.Р.	ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ	38
Макарова Е. Г.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ	43
Рустамова А.Э.	ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА УСПЕВАЕМОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	48

ТРЕК 2. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Албычева А.С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕГИОНАЛЬНЫМИ НАРОДНЫМИ ПРОМЫСЛАМИ И РЕМЕСЛАМИ	53
Аманжулова С.Т.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ	59
Анисова Н.А.	К ВОПРОСУ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:	65

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
АСПЕКТ**

Дерябина П.Д.	КОНСТРУИРОВАНИЕ СКАЗОЧНОГО СЮЖЕТА В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	71
Захарова Я.Н.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	74
Мирзоева Э.Ш.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРАХ НА ПЛОСКОСТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ	79
Очкалова Т.Ю.	ЗНАЧЕНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК В ПРОЦЕССЕ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	84
Попова Я.Р.	ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЧТЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО ЖУРНАЛА	90
Сычева Е.А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИСПОСОБЛЕННОСТИ РАСТЕНИЙ К СРЕДЕ ОБИТАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	94
Таламбуца С.А.	ВЛИЯНИЕ ИГР С ПРАВИЛАМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	98
Трусова Н.В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОСМОСЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	105
Шихрагимова А. Ш.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМ И МОДЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ	108

**МАТЕМАТИЧЕСКИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**ТРЕК 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ
РАЗНЫХ НОЗОЛОГИЙ**

Аверкович А.А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	113
Аксюткина А.В.	МЕТОД ПИКТОГРАММ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	119
Бережнева Д.А.	СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	123
Гуляева О.А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LEGO- ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	129
Гуриенкова А.Г.	МЕТОД МНЕМОТЕХНИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	135
Дедюхина Е.А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	141
Донцова А. С.	ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	148
Зайдова К.В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	152
Зайтова Э.А.	СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОДНОВРЕМЕННЫМ	162

	НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ (НА ПРИМЕРЕ СЕНСОРНОГО ЭТАЛОНА ФОРМЫ)	
Заурова Г. Д.	РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	168
Зияева И.	ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР	171
Иваненко Е. А.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	176
Иванова Л.С.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	181
Исмаилова К.В.	СОДЕРЖАНИЕ И РОЛЬ СЮЖЕТНО- РОЛЕВЫХ ИГР В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	188
Ионенко А.В.	ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙМОТОРИКИ РУК У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	194
Кашапова Р.Р.	ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВКОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИВ УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ	198

ФГОС

Коада О.Д.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	205
Копица Д.С.	СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО ПРИЕМЛЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	210
Коробкова Л.А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В БЕЗРЕЧЕВОЙ ПЕРИОД	214
Кудабаева Ш.Е.	КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В 4 КЛАССЕ	218
Махмудова А.А.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ	223
Неустроева Е.С.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПО КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ	230
Процко Е.Г.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ - ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ПО ПОДГОТОВКЕ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ	235
Самохвалова Н.А.	ДИСГРАФИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	239
Симаго Р.И.	ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ	246

**СВЯЗНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ (УМСТВЕННАЯ
ОТСТАЛОСТЬ)**

Ташетова М.К.	К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	255
Шефер А.К.	ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	262
Щекина И.А.	ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ	268

**ТРЕК 4. МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Абдулгалимова А.А.	ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ «ПОДВЕДЕНИЕ ПОД ПОНЯТИЕ»	272
Аглямзянова Л. Р.	ФОРМИРОВАНИЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ УМЕНИЯ СТРОИТЬ РЕЧЕВЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ	278
Бушуева Е.С.	СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОИНСКОМУ ПРОШЛОМУ НАШЕЙ СТРАНЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	284
Зими́на Е.В.	СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	292
Мартьянова В. А.	ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НОРМАХ	298

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ
ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ
СТУДИИ
ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Мамедова И. К.	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	305
Менглиязова А. Ш.	СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	312
Меринова Ю.К.	РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПРОИЗНОСИТЕЛЬНУЮ СТОРОНУ РЕЧИ	317
Моисеенко В. Н.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ ИНТЕРЕСА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ	323
Мурадова С.А.	СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СТАРШИМ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	330
Тилибаева В. В	ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СКАЗКА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ	336
Тимошина О. С.	ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	344
Чуйкова Е.И.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	352

Щеголева М. И.	ОРГАНИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	388
Юдеева В. А.	ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТА «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	365
ТРЕК 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА		
Бекмаганбетова Т.К.	ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	372
Грачёва Е.О.	О ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ	380
Жиентаева А.М.	СУЩНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	392
Зайдуллина Ю.М.	СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАНИЮ ОСНОВ СОЦИАЛЬНО- ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	392
Луцюк Е.А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И РЕГУЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	397
Мировидова Л.Г.	ВЫБОР ОПТИМАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В РАБОТЕ ДЕФЕКТОЛОГА	402
Пашкова Н.А.	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	408
Ребрий В.А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ	413

**САМООЦЕНКИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ
СТУДЕНТОВ**

Темирбулатова Д. Р.	ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	420
Хусаенова К. А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	426

**ТРЕК 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ
РАЗНЫХ НОЗОЛОГИЙ**

Антипина К.Н.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР	433
Багнетова Е. М.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НОД В ДОО В ГРУППАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ И КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	436
Загаева А.А.	ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	440
Кизима Д.В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ	446
Кузичева О.И.	МУЗЫКОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС	451
Кузнецова Е. Н.	ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С	458

ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Помазай В. Е.	ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	466
Пономаренко Т.А.	КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	471
Попок П.В.	ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ИСОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕАСПЕКТЫВЗАИ МОДЕЙСТВИЯДЕТСКОГО САДАИСЕМЬИВПРОЦЕССЕПОДГОТОВ КИКШКОЛЕДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТС ЗПР	476
Потапенко Д.А.	КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧЕНЫХ ПОНЯТИЯ «ОТКЛОНЕНИЕ В РАЗВИТИИ» В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	480
Пухова А.Ф.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ	485
Савицкая М.С	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	490
Саурова Э.К.	СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР	495
Сорокина М.П.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	502
Сулейманова С.А.	СУЩНОСТЬ И ПОРЯДОК ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ	508

	ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	
Сулхаева А.А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	513
Татаринов С.А.	ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИТУАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	518
Урунова Ш.С.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	526
Черных Е. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	530
Шабанова Е. С.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	534
Юрина А.А.	РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	539
Ядренникова А.С.	ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО	555

РАЗВИТИЯ

ТРЕК 7. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Павлишак А.И.	ПРИЧИНЫ БУЛЛИНГА И ФАКТОРЫ РИСКА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ	561
Попкова А.Д.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	566
Фейзуллаева У.З.	ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	571

ТРЕК 1. НАУКА ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНИКОВ

Анисенко А., обучающаяся МБОУ СОШ №12
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
доктор педагогических наук, профессор СурГПУ
г.Сургут

СРАВНЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ

В настоящее время проблема конфликтов между родителями и их детьми актуальна. Ценности этих двух, казалось бы, близких поколений, различны. Очень часто родители не до конца понимают своих детей (чаще подростков) из-за чего могут происходить ссоры.

Рассмотрим более подробно понятие «поколение». В научной социологической литературе имеется достаточно большое количество подходов к интерпретации понятия «поколение».

Например: поколение – это: определенная возрастная когорта, имеющая более или менее жесткие возрастные границы; когорта сверстников; т.е. признаки поколения типологические; общность социальных условий формирования и жизненного опыта; общность решаемых задач, реализуемых социальных ролей и функций; хронологический период, отрезок времени, в течение которого живет и действует данное реальное или условное поколение – поколение 1990-х и т. д.

Также социологические подходы к интерпретации понятия «поколение», по мнению Ю. Р. Вишневого [1] можно рассматривать как в статике, так и в динамике. В статике присутствуют такие формы, как равноправное сотрудничество: воздействие взрослых на молодежь: соперничество: сосуществование: конфликт поколений, бунт, молодежный протест.

В динамике следует выделять преемственность поколений, когда происходит последовательная смена, в результате чего каждое последующее поколение использует социальный, культурный и иной капитал, накопленный предыдущими. Унаследованная деятельность продолжается в новых исторических условиях, либо деятельность постепенно видоизменяется, приспособляясь к изменившимся условиям.

В 90-е годы американским специалистом в области демографии Н. Хоувом и историком У. Штраусом была разработана «Теория поколений», пользующаяся популярностью и в настоящее время [2]. Она призвана выявить ключевые моменты в конфликтах поколений, дать определения понятию «поколение», системе ценностей каждого поколения. Согласно этой

теории, поколения отличаются друг от друга не только возрастом, но и базовыми ценностями, сформированными в период детства.

К российской действительности предложенную модель адаптировали психолог Е. Шамис и психолог А. Антипов. Они выделили ключевые для российских граждан мировые и локальные события, повлиявшие на формирование ценностей определенной когорты. Сейчас в России можно выделить следующие поколения:

- Поколение GI, или поколение Победителей (рожденные с 1900 по 1923 гг.)
- Молчаливое поколение (рожденные с 1923 по 1943 гг.)
- Поколение Беби-Бумеров названное так в «честь» бума рождаемости, который наблюдался в послевоенные годы (рожденные с 1943 по 1963 гг.)
- Поколение X, или Неизвестное поколение (рожденные с 1963 по 1984 гг.)
- Поколение Y или поколение Сети и поколением Миллениум (рожденные с 1983 по 2003 гг.)
- Поколение Z (рожденные после 2000 г.)

Так же хочется отметить «теорию поколений» основывающуюся на положении о цикличности смены поколений. Выделяют четыре типа сменяющих друг друга поколений: пророки (идеалисты); кочевники; герои; художники. Ключевым элементом «теории поколений» является категория «ценностей поколения», имеющих ряд отличительных признаков:

1. Наряду с общечеловеческими и индивидуальными, поколенческие ценности также являются элементом системы ценностей человека.
2. Формирование ценностей поколения происходит в возрасте 12–14 лет под влиянием общественных событий (социальных, экономических, культурных и политических), семейного воспитания, а также технического прогресса.
3. Поколенческие ценности не носят явно выраженной формы, являются глубинными, подсознательными, в том числе для самих представителей поколений, но при этом оказывают влияние на жизнь, деятельность и поведение людей, определяют формирование личности.

Примерно через каждые 20 лет происходит смена поколений. Из четырех смежных поколений формируется цикл продолжительностью около 80 лет. Затем цикл повторяется, и, как следствие, ценности представителей пятого поколения имеют общие черты с ценностями первого поколения, отличаясь лишь отдельными особенностями, обусловленными другим уровнем развития.

На данный момент в РФ доля представителей поколения X составляет 30 %, доля представителей поколения Y – 21 %, доля представителей поколения Беби-Бумеров – 24 %, молчаливое поколение – 8 %, и самое молодое поколение, поколение Z – 17 %. Таким образом, российское общество в основной своей части представлено тремя поколениями: Беби-Бумерами, X и Y.

Сравнение поколения Y и Z показывает, что даже у ближайших поколений могут различаться взгляды на жизнь. Представители поколения Y (рожденные в период с 1983 по 2003 гг.) ценят свободу, развлечения, для них важен результат, гражданский долг, мораль и ответственность, но, не смотря на все положительные черты, психологи отмечают их наивность. Период взросления представителей этого поколения выдался на распад СССР, теракты, развитие коммуникаций, интернета, технологий. Скорость развития стали высокими. Они не готовы работать десятилетиями ради результата, мир меняется и результат им нужен сейчас.

Поколение Z, представители которого родились после 2000 года. Про это поколение пока известно немного, так как ценности даже самых старших представителей поколения Z в процессе формирования. Однако с уверенностью можно сказать, что в условиях открытого информационного пространства и стремительно развивающихся технологий одним из ориентиров для них станет независимость. Растет поколение опытных потребителей, и свобода выбора, передвижения, отношений – для них уже норма.

Что бы лучше узнать поколения нами был проведён опрос. В ходе опроса выяснилось, что взгляды на стабильную жизнь и курению, как способу расслабления схожи. Большинство людей считают, что лучше жить стабильной жизнью. Так же многие относятся негативно к курению. Однако выяснилось, что отношение к том у что люди могут лгать схоже. В обоих опросах мнение разделилось на две группы, те, кто считают ложь не приемлемой и те, кто считают, что лгать можно только во благо. По отношению к чтению мнения разнятся, представители поколения Y читают что чтение — это важная часть в жизни каждого, так же многие готовы читать лишь то, что их заинтересует. В то время как большая часть представителей поколения Z готовы читать лишь, что их заинтересует. Выяснилось, что оба поколения активно пользуются интернетом. Так же мнения сошлись и в вопросе социализации человека. Многие считают, что социализация должна происходить как в интернете, так и в обществе. Большая часть опрошенных считает, что в современном мире образование важная вещь, без которой трудно строить карьеру. В вопросе, когда же должен наступать брачный возраст мнения неоднозначны. Большая часть представителей поколения Y считают, что брачный возраст это 18-25 лет. Поколение Z разделилось на две группы, те, кто считают, что брачный возраст 25-35 лет и тех, кто считает, что в этом вопросе возраст не имеет значения.

Таким образом, внимательное изучение ценностей разных поколений позволит выявить не только отличия, но и сходства во взглядах и определить пути дальнейшего формирования социально ответственного поведения поколений по отношению друг к другу.

Список использованной литературы

1. Вишневский, Ю. Р., Шапко, В. Т. Социология молодежи: учеб. пособие. – Екатеринбург – Н. Тагил. 1995. – С. 201.
2. Дергунов, Т. Формула менеджмента. Практическое пособие начинающего руководителя // <https://psixologiya.org/razdely/biznes/2155.html?showall=1>

Гудилина Е.Р., обучающаяся 10 А класса МБОУ
«СШ им. Д.И. Коротчаева» г. Новый Уренгой
Научный руководитель: Прудникова Ю.Н., учитель биологии,
г. Новый Уренгой
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
кандидат педагогических наук., доцент СурГПУ
г. Сургут

РЕЖИМ ДНЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА, ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

В современной науке подростком считается ребенок в возрасте от 12 до 17 лет, когда у него активно идет половое созревание [6]. В переходный период юноши и девушки стремятся к самостоятельности, имеют сложности в общении с родителями, ищут свое место в жизни, что, в том числе, сказывается на их распорядке дня. Многие из них переходят на ночной образ жизни, так как в это время они могут почувствовать свободу от опеки взрослых, меньше уделяют времени учебе и больше общаются со сверстниками. Заставить их жить по определенному расписанию очень сложно, но для сохранения здоровья наладить распорядок дня подростка все же стоит попытаться.

Если подросток недосыпает и иными способами регулярно нарушает режим работы и отдыха, его нервная, сердечно-сосудистая и иммунная системы дают сбой. Он чаще болеет, становится нервным, раздражительным, что скажется на его успеваемости и общении в социуме [1]. Кроме того, соблюдение режима дня поможет подростку подготовиться к самостоятельной взрослой жизни, где он будет либо успешным (т. е. везде и все успевать), либо всегда отстающим.

Педагогами, психологами, физиологами, медиками и другими специалистами в области детства режим дня понимается как распределение времени на различные виды деятельности и отдыха в течение суток с учетом возраста и состояния здоровья [5].

Главной задачей распорядка дня является обеспечение высокого уровня работоспособности, так как сам режим составляется в соответствии с биологическим ритмом функционирования организма. Режим дня, безусловно, полезен – он приучает к дисциплине, помогает контролировать количество учебных нагрузок и отдыха, продолжительность сна, регулярность питания. Но в упорядоченной жизни обязательно должно оставаться место для свободы и импровизации. Особенно это касается подростков, в организме которых происходят стремительные процессы роста и развития, меняются физические, психические, социальные потребности, учебные нагрузки, интересы, цели, желания [4,5].

Все это привело к обозначению проблемы, которая заключается в выявлении возможностей режима дня школьника в повышении качества успеваемости обучающихся подросткового возраста.

Основными компонентами режима дня являются: полноценный сон, личная гигиена, регулярное и достаточное питание, учебная деятельность в школе и дома, досуг.

В целом структура нашей работы организована в соответствии с перечисленными выше компонентами.

Цель исследования: выявление возможностей режима дня школьника в повышении качества успеваемости обучающихся подросткового возраста.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть психолого-педагогическую характеристику понятия «режим дня школьника».

2. Изучить гигиенические требования к правильной организации режима дня.

3. Подобрать диагностический инструментарий и провести исследование для выявления особенностей распорядка дня учащихся 7-х, 9-х – 11-х классов.

4. Разработать рекомендации для учащихся по корректировке режима дня с целью улучшения качества обучения.

5. Создать буклет с рекомендациями по соблюдению распорядка дня для учащихся и их родителей.

Гипотеза исследования: процесс повышения качества обучения будет успешным, если подростками соблюдается режима дня.

Объект исследования: процесс повышения качества успеваемости обучающихся подросткового возраста.

Предмет исследования: возможностей режима дня школьника в повышении качества успеваемости обучающихся подросткового возраста

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение); эмпирические (интервьюирование, анкетирование).

В статье считаем целесообразным более подробно остановиться на практической части исследования.

На первом этапе практической части исследования было организовано анкетирование подростков, которое включало 9 вопросов.

Всего в анкетировании приняли участие 103 обучающихся, из них: в 7-м классе – 38 человек; в 9-м классе – 35 человек; в 10-11-х классах – 30 человек. Опишем результаты проведенного анкетирования и изобразим их графически.

Для выявления продолжительности сна, просили респондентов указать время, когда они обычно «ложатся спать» и когда «встают» в будние дни. Временной интервал, фиксируемый этими двумя ответами, и дает возможность установить продолжительность сна.

Согласно требованиям СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», продолжительность ночного сна для детей 8-10 лет составляет 10 часов, 11-14 лет – 9 часов (7 класс), 15 лет и старше – 8,5 часов [3].

Полученные в ходе опроса данные показывают, что в среднем продолжительность ночного сна подростка составляет 6,4 часа. Характерно, что с возрастом продолжительность сна учащихся снижается. Так, если в 7-м классе подростки в среднем спят 6,8 часа, в 9-м классе – 6,3 часа, то в 10-м - 11-м лишь – 6 часов. Таким образом, сравнение результатов опроса с физиолого-гигиеническими нормами, показывает, что, как в среднем, так и в старшем звене школы реальная продолжительность сна подростков оказывается гораздо ниже той, которая предусматривается нормативами: подростки в среднем недосыпают 2,5 часа.

Обращаясь к существующим физиолого-гигиеническим требованиям относительно времени отхода ко сну в подростковом возрасте, отметим, что в соответствии с ними учащиеся должны ложиться спать, в среднем, в 22:00 часа.

Следовательно, с возрастом нормативы, определяющие время ухода ко сну, меняются: в 7-м классе 30 % опрошенных ложатся спать в период с 22:00 до 23:00 часов, т.е. спят 8 – 9 часов; 30% - укладываются спать с 24.00 до 01 часа ночи, т.е. спят 6 – 7 часов и 40% укладываются спать с 01 до 03 часов ночи, т.е. спят 4 – 6 часов.

В 9-м 23 % опрошенных ложатся спать в период с 22:00 до 23:00 часов, т.е. спят 8 – 9 часов; 30% - укладываются спать с 24.00 до 01 часа ночи, т.е. спят 6 – 7 часов и 47% укладываются спать с 01 до 03 часов ночи, т.е. спят 4 – 6 часов.

В 10 - 11-м классе — 25 % опрошенных ложатся спать в период с 22:00 до 23:00 часов, т.е. спят 8 – 9 часов; 35% - укладываются спать с 24.00 до 01 часа ночи, т.е. спят 6 – 7 часов и 40% укладываются спать с 01 до 03 часов ночи, т.е. спят 4 – 5 часов.

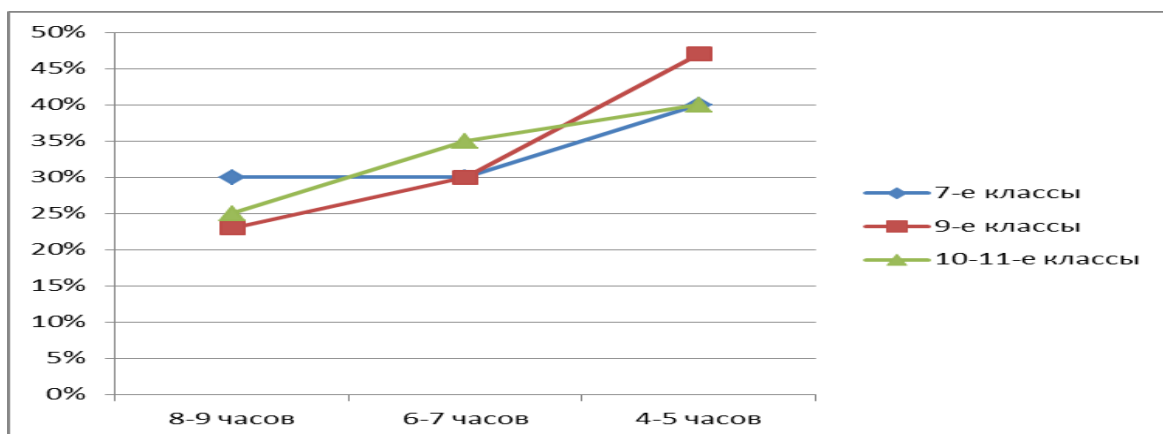


Рис.1. Результаты диагностики продолжительности сна старшеклассников

Полученные данные показывают, что лишь 30% семиклассников соблюдают возрастные нормы отхода ко сну. Среди девятиклассников— 23%, а в 11-м классе соблюдают нормы отхода ко сну 25%. Значит, в подростковом возрасте оказывается явно деформированным соблюдение режима дня. Поскольку в ходе опроса мы задавали учащимся специальные вопросы, касающиеся жалоб на физическое самочувствие (головная боль,

слабость, сонливость, усталость в первой половине дня), то мы можем сопоставить наличие этих симптомов с продолжительностью сна подростка.

В 7-м классе сонливость присутствует у 57% опрошенных, из них 68% она мешает в учебе (запоминать учебный материал, быть внимательным, концентрироваться на заданиях). Головная боль проявляется у 45% из числа опрошенных, из них 80% она мешает на уроках. Слабость испытывают 54% опрошенных, из них 50% она мешает учиться. Наличие усталости в первой половине дня отметили 50% опрошенных, из них 52% она не позволяет эффективно работать на занятиях.

В 9-м классе сонливость проявляется у 76% опрошенных, из них 74% она мешает усваивать учебный материал и эффективно выполнять задания. Головная боль присутствует у 66% опрошенных, из них 85% она мешает на уроках. Слабость заметили у себя 43% опрошенных, из них 76% она мешает продуктивной деятельности на занятиях. Признаки усталости в первой половине дня подметили 76% участвовавших в опросе, из них 78% она мешает в учебе.

В 10-х – 11-х классах сонливость у себя заметили 80% опрошенных, из них 37% она мешает на уроках (усваивать новый материал, внимательно слушать, концентрироваться на заданиях). Головная боль проявляется у 55% опрошенных, из них 72% она мешает в учебе. Наличие слабости отметили 60% опрошенных, из них 83% она не позволяет успешно работать на занятиях. Усталость в первой половине дня присутствует у 60% опрошенных, из них 58% она мешает учиться.

Как видим, ежедневное недосыпание оказывает явное негативное влияние на физическое самочувствие у респондентов. По мере же приближения к суточной норме ночного сна (10 часов 7-й класс; 9,5 — 9-й класс; 9-8,5 часа 11-й класс) число школьников, часто испытывающих состояние усталости и сонливости, последовательно снижается.

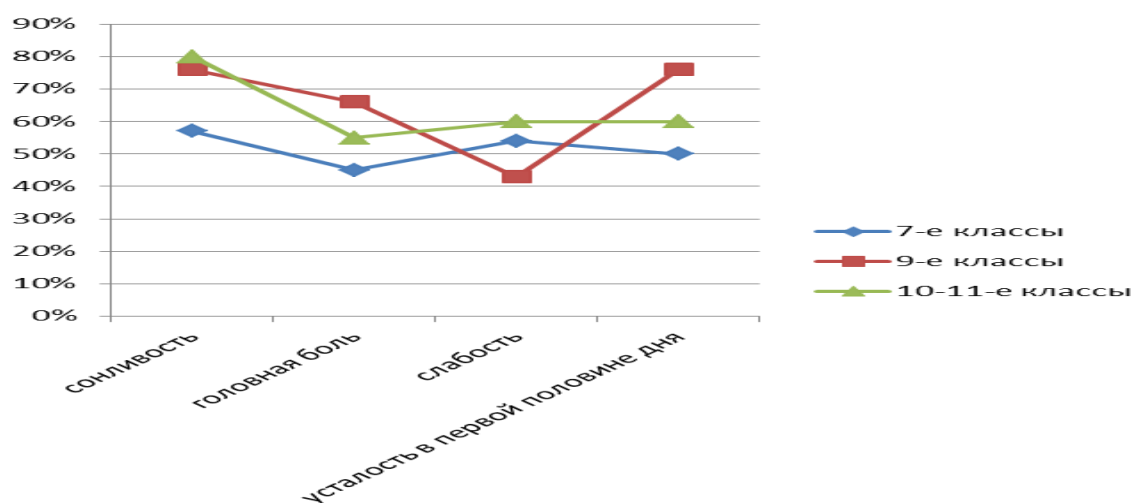


Рис.2. Результаты диагностики жалоб обучающихся на физическое недомогание

Причем наиболее выражено это среди тех, кто заметно отклоняется от предусмотренных нормативов ночного сна. В этой связи можно сделать

вывод о том, что соблюдение возрастных гигиенических нормативов важно не только в младших возрастных когортах, но и, — подчеркнем это, — в старшем школьном возрасте.

Анализ полученных данных показывает, что продолжительность ночного сна оказывает влияние на академическую успеваемость.

При обсуждении вопроса о структуре режима дня особое значение имеет то время, которое уделяют школьники приготовлению домашних заданий. При этом интерес представляют по меньшей мере два момента: время, которое отводится приготовлению домашних заданий в дневном цикле; влияние длительности приготовления домашних заданий на школьную успеваемость;

Анализ полученных данных показывает, что в среднем подростки ежедневно тратят на приготовление домашних заданий 2,2 часа (от 1 часа до 5). Чем больше времени тратится на подготовку домашнего задания (в рамках, установленных нормой), тем выше успеваемость учащихся. Особенно четко это видно по результатам 10-х - 11-х классов, где отличниками и хорошистами в среднем тратится 3 часа на подготовку домашнего задания, а учениками с удовлетворительными оценками - 1,2 часа.

Анализируя проблему времени, которое отводится учащимися на приготовление домашних заданий, отметим, что с возрастом время начала подготовки домашних заданий сдвигается на более ранние часы. Так, если семиклассники в среднем садятся за уроки в 19:00, девятиклассники в 18:00, то десятиклассники и одиннадцатиклассники уже в 17:40.

Время, которое тратится школьниками на приготовление домашних заданий, традиционно обсуждается в контексте проблем, связанных с перегрузкой учебного процесса и влиянием подобных перегрузок на здоровье учащихся. В этой связи отметим, что допустимые временные нормы на приготовление домашних заданий в 7-х классах не должны превышать 3-х, а в 9 — 11-х классах — 4-х часов. Согласно требованиям СанПиН 2821-10 п10.30. “О нормировании объема домашнего задания” [3]. Нами опрошенные учащиеся не превышают нормативы.

По мере увеличения времени, которое отводится подростком на приготовление домашних заданий, явно возрастает и академическая успешность.

Одним из наиболее важных компонентов здорового образа жизни является качественное питание. Культура правильного питания закладывается с раннего возраста и, как правило, формируется в семье. Обычно для школьника необходим 4-5 кратный прием пищи в течение дня с интервалом не более 3,5-4 часов и желательно в одно и то же время[2].

Для учащихся первой смены режим питания должен быть примерно таким:

- в 7:30-8:00 – завтрак дома перед уходом в школу (это может быть чай с бутербродом, вареное яйцо, творог и пр.);
- в 11:00-12:00 – горячий завтрак в школе;

- в 14:30-15:30 – после окончания занятий – обед в школе (обязательно для учащихся групп продленного дня) или дома;
- в 19:00-19:30 – ужин дома (за 1 час до сна желательно выпивать стакан кисло-молочного продукта).

В 7-м классе лишь 9% от числа опрошенных питаются 4-5 раз в день, 57% принимают пищу 2-3 раза в день, а 34% - питаются только 1 раз в течении дня.

В 9-м классе 4-5 приемов пищи в день имеют 10% опрошенных, основная масса - 73% - питаются 2-3 раза в день, 17% принимают пищу лишь 1 раз.

В 10-х и 11-х классах 20% опрошенных питаются 4-5 раз в день, 70% - 2-3 раза в день, и оставшиеся 10% от числа опрошенных принимают пищу 1 раз в день.

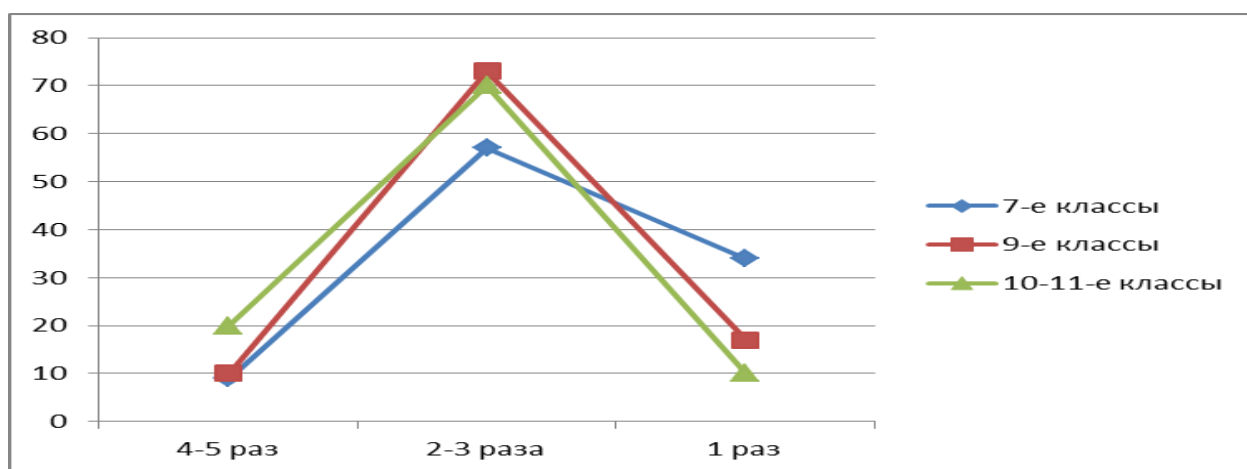


Рис.3. Результаты диагностики количества приемов пищи в день у учеников

Из полученных данных видно, что чем выше возраст опрошенных, тем больше внимания они уделяют своему питанию и количеству приемов пищи, приближая их к норме.

Досуг принято рассматривать как один из главных компонентов в общей структуре режима дня. Это то время, которым распоряжается подросток по своему личному усмотрению. Здесь, как правило, удовлетворяются личные потребности и интересы.

В 7-м классе 42% опрошенных тратят на досуг 1-3 часа, 50% - от 4 до 7 часов, 8% - 8-10 часов.

В 9-м классе 30% от числа опрошенных имеют 1-3 часа досуга, 53% - от 4 до 7 часов, 17% тратят на досуг 8-10 часов.

В 10-х и 11-х классах 20% прошедших опрос учеников вообще не имеют свободного времени, 30% - тратят на досуг 1-3 часа, еще 30% - 4-7 часов, оставшиеся 20% имеют 8-10 часов свободного времени.

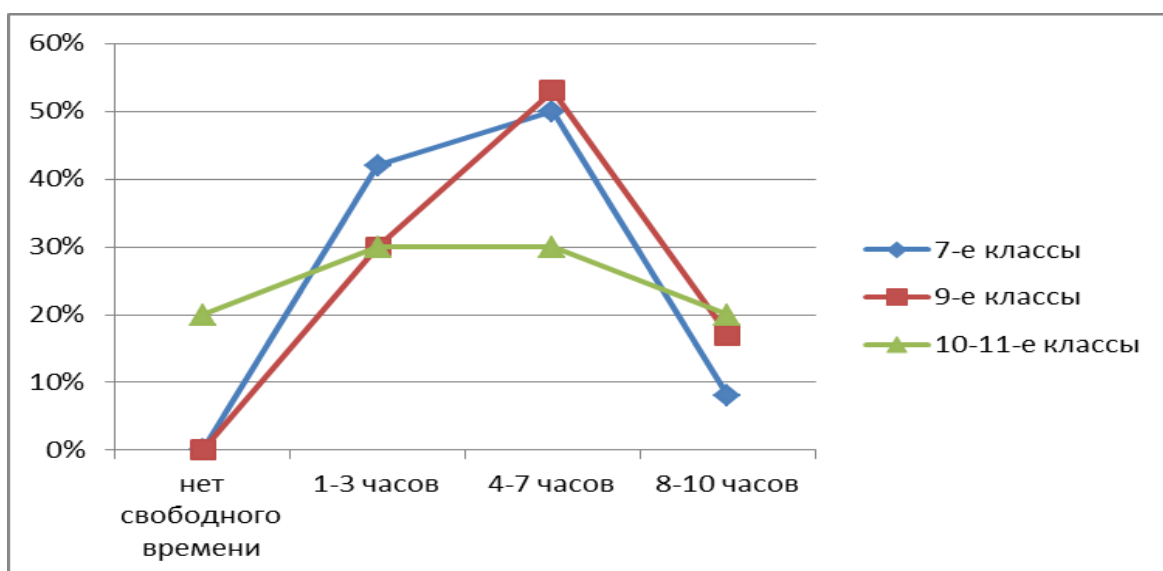


Рис.4. Результаты диагностики количества часов досуга в день у обучающихся

Анализ полученных данных показывает, что по мере увеличения возрастной группы количество часов, отведенных на досуг, сокращается, что говорит о повышении занятости учащихся.

Обобщая полученные теоретические и практические данные, можно сделать вывод, что учениками нашей школы не соблюдаются многие аспекты здорового режима дня, что влияет на их физическое самочувствие и успеваемость. Поэтому планируем составить несколько рекомендаций, которые помогут каждому учащемуся скорректировать свой распорядок дня в соответствии с нормами.

В заключение считаем необходимым подчеркнуть, как важно, особенно школьникам, соблюдать распорядок дня. В режиме дня школьника должно быть все четко распределено: продолжительность учебных занятий в школе и выполнение домашних заданий дома, прогулки на свежем воздухе, общение с друзьями, занятие спортом и творчеством, регулярность питания, сон, чередование труда и отдыха. Когда человек соблюдает правильный режим, у него вырабатываются условные рефлексy, и каждая предыдущая деятельность становится сигналом для последующей. Это помогает организму легко и быстро переключаться с одного состояния на другое. Так, например, если человек ложится спать в одно и то же время, то он быстрее засыпает и спит глубоким, спокойным сном; регулярное питание вызывает в определенное время аппетит.

Считаем, что работа над проектом не закончена. Планируем на основе разработанных рекомендаций, создать буклет-памятку для учащихся и их родителей.

Список использованной литературы

1. Воробьев, В.И. Слагаемые здоровья / В.И. Воробьев. – М., Интел, 2013. – 192с.

2. Воробьев, В.И. Слагаемые здоровья: О рацион. питании / В.И. Воробьев. - М.: Знание, 1987. - 188 с.

3. Корнюшко, Д. Режим дня современного подростка [Электронный ресурс] / Д. Корнюшко / Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/218/2509.php>(дата обращения 20.02.22). - Режим доступа: свободный. Текст электронный.

4. Куценко, Г.И., Кононов И.Ф. Режим дня школьника / Г.И. Куценко, И.Ф. Кононов; Серия: "Научно-популярная медицинская литература. Детям о здоровье". – М.: Издательство: Медицина, 1987. - 112 с.

5. Физиолого-гигиенические принципы организации режима дня и учебного процесса в образовательных организациях: учебное пособие / Л. И. Макарова, И. Г. Погорелова; ГБОУ ВПО ИГМУ Минздрава России, Кафедра коммунальной гигиены и гигиены детей и подростков. – Иркутск: ИГМУ, 2016. – 52 с.

6. Венгер, А.Л. (ред.) Психология развития. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред. - сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005. - 176 с.

Еньшин М.А., учащийся 11 класса «Школа-детский сад 26»
Научный руководитель: Мансурова Е.В. педагог-психолог
г. Петропавловск. Республика Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Формирование гендерной идентичности идет с рождения ребенка. Наиболее важным периодом ее формирования является подростковый возраст, сопровождаемый изменением интересов, предпочтений, ценностей, изменением образцов для идентификации. С. Бем, беря за основу биологическую сущность, как базовую, отмечает, что поведение мужчины и женщины зависит от социальных ожиданий, при этом, в дальнейшем социализируясь, они осваивают свою половую роль [1, с. 106]

В нашем понимании, гендерная идентичность подразумевает отождествление индивида с мужчиной, женщиной либо сочетания обоих полов. Также мы полагаем, что половое развитие ребенка нельзя рассматривать в отдельности от его общего, в контексте биологического и социального развития. В подростковом возрасте переосмысливается личностный опыт, идет поиск себя, признание половой роли. В современное время размываются представления о мужской и женской дифференциации, что вызывает определенные проблемы в формировании гендерной идентичности подростка.

Подростковый возраст сопровождается развитием сексуальной идентичности, определяемой спецификой взаимодействия людей и способами толкования поведения, основанных на имеющихся образцах действий, адекватных культуре. Большая роль отводится социальным институтам, которые посредством сексуальной идентичности осуществляют контроль за гендерной идентичностью, направляя развитие личности.

Гендерная социализация, учитывающая изменения в обществе, предполагает овладение подростками определенными характеристиками, способствующими образованию у них разных типов гендерной идентичности. Пубертатный период характеризуется специфичностью формирования гендерной идентичности, поскольку просматривается ее смещение к андрогинному типу, сопровождающийся протестной формой поведения. Во многом формирование гендерной идентичности складывается в рамках принятой социумом культуры, однако, зачастую полоролевые предпочтения могут повлиять на дальнейшее ее развитие.

По утверждению О.В. Хухлаевой, формирование гендерной идентичности осуществляется под стихийным воздействием внешних факторов, поэтому важно, чтобы учитель, обладающий гендерной компетентностью, смог организовать вокруг ученика комфортную среду, представленную как учебно-воспитательное пространство со всеми его воздействующими возможностями [2, с.11].

Нами было проведено исследование гендерной идентичности учащихся 8–х классов, показавшее, что у большинства участников эксперимента недостаточно сформированы знания о гендерной идентичности, зачастую нет понимания в необходимости знаний о гендерной идентичности. Респонденты с низким уровнем гендерных установок обнаруживают слабые гендерные представления и знания; имеют размытые представления о специфических критериях определенного гендера.

В соответствии с задачами экспериментального исследования на основном этапе деятельности предполагалось проведение формирующего эксперимента, заключающегося в реализации психолого-педагогических условий формирования гендерной идентичности подростков в общеобразовательной школе.

Образовательный процесс школы обуславливает формирование гендерной идентичности, что является самым важным конкретно в подростковом возрасте. Условия формирования гендерной идентичности реализуются в методах и формах обучения, учебных материалах, содержании уроков, стиле работы педагогов и прямо или косвенно персонифицированы в личностях педагогов и психологов, работающих с подростками. Однако, по мнению Б.И. Додонова, анализ отечественной педагогической практики говорит, что опыт профессиональной деятельности, формирующей гендерную идентичность, практически отсутствует [3, с.14]. Родители, педагоги, ровесники зачастую хаотично приобщают к гендерным ценностям.

Современная школа предъявляет условия, зачастую конфликтные как к мальчикам, так и к девочкам. В силу этого требуется применение специальных подходов, с целью оказания помощи учащимся справиться с проблемами социализации, основной составляющей которой является самоидентификация подростка как мальчика или девочки. Поэтому важнейшим элементом гендерной компетенции является «гендерная чувствительность» педагога, понимаемая как способность учителя воспринимать, понимать и моделировать влияние вербальных, невербальных и предметных воздействий социальной среды, методов и форм работы с учениками на формирование гендерной идентичности..

Педагогам важно учитывать, что у девочек и мальчиков, образным языком, «разный мозг»: на одни и те же вещи они реагируют по-своему, зачастую диаметрально противоположно. В итоге мальчики склоняются к быстрому действию, девочки – анализируют, переживают, терпят. Темпы физического созревания мальчиков и девочек разные. Различные интересы, эмоциональные, социальные приоритеты, отличающиеся духовно-нравственные ценности. Девочки склонны к общению, для них важен контакт в социуме. У них лучше развита регуляция психических процессов, обусловленных простыми сигналами информации. Мальчики более уязвимы, в силу этого для них важно получать радость, тепло, добрые отношения, по другому их эмоциональная глухота становится актуальной проблемой.

Для учителей, преподающих в 8-х классах, и классных руководителей был организован психолого-педагогический семинар по особенностям организации педагогической деятельности учителей в контексте гендерного подхода к обучению и воспитанию. На семинаре актуализировалось то, что педагог должен уметь осуществлять педагогический процесс с позиции гендерного подхода. Учителям предлагалось в рамках взаимопосещений провести гендерные экспертизы уроков, предполагающих своего рода препарирование урока с целью определения их влияния на гендерную социализацию подростков, какие понятия и образы, наполненные гендерным содержанием, применяет педагог, как при этом меняются потенциальные возможности самореализации учащихся обоего пола, определение гендерных стереотипов и гендерных установок в содержании урока и поведении педагога.

На семинаре обсуждались аспекты развития подростков, говорилось о разнице по «скорости» и по содержанию. У девочек в большей мере развиты вербальные способности, а у мальчиков – математические и визуально-пространственные. Так, абсолютно ясно, что все больший охват компьютеризацией школ выявляет тенденцию к гендерным различиям. Уже хотя бы потому, что мальчиков и девочек интересуют разные сайты. Учителям было предложено учитывать данное обстоятельство, разрабатывая соответствующие программы обучения. Для учителей истории было отмечено, что мальчиков больше интересует упор на событиях, а девочек – на личностных особенностях исторических персонажей.

Задачи обучения и воспитания учащихся школы, основанные на знании гендерных особенностей, решаются, по мнению С.Д. Матюшковой [4, с.48], в процессе учебной деятельности. Внедрение в содержание предметов «История Казахстана», «Правоведение», «Литература» гендерного компонента воспитывает личность, осознающую свою гендерную принадлежность, сохраняющую ее, признающую и организующую взаимодействие представителей противоположного гендера.

Изучение предмета «Правоведение» дает возможность понять и осознать смысл свободы как условия самореализации личности, воспитывать чувство личного достоинства, уважения прав и достоинства человека независимо от национальности, расы, вероисповедания, половой принадлежности. При изучении «Самопознания» раскрывается понятие гендера, культуры межгендерных отношений, методы воспитания данных качеств у подростков. На семинарах и практических занятиях учащиеся под руководством учителя разрабатывали разные формы работ, например, «Мужчины и женщины: два разных мира?», «Влияние художественной литературы на формирование гендерной идентичности», «Мужской и женский идеал». Учащиеся создают презентации, в которых тематику раскрывают своего исследования.

Внедрение в учебно-воспитательный процесс интегрированных курсов способствовало пониманию культурно-исторического опыта различных этносов, проживающих на территории нашей области, обозначить его

общечеловеческий потенциал. Во время занятий учащиеся изучают все аспекты культур Казахстана и других народов, что способствует формированию гендерной идентичности.

Введение интегрированных занятий как эффективной формы усвоения этнокультурного опыта других народов является важным педагогическим условием по формированию гендерной идентичности. Данная форма занятий способствует эффективному усвоению гендерных представлений разных культур. Изучение истории Казахстана интегрируется с занятиями по русскому языку, изучение иностранного языка, возможно, совместить с «Литературой».

В рамках психолого-педагогической поддержки индивидуальности учащихся разного пола проведены занятия с подростками, представляющих собой интегрирование различных методов активного социально-психологического обучения, проводимого в форме тренинга с элементами группового консультирования, групповая дискуссия, игровые методы.

В тренинге групповая дискуссия использовалась в целях предоставления учащимся возможности увидеть проблему с разных сторон, так и в качестве способа групповой рефлексии через анализ индивидуальных переживаний. Помимо групповых дискуссий использовались тематические дебаты, ролевое проигрывание ситуаций гендерного взаимодействия, выявление гендерных стереотипов и предрассудков через анализ прессы, телевизионных передач, кинофильмов, рекламных роликов и видеоклипов, анекдотов и т.д., обучение навыкам гендерной экспертизы.

Например, проведен анализ рекламных роликов, демонстрирующихся по каналам телевидения и рассмотрены вопросы: Как реклама формирует гендерные стереотипы? Что и кем (пол, возраст, гендерная роль) рекламируется? Каково соотношение гендерных ролей? Облик мужчины – что формирует у зрителей? Облик женщины – на что нацеливает девочек?

С целью активизации познавательной деятельности учащихся в рамках гендерного воспитания применялись такие формы работы как беседы, круглые столы по педагогическим взглядам разных народов на методы и приемы воспитания.

Посещение музеев несет углубленную смысловую гендерную нагрузку. Постановки областных русского и казахского театров дают учащимся не только эмоциональные впечатления, но и представления о гендерных культурах разных народов. Во время посещения культурных центров с учащимися отрабатывались паттерны полоролевого поведения соответствующих социальным стереотипам женского и мужского поведения. Наблюдение за учащимися позволили нам отметить мальчиков, умеющих быстро действовать и ориентироваться в любой обстановке. Поощрялось лидерское поведение с замечаниями учителя о том, что мужчина должен быть лидером, а, следовательно, уметь прощать слабости других людей. Эти качества, явно выражающие маскулинность, закреплялись вербальными поощрениями, стимулирующими к последующему подобному поведению.

В г. Петропавловске работают молодежные организации, численность которых (более 20) говорит об активности молодежи в плане разрешения своих проблем, организации досуга, развития личности и т.д. Молодежные организации часто проводят на базе школы мероприятия, одной из целей которых является формирование гендерной идентичности у учащихся. Традиционными стали приглашения учащихся на различного рода акции, флэшмобы, встречи которые позволяют подросткам в реализации потребностей, способствуют формированию гендерных установок.

В условиях образовательной среды школы возникают ситуации, в которых возможно проявление нетерпимости друг к другу представителей разного гендера. Для преодоления нетерпимости и формирования толерантности у учащихся школы действенной формой являлась реализация совместных дел. Таким совместным делом стали работы над проектами. Ученические проекты с гендерным наполнением, создаваемые под руководством педагогов, создавали, во-первых, возможности для узнавания находящихся рядом и выполняющих одну задачу обучающихся разного пола. Во-вторых, при выполнении проектов формировалось личностно-ценностное отношение к своей гендерной принадлежности, развивались представления о гендерных особенностях.

Одной из актуальных форм гендерного просвещения является проведение классных часов. За время нашего исследования были проведены классные часы, содержащие гендерные проблемы: «Ценности девушек и юношей», «Образы девушек и юношей в современных СМИ, Интернете, рекламе, кино и т.д.», «Образы мужчин и женщин в национальном фольклоре», беседа «Равноправие полов. Принцип равенства полов в законодательстве РК», ролевая игра «Семья и семейные роли», ток-шоу «Дружба и любовь», круглый стол «Какие профессии Вы предпочитаете?». Тематика и содержание данных классных часов соответствуют возрасту учащихся.

Основываясь на утверждении Г.Е. Смотрицкой [5, с.84] о том, что школа должна активно вовлекать в процесс гендерной социализации родителей учащихся, в контексте гендерного просвещения в школе в работе с родителями использовались интерактивные формы (круглые столы, дискуссии, дебаты, родительский ринг) на темы: «Половозрастные особенности развития подростков, учет их в воспитании», «Гендерные стереотипы: за и против», «Разнополая дружба: миф или реальность», «Мужские и женские профессии», «Мужская и женская психология: сходство и различия», «В чем состоит основное значение мифов о мужчинах и женщинах?», «Мужская и женская психология: мифы и реальность», «Есть ли «женская» психология и «мужская» психология?».

На данных мероприятиях нами рассмотрены гендерные ориентации взрослых, выявлялись роли и позиции взрослых. В развернутых полилогах обсуждались основные методы гендерного воспитания подростков, происходило обучение родителей. Сравнительный анализ результатов

констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы позволяет сделать вывод: в ходе проведенной работы, выявлена положительная динамика в уровнях знаний гендерной идентичности и гендерных установок учащихся.

Список использованной литературы

1. Бем, С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов: перевод с английского / С. Бем. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), - 2004. - 336 с
2. Хухлаева, О.В. Психология подростка: учебное пособие для вузов - М.: Академия, 2005. - 160 с.
3. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности. // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 126 – 130.
4. Матюшкова, С.Д. Формирование гендерной культуры в условиях подготовки будущего учителя. // Адукацыя і выхаванне. - 2007. - № 2. - С. 47-51.
5. Смотрицкая, Г.Е. Формирование гендерной культуры как средства оптимизации педагогических условий социализации учащихся. // Адукацыя і выхаванне. - 2006. - № 11. - С. 26 - 30.

Камартдинова А.Л., ученица 11Б класса МБОУ Лянторская СОШ №6
Научный руководитель: Плюснина М.А., старший преподаватель
СурГПУ, г. Сургут
Научный руководитель: Шевченко А.А., учитель русского языка и
литературы МБОУ Лянторская СОШ №6
г. Лянтор

РОЛЬ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Родной язык играет важную роль в становлении личности ребенка. Проблемой развития речи детей дошкольного возраста занимались такие ученые как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Е.И. Тихеева, С.Л. Рубинштейн и др.

Все современные исследования в психологии и педагогики опираются на ключевую идею в развитие речи детей, а именно, что дошкольный возраст - это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонематической, лексической, грамматической. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Становление и развитие речи (словаря, грамматического строя, звуковой и интонационной стороны), умение создавать разные типы связного высказывания происходит в период дошкольного детства. Эти достижения ребенка так значительны, что можно говорить не только о формировании фонетики, лексики, грамматики, но и о развитии таких качеств связной речи, как правильность, содержательность, точность, выразительность, и такого важного показателя речевой культуры, как образность.

В работах Е.И Тихеевой по изучению развития речи дошкольников подчеркивается ключевая идея о необходимости и важности обучения детей родному языку [3].

В своих исследованиях З.А. Гриценко, Л.М. Гурович, Е.И. Тихеева указывают на то, что богатейшая сокровищница родного языка – это народная сказка – которая может быть взята как средство для воспитания и развития детей.

Е.И. Тихеева отмечает, что читая сказку ребенка, взрослый учит его замечать художественную форму, выражающую содержание. Постепенно дети начинают приучаться не только замечать богатство родного языка, но и осваивают его, обогащают свою речь образными выражениями, литературными оборотами, учатся пользоваться ими при выражении своих мыслей и чувств. Так, изо дня в день, слушая родную речь посредством сказки, ребенок усваивает родную речь, подражая живому разговорному

языку художественного произведения, которое он слушает и образцам которого следует.

Важно отметить, что ряд исследователей в этой области указывают на ключевую задачу взрослого при «работе со сказкой», а именно, М.М. Алексеева, В.И. Яшина объясняют, что роль сказки не в ее прочтении взрослым, а именно, в исполнении произведения. Другими словами, взрослому необходимо донести до ребенка идейно-художественные достоинства сказки, возбудить неподдельный интерес к произведению, его языку, создать у него эмоциональное отношение к изображаемым в нем событиям и героям [1].

Другой, не менее важной задачей взрослого по работе со сказкой является беседа с ребенком о прочитанном. Е.И. Тихеева, В.И. Яшина и другие исследователи в этой области отмечают, что организованная беседа по содержанию произведения дает возможность ребенку представить услышанную сказку во всей ее целостности. Беседуя по содержанию сказки, дети способны более глубоко осмысливать содержание литературного произведения, осознавать некоторые особенности художественной формы произведения, что также дает возможность формирования и развитию речи ребенка.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что роль сказки в развитии речи у детей дошкольного возраста является актуальной. Одновременно с этим, можно отметить, что как бы стремительно ни развивалось общество, как бы ни изменялись взгляды на воспитание, ценности и установки подрастающего поколения, мы не можем представить детство без сказки. Однако современные родители не могут из-за сильной занятости или повседневной загруженности уделять больше времени своим детям. И, к сожалению, чтение сказок в семье отошло на второй план, а воспитанием подрастающего поколения занимаются в основном мультфильмы и детские телепередачи. Легче включить ребенку какой-нибудь мультфильм и приступить к выполнению своих повседневных дел, так как технологии в наше время дают возможность занять ребенка просмотром на целый день.

В нашем исследовании мы хотели посмотреть, осознают ли родители детей дошкольного возраста воспитательно-развивающий потенциал сказки. Таким образом, нами был проведен мини-опрос родителей на тему «Роль сказки в речевом развитии ребёнка», анализ ответов родителей позволил сделать следующие выводы:

- когда родителям задавался вопрос о том, как совместно с ребенком они проводят время, то были получены самые разнообразные ответы такие как «играют, гуляют, рисуют, лепят, смотрят мультфильмы, вариант «читают» также прозвучал;

- на вопрос, есть ли у вашего ребенка любимая сказка, родители назвали как русские народные сказки - «Репка», «Колобок», «Курочка Ряба», так и другие сказки - «Доктор Айболит», «Муха Цокотуха»,

«Красная Шапочка», «Баба Яга». Однако, были и такие ответы, где родители говорили, что у их детей нет любимой сказки или не могли назвать любимую сказку (возможно, потому что не знают, что таковая имеет место быть).

- на вопрос «Как часто читаете Вы сказки своему ребенку?» были получены такие ответы: 20% опрошенных родителей не читают сказки своим детям, или же читают, но крайне редко; 22% родителей читают сказки только по выходным и 45% родителей сказки детям читают почти ежедневно, в основном перед сном; а также 13% - родителей считают, что сказки не обязательно читать, можно просто включить мультики и разные ролики на YouTube;

- на вопрос «С какого возраста, на Ваш взгляд, необходимо читать сказки детям?» были получены варианты ответов как: по мнению 33% родителей - «читать сказки нужно читать детям с рождения»; 16% родителей считает, что «читать нужно начинать не раньше, чем с 1 - 1,5 лет», и 51% родителей – «с 2 – 3 лет»;

- касательно вопроса «Обсуждаете ли Вы сюжет, героев сказки с ребенком после прочтения?» 67% из опрошенных родителей сказки с детьми обсуждают, оставшаяся часть – нет;

- на вопрос, что «развивает/ чему учит/ что воспитывает сказка», половина опрошенных родителей затруднились ответить на поставленный вопрос, однако, среди озвученных ответов других родителей были такие как «знают, что сказка носит воспитательный характер, «сказка учит добру, справедливости, честности», «сказка развивает воображение, память», «сказка развивает ребенка». Таким образом, никто из родителей не рассматривает сказку как самостоятельное средство развития речи ребенка.

Также в опросе родителей нами был озвучен вопрос «Практикуете ли вы дома театрализацию сказок» - 100% опрошенных родителей ответили отрицательно на данный вопрос. Данный вопрос мы включили в опросник, так как метод театрализации рассматривается рядом исследователей (М.М. Алексеева, Л.М. Гурович, В.И. Яшина) как эффективный метод развития речи [2]. Именно посредством театрализации или драматизации сказки ребёнок связывает слово с действием, с образом, что дает возможность развитию образной речи. Важнейшей особенностью словесного творчества дошкольников является его взаимодействие с восприятием произведений художественной литературы, которая является неисчерпаемым источником обогащения речи образными средствами. Взаимосвязь этих процессов (восприятия и творчества) исследователи прежде всего видят в том, что оба вида деятельности требуют специального целенаправленного развития, только тогда они будут влиять на образное восприятие художественного текста и перенос усвоенных знаний в свое словотворчество. Ребенок будет не только слушать сказки, но действовать и творить, опираясь на них.

Таким образом, трудно отрицать роль сказок, художественных произведений в развитии правильной устной речи. Если говорить

традиционно, то тексты расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, влияют на развитие связной речи. Полученные ответы родителей, говорят о том, что, к сожалению, сказки подаются дошкольникам недостаточно разнообразно, в основном – это чтение. Родители не рассматривают сказку как способ развития личности ребенка или как средство развития его речи; родители либо не проводят работу по сказке или делают это крайне редко (если посмотреть на ответы по вопросу – «обсуждаете ли вы сюжет/героев сказки»), что позволяет нам предположить, что не используется весь развивающий и воспитательный потенциал сказки как средства развития познавательных процессов, в том числе и речи ребенка. К сожалению, родителями в настоящее время используется не весь потенциал сказки. Ребенок чаще сидит у телевизора, так как смотреть сказку легче и интереснее, чем читать или слушать. При просмотре сказки у ребенка не возникает потребности представить какой-то образ, не возникают ассоциации, нет необходимости задать вопросы или обсудить что-то. В то время как для овладения родной речью ребенку нужна речевая активность, которая может быть реализована посредством беседы о содержании сказки или ее драматизации. Поэтому детям нужно не просто читать сказки, а разбирать прочитанное. Родителям стоит больше уделять внимание сказке не как способу времяпрепровождения с ребенком, а как средству, которое помогает в развитии и воспитывать ребенка, а в частности помогает осваивать родную речь, его грамматический строй, дает возможность детям свободно рассуждать, учит задавать вопросы и делать собственные выводы.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 412 с.
2. Алексеева, М.М., Ушакова О.С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста: Межвуз. сб. научн. трудов. – М., 2003. – С. 27-43.
3. Тихеева, Е.И. Развитие речи ребенка (раннего и дошкольного возраста) / Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2005. – 159 с.

Логинова А.Р., обучающаяся МБОУ СОШ №12
Научный руководитель: Руднева О.В.,
кандидат филологических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ

Развитие интернет-коммуникации ведет к изменению содержательных сторон в процессе речевой деятельности. Эмоциональная, экспрессивная функция – важнейшая функция языка, тесно связанная с его коммуникативной функцией. Общаясь вообще и в социальных сетях, в частности, люди стремятся выразить свои эмоции. Эмоции, чувства – важнейшая составляющая существования человека, а их выражение – одна из целей общения. Потребность выразить свое эмоциональное состояние при отсутствии возможности визуального/контактного общения реализуется с помощью вербальных средств, при этом все большее значение приобретают графические знаки, так называемые эмодзи, или смайлики. Исследование данной стороны интернет-общения является актуальным в связи с динамичным развитием данной сферы и отсутствием социально принятых норм интернет-общения, связанных с использованием эмодзи. Исследование данной проблемы несет социально-просветительскую функцию и направлено на привлечение внимания к данному аспекту интернет-общения.

Объектом данного исследования выступают графические способы выражения эмоций. Предмет исследования – коммуникативно-речевые особенности понимания и использования эмодзи в интернет-общении. Целью исследования является выявление особенностей использования графических средств выражения эмоций в интернет-общении (на материалах интернет-чатов). Методами исследования стали теоретический анализ научной литературы, описательный метод, анкетирование, методы анализа графических средств выражения эмоций и статистический метод. Гипотеза исследования заключается в том, что активное употребление эмодзи расширяет возможности реализации модальных сторон высказывания, что является положительной стороной, однако существуют и негативные факторы, такие как отсутствие знания об особенностях употребления и значения эмодзи, которые могут вести к коммуникативной неудаче при интернет-общении.

Анализ теоретического состояния исследований по данной проблеме показал, что исследование эмоций проводится на стыке языкознания и психологии, а также с точки зрения антропоцентрического и прагматического подходов к языку. Способы выражения эмоций (эмотивный фонд языка) исследуются Е.Ф. Болдаревой, И.А. Морозовой, Д.А. Романовым и другими учёными. Большой вклад в изучение эмоции и их репрезентации в

языке внёс В.И. Шаховский. Чаще всего предметом исследования учёных становятся лексические способы выражения эмоций как наиболее наглядные, в то же время признаётся, что «эмоции реализуются на всех уровнях языковой системы – от фонетического до синтаксического текстового, их нельзя ограничивать одним только лексическим уровнем». Исследование выражения эмоций в сетевом общении, ставшем в последнее время важной коммуникативной сферой языковой личности, уже начато учёными: М.Н. Крылова рассматривает грамматические способы выражения эмоций (словообразовательные и синтаксические)[3], О.В. Гох – фонетические и пиктографические[2], Т.В. Аникина – лексические и синтаксические[1], Н.М. Числова – средства выражения эмоции «радость» [4]. Однако комплексного исследования репрезентации эмоций на разных языковых уровнях ещё не проводилось. Несмотря на богатое разнообразие знаков препинания, лингвисты отмечают их недостаточность для полноценного выражения того или иного эмоционального состояния в письменном высказывании.

Потребность в замещении невербальных компонентов общения, позволяющих достраивать контекст в восприятии тех или иных сообщений обусловила появление простых в использовании и наглядных средств визуализации модальных значений в высказываниях. Знак, который показывает только из отражение денотативной стороны значения без коннотативной, не позволяет в полной мере учитывать все смыслы, в том числе и имплицитно выраженные. Изменения в языковом выражении модуса высказывания в чатах связан с особенностями интернет-коммуникации: стремление наглядности и речевой экономии обусловило активное употребление эмотиконов, расширение их состава. Вместо фразы «Я огорчен» пользователь чата выбирает всем понятный эмотикон «грустный смайлик». Экспансия графических средств также связана с демократичной, неформальной средой общения в чатах. Использование эмотиконов становится одним из основным способов выражения субъективной модальности в интернет-чатах, выражая модусы эмоционального отношения.

Эмотикон–графический символ, выражающий определенную эмоцию. «Смайлик является интернациональным понятием, не подчиняется грамматическим правилам, в этом плане он универсален, однако, является полноправным участником предложения – грамматической структуры невербального высказывания» [4, с.109]. Таким образом, эмотикон позволяет графически отобразить эмоции, сэкономить время и объем сообщения.

Помимо эмотиконов используются и иные способы выражения эмоций. Анализ языковых средств интернет-переписки в школьном чате позволил выделить следующие средства, которые мы распределили на группы.

Первая группа: ненормированное использование букв.

- употребление прописных букв: *УЖАС*;
- повтор букв в междометиях: *оxxx, вауу*;

Вторая группа: особенности употребления слов.

- дублирование междометий: *блин блинблин я читаю мало*;

Третья группа: ненормированное использование различных знаков препинания:

- использование большого количества восклицательных знаков: *согласна!!!; самое то!!!;*
- скобка и/или скобки в значении улыбки: « дом в котором» *очень советую)*
- математические знаки (+++ (выражает одобрение)): +++ *согласна;*

Четвертая группа: пиктография

- использование изображений: *цветы, звезды, солнце, сердечки, животные (ежик, собачка, улитка), рожицы и другие предметы (резиновая уточка, мячи, лайки, радуга, жесты);*
- использование смайликов.

В ходе интернет-анкетирования школьников и студентов (25 школьников и 30 студентов) было выявлено, что школьники употребляют смайлики часто (30% всегда используют смайлы, 35% часто используют смайлы, 25% редко используют смайлики), а большинство студентов отметили, что часто используют смайлики (75%), ни одного отрицательного ответа нет.

При этом и школьники, и студенты при выполнении задания на определение значения эмоджикона затруднились в ответах: лишь 50% школьников и 60% студентов правильно определили значение смайликов, предложенных для анализа. На наш взгляд это связано с отсутствием потребности и опыта употребления эмоджионов различных групп, большинство используют основные (улыбка, печаль, недопонимание). Сложности употребления в неоднозначности прочтения коммуникантами и незнании условий их использования. На рисунке представлены правильные ответы школьников при определении значения эмоджионов.

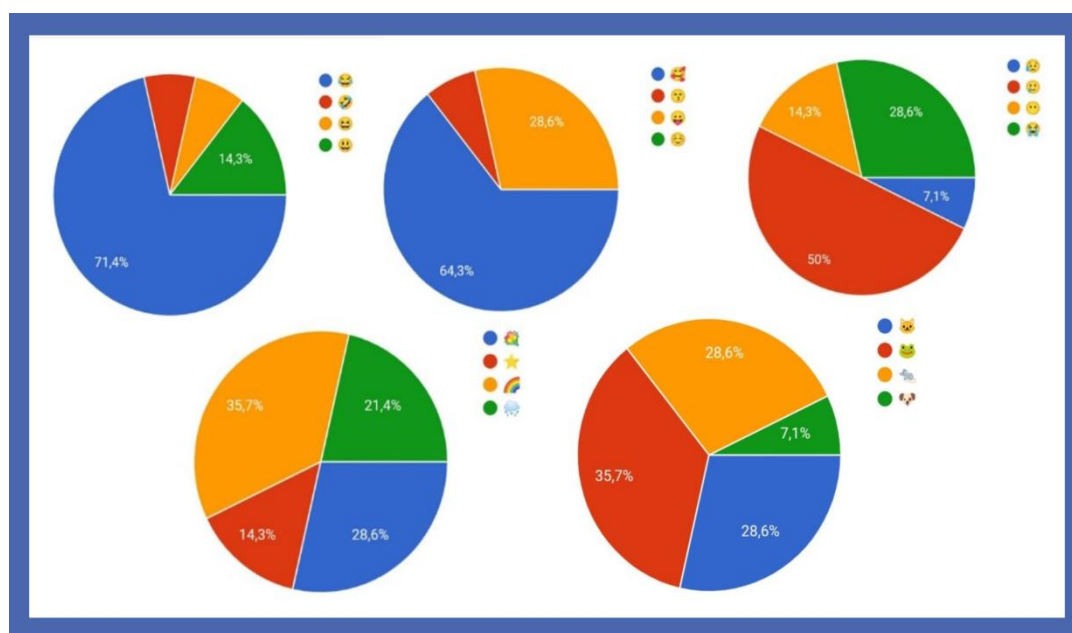


Рис. Определение значения эмоджионов (по данным анкетирования школьников 10-х классов)

Чаще всего используются такие эмодиконы, как слезы, смех, улыбка, любовь и злость. Большинство школьников и студентов осознают уместность использования смайликов (около 90% отметили смайлики не уместно использовать в официальном общении). Особенности употребления эмодиконов выражают ироничный модус общения, так подчеркивают, что их использование неуместно при обсуждении серьезных тем. Большинство эмодиконов описывают сферу ироничного понимания явлений и отношения к ним.

Таким образом, использование смайликов становится одним из компонентов неофициального общения, при этом замещая остальные способы выражения эмоций (лексические и грамматические), эмоциональные значения при этом становятся шаблонными, однако многие пользователи интернета не могут правильно их расшифровать, что ведет к недопониманию, также расширение сферы употребления смайликов ведет к уменьшению словарного запаса при описании эмоциональной сферы и к понижению уровня речевой культуры.

Смайлики – динамично развивающаяся система графических средств, которая постепенно входит в нашу жизнь, исключая только узко профессиональные (официально-деловые) сферы общения. Однако смайлики несут важную функцию отражения эмоционального фона и несут потребность человека в выражении очевидных эмоций максимально экономными средствами (грусть, радость) сложные эмоциональные состояния графические средства выразить пока не могут. Отсутствие смайликов в сообщении чата может послужить знаком подавленности или негативного отношения к собеседнику. Результаты исследования говорят о том, что школьники и студенты осознают условия употребления эмодиконово, однако участники интернет-общения зачастую не знают особенностей употребления тех или иных эмодиконов, что может отразиться на эффективности коммуникации. Это позволяет нам говорить о том, что особенности интернет-общения должны стать предметом обучения на различных дисциплинах, связанных с формированием коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Аникина, Т.В. Лексические и синтаксические средства выражения экспрессивности в интернет-коммуникации // Научные исследования: от теории к практике: Мат. междунар. науч.-практ. конф.; Отв. ред. Т.В. Яковлева. Чебоксары, 2014. С. 271-275.

2. Гох, О.В. Выражение эмоций посредством пиктографических знаков в Интернет-языке // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2012. № 5 (25). С. 280-282.0

3. Крылова, М.Н. Способы выражения эмоций в социальных сетях // Филология и литературоведение. 2016. № 1 (52). С. 12-18.

4. Числова, Н.М. Средства выражения эмоции «радость» в современной интернет-коммуникации // Теоретические и прикладные аспекты лингвистики: Сб. мат. II Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей. Москва: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. С. 107-113.

Макарова Е. Г., учащаяся 9 «Б» класса, МБОУ «СОШ №2»
Научный руководитель: Леонтьева Н.В.,
учитель иностранного языка,
руководитель волонтерского движения, МБОУ «СОШ №2»
г.Югорск

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Известно, что детское творчество – явление уникальное. Многие педагоги и психологи, как отечественные, так и зарубежные, подчеркивают большое значение занятий художественным творчеством во всестороннем развитии, и в частности, эстетическом развитии личности ребенка.

По мнению Л.С. Выготского, творческая деятельность – это «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созидание творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке».

Что же такое творческие способности?

Творческие способности – это не просто способности к различным видам художественной деятельности (умение красиво рисовать, сочинять стихи, петь, танцевать и т. п.), а индивидуальные особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

Профессор О.А. Карabanова подчеркивает, что дети и подростки с ОВЗ так же, как и здоровые дети, обладают талантами, способностями, одаренностью, только для развития способностей детей с ограниченными возможностями здоровья требуется специальная помощь и поддержка.

Что же может помочь им развить свои таланты и способности, реализовать себя и добиться успеха?

Как развить творческие способности у детей с ОВЗ?

Основной и сложной задачей воспитания и обучения таких детей является их социальное развитие: способность жить максимально полноценной личностью, обрести уверенности в себе, найти силы для достижения желаемой цели и преодоления встретившихся затруднений.

Современная школа реализует учение Л.С. Выготского о компенсаторных возможностях ребенка с дефектами развития, суть которого заключается в создании условий, раскрывающих внутренние возможности и резервы ребенка для дальнейшей социализации и адаптации в обществе.

В целях совершенствования процесса социализации детей с ОВЗ в нашей школе используется социально-педагогический потенциал дополнительного образования, который восполняет недостающие или отсутствующие звенья основного образования. Оно решает задачи не только социализации, но и индивидуализации личности ребенка и становится основным фактором развития творческих способностей. Именно здесь в полной мере осуществляется принцип природосообразности, меняется

характер воспитательных отношений, превращая их в партнерские, включаются механизмы творческого воспитания. Поэтому одна из главных задач коррекционно-воспитательной работы школы – развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья, которая успешно решается в кружках декоративно-прикладного творчества.

Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья очень сложная работа и присуща только педагогам не просто высоким уровнем профессионализма и владеющим каким-либо профессиональным навыком в дополнительном образовании детей, но и обладающим огромным терпением и желанием работать с данным контингентом детей.

У учащихся с ОВЗ отмечается неадекватность самооценки, нарушения мотивационно-эмоциональной сферы, для этой категории детей характерно отсутствие достаточного межличностного общения, в том числе невербального, отмечается ограниченность знаний и представлений о социальной действительности.

Исследование проблемы мотивации приводит к выводу, что нельзя подготовить детей с ОВЗ к самостоятельной трудовой деятельности, к жизни в обществе, не воспитав у них эмоционально-волевых качеств, не научив правильно вести себя в различных ситуациях. Полноценная социальная адаптация детей с ОВЗ невозможна без формирования системы их ценностных ориентаций.

Дети с ОВЗ имеют множество ограничений в различных видах деятельности. Они не самостоятельны и нуждаются в постоянном сопровождении взрослого. Они лишены широких контактов, возможности получать опыт от других сверстников, которые есть у обычного ребенка. Их мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков сильно ограничены. Это становится серьезным препятствием в развитии ребенка. Также нужно отметить, что познавательная активность ребенка зависит от уровня активности, а у ребенка с особенностями развития собственная активность снижена.

Социализация ребенка средствами художественного творчества понимается как процесс вовлечения и приобщения ребенка к сфере образного восприятия и понимания окружающего мира.

Таким образом, основной задачей учебно-воспитательного процесса в школе является формирование личности ребёнка, создание коррекционно-развивающего пространства как оптимального условия для формирования и развития личности ребёнка с ОВЗ. В нашей школе учебно-воспитательный процесс организован таким образом, когда в 1 смену дети работают на уроках, а во второй половине дня проводятся коррекционно-развивающие занятия и воспитательные мероприятия. В работе педагога, помимо образовательного компонента, на первый план выступают задачи реабилитации и коррекции имеющихся физических и психических недостатков, социальной адаптации.

С целью развития творческих способностей детей с ОВЗ педагоги разрабатывают программы кружковой деятельности и коррекционно-развивающих занятий, обязательно учитывая индивидуальные и психофизические возможности каждого ребенка и медицинские показания. Педагог продумывает приемлемые формы и методы работы при дополнительном образовании детей с ОВЗ, так как методический арсенал при работе с данной категорией детей качественно отличается от работы с детьми с нормальным интеллектом. Для раскрытия творческого потенциала детей на занятиях в кружках можно с успехом использовать нетрадиционные техники обучения.

Для развития творческих способностей использую нетрадиционные техники (рисование пластилином, тестопластика, лепка из глины, оригами, коллаж (с применением крупы, семян, пуговиц), комбинированная аппликация – применение войлока, ткани, кружева, тесьмы, пряжи и т.д). 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 учащихся, а также с учетом индивидуального подхода к развитию творческих способностей каждого ребенка.

Работа с новыми материалами полезна, так как она снимает страх неудачи, формирует необходимые для творчества качества: уверенность в себе, самоутверждение, самоуважение. Без самоуважения, самоутверждения, уверенности в себе нет места творчеству, нет возможности выдать что-то свое. Многогранная деятельность детей на занятиях прикладного творчества создает положительные эмоции. Дети активно включаются в творчество, создают интересные индивидуальные и коллективные работы. Как показал опыт, использование нетрадиционной техники выводит ребенка за привычные рамки прикладного творчества, пробуждает в них интерес к самостоятельному творчеству, к эксперименту, раскрепощает, помогает детям избавиться от комплекса «я не умею». Они начинают работать смелее, увереннее, независимо от степени их способностей. Мнение, что творческая деятельность доступна не всем, а только одаренным детям, теряет обоснованность.

Самой распространённой формой внеурочной деятельности в школе является кружковая работа. Положительный эмоциональный фон кружковых занятий создаёт «ситуацию успеха», благоприятную для формирования личностных качеств, уверенности в себе, активности, инициативы, мотивации к художественной исполнительской деятельности, а также помогает ребёнку мобилизовать себя на продолжительную произвольную деятельность, что благотворно сказывается на других занятиях. В нашей школе на протяжении многих лет работает объединение «Чудесница», в котором занимаются очень разные дети, среди которых есть и дети с ОВЗ.

Дети с увлечением занимаются в кружке, если педагог эмоционально рассказывает о предстоящей деятельности и о ее пользе для жизни человека;

- умеет ярко демонстрировать продукт деятельности;
- создает располагающие к творческой деятельности условия;
- обладает отзывчивостью, терпением и душевной добротой;
- готов повторять с ребенком каждое движение терпеливо и многократно, доведя до автоматизма определенные навыки и умение;
- имеет большой арсенал коррекционно-развивающих упражнений для развития психических функций ребенка с ОВЗ.
- обладает умением вовремя поощрить, простимулировать ребенка.

Дети с ОВЗ непостоянны, инертны, быстро теряют интерес к творческой деятельности и только педагог, умеющий выработать требования к детям, мотивационные ресурсы и стимулирование, добивается высоких и эффективных результатов.

Подбор видов деятельности, содержание занятий выстраиваются так, чтобы формировать и развивать творческий потенциал детей. Вся творческая деятельность ребенка является важным элементом его развития. Например, создание самодельных игрушек, поделок стимулирует развитие креативного мышления у детей. + Занятия творческой деятельностью приносят ребятам огромное удовольствие. = Подарок, сделанный своими руками, в который ребенок вкладывает не только тепло своих рук, но и частичку своей души. Именно поэтому развитие потенциальных творческих способностей очень важно при воспитании и обучении детей с ОВЗ.

Дети, научившиеся определенному виду искусства начинают радоваться успехам, желают продолжения и укрепления своих успехов, принимают участие в различных выставках, конкурсах.

В процессе творческой деятельности у ребенка с ОВЗ усиливается ощущение собственной личностной ценности, активно строятся индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля и порядка. Средства творчества предоставляют ребенку возможность для выражения деструктивных чувств в социально приемлемой манере, понижая их активность или ликвидируя полностью. Если ребенок робок и боязлив, не уверен в своих силах, для него очень полезна творческая деятельность, позволяющая ребенку выйти из состояния зажатости.

Многие дети не имеют возможности проявлять и реализовывать свои творческие способности, потому что нет включения ребенка в активную деятельность. Но доступность к творческой деятельности у детей разных категорий не одинакова.

Развитие творческих способностей детей способствует психологическому оздоровлению, развитию коммуникативных способностей, социальной адаптации воспитанников. Для детей и их родителей необходимо проводить творческие конкурсы, выставки творческих работ, детские праздники. Демонстрация своих работ перед родителями, и перед своими

сверстниками не только повышает исполнительский уровень детей с ОВЗ, но и воспитывает у них чувство гордости за себя, веру в свои силы и возможности. Все это способствует социализации, развитию и самоутверждению среди сверстников.

Для развития творческих способностей детей с ОВЗ необходима технология педагогической поддержки. Поддержать - значит оказать помощь, где ребенок с ограниченными возможностями здоровья мог бы проявить самостоятельность, инициативу, творчество, свои уникальные качества. Задача педагога находить способы поддержки ребенка с ОВЗ, опираясь на его потенциальные возможности. Поддержка – это такое взаимодействие с ребенком, которое помогает ему поверить в свои силы, увидеть те реальные возможности и способности, которые он может использовать. И она способствует включению механизмов творческого воспитания, потому что имеет место труд не по необходимости или по принуждению, а по велению души.

Всё вышесказанное чрезвычайно важно и актуально также и при дистанционном обучении детей с ОВЗ.

Ожидаемые результаты:

В творческом процессе дети с ОВЗ:

- учатся вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении

- обретают опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения, социальная компетентность

- получают ориентацию в системе моральных норм, усвоение этики поведения

- обретают атмосферу доброжелательности, общения и защищённости

- получают индивидуальную и групповую коррекцию

- продолжают заниматься творчеством после окончания школы

Работа по развитию творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья трудна, но богата развивающими идеями — не только для обучающихся, но и для педагога. Нужно постоянно помнить, что каждый ребенок должен иметь возможность получить такое образование, которое позволит ему достичь максимально возможного для него уровня развития. Все дети рождаются со своими природными задатками, талантами и возможностями. Перед педагогом стоит задача - раскрыть природные способности ребенка, помочь ребенку познать мир своим путем. Положительные результаты, достигнутые в ходе работы с детьми, убеждают в том, что начатая деятельность востребована обществом, необходима и значима для интеллектуального и творческого развития личности, и требует своего продолжения на следующих ступенях образования. Таким образом, поддержать и развить индивидуальность ребенка, не растерять, не затормозить рост его способностей – это особо важная задача обучения таких детей.

Дети с ОВЗ, также как все дети, должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества.

Список использованной литературы

1. Сборник научно-методических материалов под ред. А.Ю.Белогурова, О.Е.Булановой, Н.В.Поликашевой «социализация детей с ОВЗ на современном этапе» М.: Издательство «Спутник», 2014.
2. Лютова, Е.К., Моница Г.Б. Тренинг общения с ребёнком. – СПб, 2002.
3. Ковалёва, Е.М. Дети-инвалиды в современном обществе. – М.: Лист-Нью. -2005.
4. Солодянкина, О.В. Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М.: АРКТИ. 2007.

Рустамова А.Э., ученица 10 «В» класса МОУ СОШ №12
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА УСПЕВАЕМОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В конце XX века с развитием цифровых технологий компьютер стремительно вошёл в жизнь десятков миллионов людей. С помощью компьютера, подключенного к сети Интернет, человечество совершает банковские операции, приобретает товары, общается в социальных сетях ВКонтакте, Facebook, Whatsapp, Twitter, Instagram, узнаёт новости с помощью поисковых систем, таких как Яндекс, Google, Mail.

Компьютерные игры прочно вошли в нашу жизнь. Виртуальная реальность манит своими безграничными возможностями, а индустрия компьютерных развлечений каждый год преподносит игрокам все новые и новые игры, от которых просто невозможно отказаться. Ни один взрослый, а тем более ребёнок уже не представляет свою жизнь без них. Постепенно реальное пространство вытесняется виртуальным, и это неизбежный ход развития современного общества. Наше поколение детей уже не знает жизнь без компьютеров, что откладывает определенный отпечаток на их психику. Конечно, «игровая» зависимость волнует сегодня всех.

Компьютерные игры — это особый вид развлечений, который работает при помощи электронного устройства, оборудованного микроконтроллером. Многие из них ввиду наличия движущегося изображения, демонстрируемого на экране телевизора или компьютерного монитора, принято называть видеоиграми.

Постараемся ответить на вопрос - чем опасны компьютерные игры и могут ли они быть полезными? Можно много говорить о пользе информационных технологий и компьютере в частности: это и помощь в учебе, и развлечение, и хобби. Компьютерные игры дают хорошую тренировку для мозга ребёнка. Многие игры, для победы, требуют хорошего абстрактного мышления высокого уровня. В процессе игры можно получить следующие умственные навыки: решение задач и проблем, следование инструкциям, координация работы двигательного и зрительного аппарата, логика.

Однако, уже давно на западе ученые забили тревогу по поводу вреда виртуального пространства, компьютерных игр. Длительное сидение за чудом техники приводит в напряжение тело и, особенно, ещё неокрепшую детскую психику. Работа за компьютером приводит к ухудшению зрения и гиподинамии. Вредное влияние компьютера на ребенка проявляется и в электромагнитном облучении организма. Большие дозы, которые могут накапливаться в течение нескольких лет, в конечном результате могут

вызвать серьезные последствия. Но больше всего длительное нахождение за компьютером вредит детской и подростковой психике.

Рассмотрим самые распространённые негативные последствия такого влияния компьютера на ребёнка.

Когда ребёнок несколько часов подряд сидит за компьютером, он очень быстро переутомляется. Причиной тому является нервно-эмоциональное напряжение, требующее от ребёнка постоянной концентрации внимания и быстрого реагирования на то или иное действие. Американские ученые пришли к выводу, что уже на 14-й минуте работы за компьютером ребенок становится беспокойным и рассеянным, а спустя 20 минут влияние компьютера на ребёнка проявляется в подавлении деятельности центральной нервной системы.

Детские психиатры уже давно бьют тревогу, ведь компьютерные игры приводят к постоянному возбуждению участков мозга, отвечающих за удовольствие. В итоге ребенку хочется получать удовлетворение как можно дольше, а это уже настоящая зависимость, сравнить которую можно даже с наркотиками.

Компьютерные игры наносят большой вред детскому восприятию. Дело в том, что дети очень любят переносит в жизнь то, что видят по телевизору или в компьютере. Если во время игры любимый герой трагически погибает, пытаясь спасти людей или, как верхолаз, прыгает по деревьям и этажам домов, то все эти действия ребенок вполне сможет воспроизвести в реальности. Влияние компьютера на ребенка негативно сказывается на сопоставлении реальных и виртуальных событий.

Вышеперечисленные факты об отрицательном влиянии компьютерных игр свидетельствуют о том, что необходимо провести специальное исследование данной проблемы. В связи с этим мы поставили перед собой цель - выяснить, как компьютер и компьютерные игры влияют на успеваемость современных школьников. В русле достижения данной цели необходимо сравнить, какой процент мальчиков и девочек играют в компьютерные игры; определить, какой контроль обеспечивают родители в отношении школьников в выходной день; установить, влияет ли возраст на снижение успеваемости современного школьника, увлекающегося компьютерной игрой. Кроме того, в рамках исследования необходимо выявить, какое количество школьников имеет домашний компьютер, кто увлекается больше компьютерными играми — мальчики или девочки, — кто из школьников пробовал играть в компьютерные игры по сети Интернет. Известно, что мальчики предпочитают игры, связанные с борьбой, строительством, стратегией, а девочки предпочитают логические игры, приключения, спорт.

С начала 80-х годов компьютерные игры становятся частью индустрии развлечений, которая захватывает большое количество людей, и, как показала практика, преимущественными игроками являются школьники. Общество встречает новое увлечение спорно: «на фоне восхищения

возможностями компьютера сквозит настороженность, а в ряде случаев — прямое осуждение». В средствах массовой информации появляется большое количество сообщений, предупреждающих об опасном влиянии компьютера в целом и компьютерных игр в частности на психику школьников.

В рамках опытно-поисковой части нашего исследования мы провели эксперимент, в котором приняли участие 60 школьников в возрасте 16 и 17 лет. В таблице 1, 2, 3, 4 представлены результаты экспериментальной работы.

Таблица 1

Имеют ли школьники домашний стационарный компьютер, в. т.ч. ноутбук

Наименование	%	Возраст, лет
Имеют компьютер	92%	16 и 17
Не имеют компьютер	8%	16 и 17

Таблица 2

Играют ли школьники в компьютерную игру по сети Интернет

Наименование	16	17
Играли в компьютерную игру по сети Интернет	94%	97%
Не играли в компьютерную игру по сети Интернет	6%	3%

Рис. 1. Сравнение между школьниками по половому признаку, играющих в компьютерные игры в 16-летнем и 17-летнем возрасте

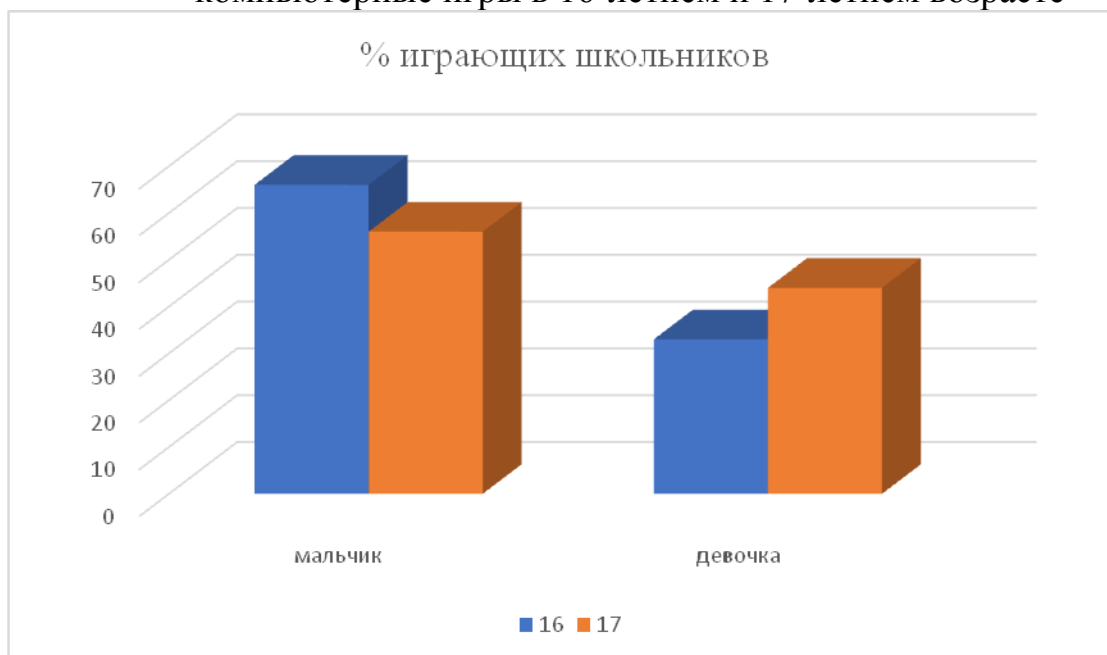


Таблица 3

Сравнение проведенного школьником времени за компьютером в будний и выходной день

Время, проведенное за компьютером	в будний день	в выходной день
0,5–1 ч	29 %	13%
1,5-2 ч	21%	16%
2,5-3 ч	24%	37%
4-5 ч	15%	25%
6 ч и более	11%	9%

Таблица 4

Результаты опроса среди родителей учащихся 10-х и 11-х классов

Наименование	10 класс (16 лет)	11 класс (17 лет)
Опрошено	60 человек	60 человек
Контроль со стороны родителей	Всегда: 45 % Иногда: 39 % Никогда: 16 %	Всегда: 42 % Иногда: 31 % Никогда: 27 %

Таким образом, мы установили, что увеличивается число школьников, предпочитающих компьютерные игры независимо от половой принадлежности.

Установлено, что в выходной день, когда родители могли бы проконтролировать своих детей, время, проведенное за компьютером, увеличивается. Успеваемость школьников 16 и 17 лет зависит от проведенного ими времени, за компьютером или компьютерной игрой, не контролируемого родителями. То есть успеваемость намного снижается из-за потраченного времени на компьютерные игры.

В связи с полученными результатами необходима разработка методических рекомендаций, направленных на разумное обращение к компьютерным играм, не препятствующим успешной успеваемости школьников.

Список использованной литературы

1. Компьютерные игры как искусство – URL: http://gamesisart.ru/game_class_all.html?attempt=1. – Дата обращения: 01.03.2022
2. Новая классификация компьютерных игр – URL: <http://psystat.at.ua/publ/4-1-0-30> – Дата обращения: 01.03.2022

ТРЕК 2. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Албычева А.С., студентка ШГПУ
Научный руководитель: Касьянова Л.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент ШГПУ
г. Шадринск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕГИОНАЛЬНЫМИ НАРОДНЫМИ ПРОМЫСЛАМИ И РЕМЕСЛАМИ

В Федеральном законе № 304 от 31.07.2020 г. «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» одним из приоритетных направлений воспитательной работы в образовательной организации определено привитие детям российских культурных ценностей и традиций [9]. Реализация данного направления обуславливает необходимость внедрения в работу ДОО актуальных и эффективных методов и технологий воспитания, а также обновления содержания образовательного процесса.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) указаны принципы дошкольного образования, в частности: «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства», а также в части требований к результатам развития и образования детей в области познавательного развития: формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках; в области социально-коммуникативного развития: формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; в области речевого, художественно-эстетического и музыкального развития: ознакомление с фольклором, традициями и культурой народа [10].

Кроме того, в Основной образовательной программе старшей группы присутствуют задачи по ознакомлению с народно-прикладным искусством, изделиями народных промыслов страны и региона [4, с. 109].

Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с региональными народными промыслами и ремеслами является одним из наиболее эффективных способов решения задач по привитию детям ценностей и культуры своего народа. Народные промыслы и ремесла являются носителями народной культуры, продуктом народного творчества.

Необходимость использования народного творчества родного края в дошкольном образовании указывали как педагоги прошлого (К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева), так и современные педагоги (А.П. Усова, Т.Г. Казакова, Н.Ф. Виноградова, З.А. Богатеева и др.).

Ряд исследователей определяют традиционную народную культуру как совокупность духовных и материальных ценностных ориентиров, транслируемых из поколения в поколение через празднично-обрядовые, семейно-бытовые традиции, а также народные художественные ценности народа, формы их существования (произведения художественной культуры, ремесел и промыслов).

То есть, ознакомление детей старшего дошкольного возраста с региональными народными промыслами и ремеслами является частью сложного процесса формирования личности ребенка, в котором должны принимать участие не только педагоги, но и все представители социума, в котором растет ребенок.

Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина и др. указывают, что в дошкольном возрасте ребенку доступно осмысление декоративно-прикладного искусства, что объясняется активно развивающимися эмоционально-чувственной сферой, воображением, наглядно-образной памятью и мышлением.

Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с народной культурой реализуется во всех образовательных областях: «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Музыкальное развитие», «Художественно-эстетическое развитие».

В методике ознакомления старших дошкольников с народными ремеслами большее внимание уделяется художественно-эстетическому познанию изделий народного творчества.

К.В. Васильева и Д.А. Гусев отмечают, что ознакомление с народными ремеслами должно реализоваться по принципу интеграции образовательных областей: только в этом случае педагог может организовать свою работу в этой области разнообразно и интересно, так, чтобы вся донесенная информация была воспринята дошкольниками глубоко и комплексно [1].

В свою очередь Т.Я. Шпикалова считает, что ознакомление с народными ремеслами и промыслами должно представлять собой синтез разных видов народного искусства: народный обряд, национальная одежда, национальная музыка. То есть, «приобщаясь к народному творчеству, дети должны не только рисовать, лепить, но и петь, и танцевать, и импровизировать в игре, ощущая органическое единство всех этих проявлений творчества. Тогда им становится понятно, что объединяется в народное искусство» [11, с. 28].

Т.С. Комарова также указывает, что интегрирование разного содержания народного творчества соответствует наглядно-действенному и наглядно-однообразному мышлению дошкольников [8, с. 11].

Исходя из вышесказанного, подчеркнем, что исследователи проблемы приобщения дошкольников к декоративно-прикладному искусству считают самым сложным помочь ребенку постичь бытийное богатство связей продукта ремесла с самим человеком, с миром; донести до понимания ребенка, что образно-материальная структура и форма предмета несет в себе сведения о происхождении, месте, времени, народе и мастере, создавшем его [4].

Основываясь на возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, определим, что ведущей деятельностью в старшем дошкольном возрасте является игра. Сюжетно-ролевая игра способствует переработке полученных из окружающей среды впечатлений. В сюжетно-ролевой игре дети могут проявить особенности мышления и воображения, эмоциональности и активности, реализовать потребность в общении [12, с. 34].

Л.С. Выготский отмечает, что в играх старших дошкольников основными становятся отношения между людьми, социальный смысл взаимодействия. Игра становится моделью отношений между людьми в рамках их социальных функций. Игра, по сути, является единственным доступным для понимания ребенка средством, помогающим сориентироваться в деятельности взрослых. Игровые правила определяют функции принятой ребенком роли и содержание сюжета, что дает возможность осваивать трудовые навыки [2, с. 207].

Р.И. Жуковская и А.П. Усова в своих исследованиях анализируют значение сюжета в сюжетно-ролевой игре для воспитания и обучения старших дошкольников. В частности, для детей старшего дошкольного возраста в играх должны отражаться правила социального поведения и взаимоотношений между людьми [3 **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Д.В. Менджерицкая также акцентирует внимание на том, что воспитание и обучение в игровой деятельности обусловлено продуманностью выбора темы, разнообразием развития сюжета, сменой распределения ролей, контролем реализации игровых образцов [6, с. 46].

Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова, описывая методику организации сюжетно-ролевых игр в старшей и подготовительной группе, рекомендуют применять игру-придумывание или игру-фантазирование с опорой на русские народные сказки [7].

Учитывая исторический характер содержания материала о ремеслах и промыслах, традиции, обрядность ремесленного дела, данные сюжеты можно использовать именно в играх-придумываниях, постепенно удаляясь от сказочного сюжета к реальным действиям.

Для Зауралья присущи такие ремесла и промыслы, как художественно-прикладная обработка древесины, металла, глины, бересты; художественное ремесло; зауральская вышивка; изготовление и украшение традиционной одежды зауральских крестьян [5].

Поэтому ознакомление детей старшего дошкольного возраста с региональными народными промыслами и ремеслами может проходить в интегративной деятельности: создание своими руками вещей с применением техник урало-сибирского декоративно-прикладного искусства, а затем использование их в сюжетно-ролевой игре по темам «Ярмарка», «Изба», «Вечерки» и другие.

В ходе сюжетно-ролевой игры необходимо использовать элементы народной культуры Зауралья: костюмы, обряды, игры, песни, прибаутки, заклички, вещные атрибуты, созданные руками самих детей.

Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко выделяют следующие направления построения и руководства сюжетно-ролевой игрой старших дошкольников: последовательность предметно-игровых действий (дети имитируют реальное предметное действие, используя соответствующие предметы, игрушки); ролевое поведение (дети имитируют характерные для персонажа действия, используя речь, предметы); сюжетосложение (дети выстраивают отдельные элементы сюжета в целостное событие) [7].

Знание последовательности предметно-игровых действий, имитирующих реальное предметное действие закладывается в предшествующих сюжетно-ролевой игре, дидактических играх, где дети знакомятся с существующими ремеслами, продуктами декоративно-прикладного искусства, их использованием в быту.

Ролевое поведение в сюжетно-ролевой игре по ознакомлению с ремеслами и промыслами может быть обусловлено характерными чертами персонажа сказки, потешки, народной песни.

Сюжетосложение игры, как было сказано выше может быть основано на содержании сказки или придумыванием продолжения сказочного сюжета, а также обогащением сюжета сказки путем уточнения деталей: трудовых действий персонажа, его одежды, бытовых условий и т.п.

Опытно-экспериментальное исследование по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с региональными народными промыслами и ремеслами посредством сюжетно-ролевой игры осуществлялось в МКДОУ № 5 «Созвездие» г. Шадринска. Анализ содержания образовательной программы старшей группы ДОУ позволил определить тематику, основы для сюжетов сюжетно-ролевых игр по ознакомлению с народными ремеслами и промыслами, что в свою очередь способствовало разработке и проведению сюжетно-ролевых игр, направленных на ознакомление с народными ремеслами и промыслами.

Например, в рамках недели «Все работы хороши» была проведена сюжетно-ролевая игра «Мастеровые». По сюжету игры мамы с дочками и папы с сыновьями посещали мастеровых и подбирали для своих детей, какому мастерству их обучить. Дети знакомились с ремеслами, выбирали, какое из них более трудное, какое более нужное.

В период тематической недели «Весна» по теме «Пасха» была проведена сюжетно-ролевая игра «Семья. Дом. Чистый четверг». Сюжет

игры основывался на традиции уборки в избе в четверг Пасхальной недели. Игра проводилась с использованием исторических предметов быта: половики, занавески, глиняная посуда, скатерти, а также элементов одежды (фартук-запон, юбки, кофты и т.п.). По сюжету игры дети распределили роли в большой семье: дедушка, бабушка, мама, папа, дети. В ходе разыгрывания было предложено придумать, кто в доме каким мастерством владеет: бабушка ткала половики, мама шила одежду, старшие дочери украшали ее вышивкой, мужчины изготавливали деревянные наличники, прялки и т.п. То есть, в ходе игры дети актуализировали знания о ремеслах, продуктах ручного мастерства, проигрывали обряд подготовки к Пасхе.

Продолжением данной игры стал сюжет «Праздник. Ждем гостей». Дети познакомились с праздничным столом, блюдами, посудой. «Пекли» пироги, накрывали на стол, одевали праздничную одежду.

Педагог на себя в данном случае обязательно берет роль, в рамках которой он будет руководить всеми, помогать выполнять ролевые действия. В игре «Мастеровые», педагог выступает в роли провожатого на торговой площади, где сидят мастеровые; в играх «Семья. Дом. Чистый четверг» и «Праздник. Ждем гостей» педагогу отводится роль бабушки, как самой старшей в семье, знающей все обряды и правила.

Далее детям предлагалось в театрализации сказочных сюжетов использовать традиционные предметы быта и одежды зауральских мастеров.

Каждой сюжетной игре предшествовали подготовительные этапы: ознакомление с ремеслом, изготовление продуктов ремесленников: посуда из пластилина и глины, роспись прялок, рисование узоров, плетение «половика».

На занятиях по музыкальному развитию дети познакомились с народными песнями, потешками, закличками, играми, хороводами.

Для проведения сюжетно-ролевых игр в уголок ряжения были добавлены рубахи, юбки, фартки-запоны, ленты, штаны, пояса, половики, прялка, занавески. В качестве домашней утвари дети использовали изготовленную ими «посуду», игрушки. Образцом для создания избы служили иллюстрации из книг.

Игры проводились несколько раз, так как детям сразу было сложно играть свои роли, но постепенно сюжет стал знакомым, и дети стали его развивать, меняться ролями, дополнять сюжетные линии.

В итоге, было отмечено, что дети уверенно используют названия устаревших бытовых предметов, знают, как и кем они делаются, могут манипулировать ими в игре, вводить дополнительные сюжеты с использованием данных предметов. Сюжет игр для детей увлекателен, так как воспринимается ими как сказочный, хотя и происходивший «когда-то давно».

Таким образом, применение сюжетно-ролевых игр является эффективным педагогическим средством для ознакомления старших дошкольников с ремеслами и промыслами.

Список использованной литературы

1. Васильева, К.В. Народное декоративно-прикладное искусство как средство приобщения дошкольников к культуре родного края / К.В. Васильева, Д.А. Гусев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10. – С. 562-565.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО, 2005. – 512 с.
3. Жуковская, Р.И. Игра и ее педагогическое значение / Р.И. Жуковская. – М., Педагогика, 1975. – 111 с.
4. Касьянова, Л.Г. Приобщение детей дошкольного возраста к социокультурным истокам Шадринского края средствами художественного творчества: учеб. пособие / Л.Г. Касьянова. – Шадринск :Шадринский Дом печати, 2018. – 129 с.
5. Медведевских, В.С. Народное декоративно-прикладное искусство Зауралья: Учебное пособие / В.С. Медведевских, Г.М. Федосимов. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. – 55 с.
6. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерицкая; Ред. Т. А. Комарова. – М., Просвещение, 1982. – 151 с.
7. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.
8. Народное искусство в воспитании дошкольников: учеб. пособие по Программе эстет. воспитания дошкольников / Т.С. Комарова и др.. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 246 с.
9. О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: федер. закон № 304 от 31.07.2020 г. (последняя редакция) // КонсультантПлюс, свободный.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // КонсультантПлюс, свободный.
11. Шпикалова, Т.Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.
12. Эльконин, Б.Д. Избранные психологические труды: сборник / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Аманжулова С.Т., студентка ШГПУ
Научный руководитель: Каратаева Н.А.,
кандидат педагогических наук, доцент ШГПУ
г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ

Подрастающее поколение – это будущее для любого народа. Поэтому очень важно отнестись со всей серьезностью к вопросу воспитания в подрастающем поколении высоких моральных устоев и духа патриотизма, любви к родному краю. Без уважения к родной земле и к ее природным богатствам невозможно существовать в гармонии с собой и обществом, которое тебя окружает. Поэтому вопрос ознакомления детей старшего дошкольного возраста с природой родного края является крайне актуальным, т.к. именно в этом возрасте происходит кульминация формирования личности: дети определяют свои личные нормы поведения, начинают осознавать свое внутреннее «Я» и, следовательно, действуют в интересах своего эго. Поэтому важно заложить основы уважения к природе родного края в детском возрасте.

Помимо этого, глобальные процессы развития информационных технологий стремятся унифицировать взгляды молодежи, вырастить их одинаковыми, легко подконтрольными. Дети, увлеченные различными компьютерными играми и современными мультфильмами, совершенно не интересуются окружающим миром, редко выходят на улицу, т.к. не видят в реальном мире ничего интересного. Также, подобное равнодушие несет в себе и другую опасность – пренебрежительное отношение к окружающей среде и природе своего края. Современным детям становится тяжелее привить внутреннее чувство контроля за своими действиями, которые могут негативно сказаться на окружающей среде: загрязнение мусором природы.

Курганская область, расположенная в южной части Западно-Сибирской равнины, в бассейне рек Тобола и Исети, является уникальной по своему расположению и наличию природных ресурсов. На юге граничит с Казахстаном. Входит в состав Уральского федерального округа. Природа Курганской области представлена разнообразным растительным и животным миром.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования позволяет учитывать региональный и национальный компонент в содержании образования дошкольников, который ставит перед воспитателями задачи сформировать у детей чувство собственного достоинства как представителя своего народа и уважительного отношения к представителям других национальностей, сформировать

бережное отношение к природе родного края. Данные задачи нельзя решить без необходимых знаний о природе.

В статье «Влияние геоландшафта на формирование качеств народа» Н.Н. Лавринова отмечает, что существуют закономерности влияния геоландшафта на формирование качеств народа. Это происходит благодаря свойствам, которыми обладает геоландшафт: формальные (географическое положение и площадь), природные свойства (природные условия, набор природных ресурсов), антропогенные. Разнообразие природных зон, способствует разнообразию и хозяйственной деятельности населения проживающего на данной территории, плотности населения на данной территории [2]. Хозяйственная деятельность населения влияет на культуру и быт народа определенной местности. Следовательно, чтобы познакомить дошкольников с культурными особенностями родного региона сначала необходимо познакомить их с природой родного края.

Таким образом, нужно спроектировать образовательную программу по ознакомлению детей с природой родного края, а также создать условия для ее реализации. Важно, чтобы дети дошкольного возраста получили необходимый объем знаний, умений и навыков при ознакомлении с природой родного края.

Для того чтобы программа по ознакомлению старших дошкольников с окружающей природой родного края была реализована наиболее успешно необходимо подобрать методы, которые помогут воспитателям познакомить дошкольников с природой родного края, учитывая ее особенности, а также национальный менталитет. При ознакомлении дошкольников с природой родного края можно двигаться по трем направлениям: развивать познавательную активность, воспитывать у дошкольников нравственные и эстетические качества.

В дошкольной педагогике выделяют следующие методы ознакомления дошкольников с природой родного края: наблюдение, труд в природе, экскурсия, эксперимент, моделирование, игра, просмотр видеопрезентаций о природе. Указанные методы возможно в процессе ознакомления дошкольников с природой Курганской области.

Наблюдение представляет собой целенаправленное относительно длительное восприятие человеком предметов и явлений окружающего мира. Цель наблюдения – не только познакомить детей с предметами или явлениями природы, но и научить замечать изменения в окружающей обстановке. В детском саду наблюдения можно проводить как за объектами природы в живом уголке или на участке, так и за природными явлениями, сменой времен года, погодными условиями. В нашем случае нужно использовать данный метод с учетом климата и природных ресурсов (растений и животных), которые имеются именно в Курганской области. Так, например, планируя наблюдения за сменой времен года, или за существенными признаками того или иного времени года (выпадением снега,

сходом снега, опаданием листвы и прочее) нужно учитывать сроки наблюдения.

Организовать наблюдение за растениями, произрастающими на территории области в условиях детского сада более реально. Часто на территории детского сада организуются так называемые лесные зоны, где высаживаются деревья и кустарники, являющиеся типичными для Курганской области: сосна, берёза, сирень, рябина. Можно так же организовать так называемые зеленые аптеки: небольшие участки земли, где высаживаются типичные для области лекарственные растения: зверобой, подорожник, тысячелистник, адонис. В этих условиях можно проводить наблюдение за растениями, сравнивая их, находя схожие черты и различия, знакомя детей с их названиями особенностями и пользой.

Наблюдение за объектами природы типичными для данного региона способствуют не только расширению знаний о родном крае, но и воспитывают любовь к нему и бережное отношение к его природным ресурсам. Наблюдение можно организовать, как в процессе непосредственно организованной деятельности, так и в процессе экскурсий и целевых прогулок.

В процессе экскурсий реализуется определенное программное содержание, усвоение, которого обязательно для всех детей группы. Перед экскурсией воспитатель обязательно разрабатывает план, учитывая характер экскурсии, погодные и природные условия. В процессе экскурсий ребенок знакомится не только с объектами живой и неживой природы, он наблюдает сезонные изменения в природе (для этого необходимо проводить экскурсии в разное время года в одно и то же место), учится вести себя в естественных природных условиях. Экскурсия, дает возможность воспитателю на наглядном примере, модели поведения формировать у детей основы экологической культуры.

На экскурсиях, помимо наблюдения, воспитатель организует игры с природным материалом. В процессе данных игр дети знакомятся со свойствами природных материалов (песка, воды, листьев, снега), учатся находить сходства и различия, осваивают способы действий с природным материалом.

Изучением игры с природным материалом в отечественной педагогике интересовались такие ученые как Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Л.И. Чулицкая и др. Игра с природным материалом самый доступный и естественный способ формирования конкретных представлений о природе. В игре ребенок ненавязчиво знакомится со свойствами природных материалов, закономерностями, существующими в природе. Организация игр с природным материалом происходит в три этапа:

- игра, направленная на познание свойств;
- игра, направленная на изменение состояния природных материалов;
- игра, направленная на использование природных материалов в конкретной детской деятельности [3].

Игровой метод является актуальным при организации деятельности в дошкольном образовательном учреждении, в силу того, что в период дошкольного детства игра является ведущим видом деятельности. Следовательно, активное его применение при ознакомлении ребенка с природой родного края будет способствовать успешному усвоению знаний умений и навыков в данной образовательной области. Кроме игр с природным материалом при ознакомлении с природой родного края используются дидактические, подвижные, интерактивные игры.

При организации дидактических игр, так же следует учитывать природную специфику региона. Так, например, при организации игр, направленных на усвоение растительного и животного мира, стоит делать акцент, какие именно животные проживают и растения произрастают на территории Курганской области. Воспитатель организует с детьми игру, в процессе которой дошкольник должен выбрать животные и растения произрастающие на территории области. Подвижные игры не только экологически направленные, но и отражают обычаи и обряды народов, проживающих в данном регионе.

Так как восприятие природы дошкольником, в силу особенностей его восприятия требует непосредственного присутствия, объектов и явлений природы. Чтобы дети смогли усвоить программный материал направленные на усвоение связей между развитием растений и условием его существования, овладеть обобщающими понятием «птицы», «рыбы», «насекомые» и т.д., нужно применять метод демонстрации модели.

Моделью является материальный заместитель реальных предметов, явлений природы, которые отражают структуру, и взаимосвязь со структурными частями. Помощью модели можно отвлечь ребенка от несущественных в данной конкретной ситуации признаков.

При организации моделирования в процессе ознакомления с природой Курганской области, моделируются природные условия свойственные ей.

Для того чтобы изучить явление или объект природы, сформировать сознательное к ней отношение в процессе ознакомления с природой важную роль играют эксперименты.

Экспериментом является исследование какого-либо явления или объекта природы путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования или через изменение течения процесса в нужном направлении. При проведении эксперимента нужно соблюдать требования безопасности по отношению к дошкольникам. Так же эксперименты не должны вредить объекту, над которым проводятся манипуляции. Эксперименты должны быть построены на основе представлений, которые дети получили в процессе наблюдений. Объект для эксперимента нужно выбирать в соответствии с целями и задачами, которые ставит себе педагог. Педагог является руководителем эксперимента, а дети активные его участники. В процессе эксперимента берутся два объекта, для которых создаются условия, при которых один объект покажет

положительный результат, а другой отрицательный. В конце эксперимента педагог должен вместе с детьми сделать вывод о его результатах [1].

Труд в природе в процессе экологического воспитания детей дошкольного возраста играет важную роль и как метод активно применяется в его процессе. Трудовая деятельности помогает воспитывать не только такие качества как трудолюбие, но и экологическую культуру человека [4].

Метод видеопрезентаций основан с опорой на метод существовавший еще в советское время – демонстрация телефильмов, диафильмов. Данный метод широко применяется при ознакомлении с природой родного края. С помощью данного метода дошкольники получают наиболее полную картину об окружающем мире. С помощью данного метода можно совершать видеоэкскурсии по ознакомлению с родным краем, в которых дети смогут «посетить» лес, таким образом познакомиться с природными зонами, растениями и животными Курганской области. Видеоэкскурсия дает возможность детям понаблюдать за повадками диких животных в естественной среде обитания, циклом смены времен года, ростом и развитием растений.

Организация видеоэкскурсий имеет свою специфику, так как проводятся они в помещении, с использованием информационных коммуникативных средств. Следовательно, при организации должен соблюдаться регламент просмотра телевизора (дозировка по времени, расстояние от экрана и т.д.). После просмотра обучающего фильма с детьми необходимо провести беседу, игру, направленную на закрепление его содержания. В процессе просмотра фильма, нужно обратить внимание детей на характерные особенности, которые должны быть выделены, согласно целям видеоэкскурсии.

Таким образом, несмотря на то, что перечисленные нами методы применимы для ознакомления с природой в целом, они так же остаются актуальными при ознакомлении с природой Курганской области. Чтобы их можно было успешно реализовать в данном направлении, нужно учитывать климатическую и природную специфику региона. Такой подход позволит при ознакомлении дошкольников с природой родного края реализовать регионально-национальный компонент, внедрение которого в образовательный процесс нам диктует федеральный государственный образовательный стандарт.

Список использованной литературы

1. Иванова, А. И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду : мир растений / А. И. Иванова. – Москва : Сфера, 2004. – 235 с. – Текст : непосредственный.
2. Лавринова, Н. Н. Влияние геоландшафта на формирование качеств народа / Н. Н. Лавринова. – Текст : электронный // Аналитика культурологии. – 2005. – № 1 (3). – URL: <http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/141->

effect-on-the-formation-geolandshafta-quality-of-nature-2.html (дата обращения: 12.01.2022).

3. Стреха, Е. А. Игры с природными материалами в экологическом воспитании дошкольников / Е. А. Стреха. – Минск : Зорныверасень, 2007. – 80 с. – Текст : непосредственный.

4. Стреха, Е. А. Труд в природе как средство социализации личности ребенка дошкольного возраста / Е. А. Стреха. – Текст : непосредственный // Культурно-психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе : сб. науч. тр. – Минск : БГПУ, 2009. – Ч. 2. – С. 112-114.

Анисова Н.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

К ВОПРОСУ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В нашей жизни люди постоянно сталкиваются с художественными и эстетическими явлениями. Эти явления охватывают все сферы жизни: духовную, повседневного труда, общения с искусством и природой, быта, межличностных отношений - везде прекрасное и безобразное, трагическое и комическое играют важную роль. Красота доставляет наслаждение, удовольствие, стимулирует трудовую активность, безобразное отталкивает, а трагическое учит сочувствию.

Термин «эстетика» происходит от греческого "aisteticos" (воспринимаемый чувством). Философы-материалисты (Д. Дидро и Н.Г. Чернышевский) считали, что объектом эстетики как науки является прекрасное. Эта категория и легла в основу системы эстетического воспитания. В наше время проблема эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры одна из важнейших задач, стоящих перед обществом. Указанная проблема разработана достаточно полно в трудах педагогов и психологов. Среди них Д.Н. Джола, Д.Б. Кабалевский, Д.Б. Лихачев, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, М.Д. Таборидзе, В.Н. Шацкая, И.Д. Маркевич и другие.

В педагогических исследованиях понятие эстетического воспитания осуществляется с разных позиций. Первую позицию занимают авторы, которые в содержание понятия «эстетическое воспитание» вкладывают личностный аспект, отражающий нацеленность данного процесса на развитие личностных качеств (В.Н. Шацкая, Н.В. Савин и др.).

Интересен подход к определению изучаемого понятия Н.И. Болдырева, который видит в нем формирование в человеке эстетического отношения к действительности и активизации его эстетической деятельности. Этой же позиции придерживаются А.И. Буров и Д.Б. Лихачев, усиливающие педагогическую направленность данного процесса, и характеризующие его как целенаправленный, организованный и контролируемый педагогический процесс формирования в личности эстетического отношения к действительности и эстетической деятельности.

Авторы педагогического энциклопедического словаря рассматривают эстетическое воспитание как процесс формирования и развития эстетического эмоционально - чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности. В более узком

смысле эстетическое воспитание - в отличие от художественного воспитания - направление, содержание, формы воспитательной и методической работы, ориентированные на эстетические объекты реальности и их свойства, вызывающие эстетические эмоции и их оценки.

Наконец, третью позицию занимают исследователи, которые в содержании понятия «эстетическое воспитание», кроме личностного и деятельностного аспектов, выделяют третий - творческий, то есть определяют данное понятие как процесс, направленный на развитие не только элементов эстетического сознания (эстетических качеств личности), но и творческой эстетической деятельности. Эта группа авторов подходит к определению понятия эстетического воспитания с позиций целостного подхода (Г.С. Лабковская, Г.М. Коджаспирова, Д.Б. Лихачев и др.). Так, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров рассматривают эстетическое воспитание как целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, способствующее выработке и совершенствованию в подрастающем человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве, активно участвовать в творчестве, созидании по законам красоты.

Существует множество определений понятия «эстетическое воспитание», но, рассмотрев лишь некоторые из них, уже можно выделить основные положения, говорящие о его сущности. Во – первых, это процесс целенаправленного воздействия. Во – вторых, это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее. В – третьих, задача эстетического воспитания заключается в формировании эстетических вкусов и идеалов личности. И, наконец, в – четвертых, – развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

Опираясь на анализ философских, психологических и педагогических определений исследуемого понятия, мы рассматриваем эстетическое воспитание как целостный педагогический процесс, основанный на специально организуемой деятельности и направленный на развитие эстетической культуры и творческой активности личности.

Идеи эстетического воспитания зародились в глубинной древности. Представления о сущности эстетического воспитания, его задачах, цели изменились, начиная со времен Платона и Аристотеля вплоть до наших дней. Эти изменения во взглядах были обусловлены развитием эстетики как науки и пониманием сущности предмета. Термин «эстетика» происходит от греческого «aisteticos» (воспринимаемый чувством).

В наше время проблема эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры одна из важнейших задач. Указанная проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Среди них А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, Д.Б. Кабалевский, В.А. Сухомлинский, Б.М. Неменский, Б.Т.

Лихачев, Н.И. Киященко, В.Н. Шацкая, Л.П. Печко, М.М. Рукавицын и другие.

А.С. Макаренко выделил и обосновал новый аспект в воспитании эстетического отношения к действительности у детей. Он вслед за С.Т. Шацким еще более расширил границы эстетического воспитания, осуществляя его не только средствами искусств, но и в различных видах деятельности детей в труде, игре, быту и подлинно прекрасных отношениях между воспитанниками, в красоте отдельной личности и коллектива. Он использовал эстетическое воспитание и в качестве стимула всей жизни детей.

В процессе изучения литературы мы обратили внимание, что часто среди педагогов бытует ошибочное мнение о тождестве эстетического и художественного воспитания. Однако эти понятия необходимо четко разграничивать. Так, например, В.Н. Шацкая ставит перед эстетическим воспитанием следующую цель: эстетическое воспитание служит формированию способности активного эстетического отношения учащихся к произведениям искусства, а также стимулирует посильное участие в создании прекрасного в искусстве, труде, в творчестве по законам красоты.

Из определения видно, что автор важное место в эстетическом воспитании отводит искусству. Искусство - это часть эстетической культуры, как художественное воспитание часть эстетического, часть важная, весомая, но охватывающая только одну сферу человеческой деятельности.

Помимо формирования эстетического отношения детей к действительности и искусству, эстетическое воспитание параллельно вносит вклад и в их всестороннее развитие. Эстетическое воспитание способствует формированию нравственности человека, расширяет его познания о мире, обществе и природе. Разнообразные творческие занятия детей способствуют развитию их мышления и воображения, воли, настойчивости, организованности, дисциплинированности. Так, В.Н. Шацкой и Н.В. Савиным дано такое определение эстетического воспитания – воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать красоту в окружающей действительности, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства.

В целом ряде исследований Н.А. Курочкина, А.И. Ходькова, Н.А. Ветлугина, Г.С. Лабковская, Е.А. Флерина, выделяются задачи эстетического воспитания детей.

Задачи эстетического воспитания:

1. Учить детей видеть, понимать и любить прекрасное в жизни, видеть его в природе, в быту, в общественных событиях, доступных ребенку, в поступках людей. Воспитывать у детей желание по мере своих сил быть активными участниками созидания прекрасного в жизни.

2. Учить ребенка видеть, понимать и любить доступные его возрасту произведения искусства, выраженные в разнообразных видах художественного творчества (поэзия, литература, музыка, песня, картина и т.д.).

3. Учить ребенка активно и все более качественно проявлять себя в различных областях искусства: в пении, в пляске, чтении стихов, пересказе, а также в творческой деятельности (в творческой игре, рассказывании, рисовании, лепке, конструировании).

С точки зрения Н. А. Ветлугиной выделены следующие задачи эстетического воспитания в семье:

1. Систематически развивать восприятие прекрасного, эстетические чувства, представления детей. Все виды искусства, природа и быт способствуют этому, вызывают непосредственную эмоциональную отзывчивость, радость, волнение, восхищение, увлеченность.

2. Приобщать детей к деятельности в области искусства, обучая их художественным первоначальным знаниям, практическим умениям, воспитывая в них потребность и привычку посылить элементы прекрасного в окружающую среду, общественные отношения.

3. Формировать основы эстетического вкуса детей и способность самостоятельно оценивать произведения искусства и явления жизни.

4. Развивать художественно - творческие способности детей. Их деятельность, связанная с искусством, всегда должна быть непринужденной, насыщенной радостным устремлением, творческим воображением, инициативой. Чем более эстетически развит ребенок, тем прочнее его художественные умения и навыки, тем полнее разворачивается его творческая деятельность.

Огромную роль исследователи отводят на выявление условий эстетического воспитания детей. Важнейшим условием полноценного эстетического воспитания является среда, которая окружает ребенка в семье: дом, обстановка в доме, предметная среда: мебель, игрушки, инструменты и материалы для организации художественной деятельности детей на занятиях и вне них.

Своим внешним видом, разнообразием содержания, гармонией линий и форм, цветом, они способствуют формированию эстетического восприятия, основ эстетического вкуса, эстетических чувств.

Вторым условием является насыщенность быта. Ребенок с раннего детства должен быть окружен подлинными произведениями искусства произведениями искусства: картины, скульптура, произведения декоративно - прикладного народного искусства, художественной литературы, музыкальные произведения и т.д.

Третье условие - активная деятельность самих детей (их разнообразная художественная, музыкальная деятельность и стойкий интерес к ней), так как создание эстетической среды еще не определяет успех эстетического воспитания ребенка.

Четвертое условие - индивидуальный подход и учет всех возрастных и индивидуальных особенностей, создание соответствующих условий для эстетического развития ребенка.

В настоящее время разработано достаточно большое количество программ, реализующих или имеющих в своей основе направление эстетического воспитания детей. В некоторых программах идея эстетического воспитания осуществляется через ознакомление детей с произведениями декоративно-прикладного искусства.

Программа эстетического воспитания детей 2-7 лет «Красота. Радость. Творчество» (авторы - Т.С. Комарова, А.В. Антонова, М.Б. Зацепина).

Разработана преподавателями кафедры эстетического воспитания МГОПУ имени М.А. Шолохова. Является целостной, интегрированной по всем направлениям эстетического воспитания, основанного на разных видах искусства (музыкальное, изобразительное, литературное, как классическое, так и народное, театральное), осуществляемого различными средствами (природа, эстетическая развивающая среда, художественно-творческая деятельность: музыкальная, изобразительная, художественно-речевая, театрализованная). Предназначена для педагогов ДОУ, учителей начальных классов, а также педагогов дополнительного образования.

Вторую позицию занимают ученые, рассматривающие данный процесс с позиций не только личностного, но и деятельностного подходов, то есть отображают его нацеленность на развитие эстетической деятельности (Н.И. Болдырев, А.И. Буров, Д.Б. Лихачев и др.).

Д.Б. Лихачев определяет эстетическое воспитание – как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить "по законам красоты". Автор подчеркивает ведущую роль целенаправленного педагогического воздействия в эстетическом становлении ребенка. Например, развитие у ребенка эстетического отношения к действительности и искусству, как и развитие его интеллекта, возможно как неуправляемый, стихийный и спонтанный процесс. Общаясь с эстетическими явлениями жизни и искусства, ребенок, так или иначе, эстетически развивается. Но при этом ребенком не осознается эстетическая сущность предметов, а развитие зачастую обусловлено стремлением к развлечению, к тому, же без вмешательства извне у ребенка могут сложиться неверные представления о жизни, ценностях, идеалах. Д.Б.Лихачев, также как и многие другие педагоги, и психологи, считает, что только целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность способны развить их сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических явлений, поднять до понимания подлинного искусства, красоты действительности и прекрасного в человеческой личности.

Это значит, что в процессе эстетического воспитания решаются две задачи: совершенствование всех составных частей эстетического сознания (эстетический вкус и идеал, эстетические потребности), но и конечно же

формирование потребности и способности вносить в трудовой процесс и его результаты гармонию и совершенство.

Таким образом, конечная цель (эстетического воспитания) - гармоничная личность, всесторонне развитый человек, образованный, прогрессивный, высоконравственный, обладающий умением трудиться, желанием творить, понимающий красоту жизни и красоту искусства». Эта цель также отражает и особенность эстетического воспитания, как части всего педагогического процесса.

Список литературы:

1. Ильина, Е. Воспитание искусством / Е. Ильина. – М.: Искусство в школе. – 2009.
2. Обухова, С. Становление эстетически развитой личности средствами регионального искусства / С.Обухова. – М.: Дошкольное воспитание. 2010. – 76.
3. Столович, Л.Н. Природа эстетической ценности / Л.Н. Столович. — М.: 1972. – 212.

Дерябина П.Д., студентка ФГБОУ ВО «ШГПУ»
Научный руководитель: Пономарева Л.И.,
доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ»
г. Шадринск

КОНСТРУИРОВАНИЕ СКАЗОЧНОГО СЮЖЕТА В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Значение сказки в развитии и воспитании детей трудно переоценить, это не только кладезь народной мудрости, но и неисчерпаемый источник развития эмоциональной сферы и творческого потенциала каждого ребенка особенно в дошкольном возрасте. Так как через сказочный сюжет ребенок познает окружающий мир. Именно поэтому необходимо знакомство ребенка со сказками. Сказки это не просто литературное произведение, в сказке отражено не просто литературное сознание. Через сказочные сюжеты формируется ребенок, даже как гражданин. Сказки, а особенно народные сказки формируют культуру и менталитет с самого начала, и поэтому необходимо знакомить ребенка со сказками.

Сказка обогащает социальный и предметный опыт детей, служит источником комбинаторной способности ума. Сказке, особенно сказке, сочиненной детьми, мы обязаны возможностью разрешения глобальных нравственных противоречий, где всегда побеждает добро.

Знакомство со сказкой способствуют развитию речи, дают образцы русского литературного языка. Е.А. Флерина отмечала, что литературное произведение дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок. Постигание мира ребенком осуществляется постепенно, он принимает опыт того, от кого он узнает сказки и кто ему их объясняет. Очень важен социальный контекст передачи информации[1].

Фундамент речевого развития ребенка закладывается именно в дошкольном периоде, поэтому речь в этом возрасте должна являться предметом особой заботы со стороны взрослых. Проблема речевого развития детей в настоящее время – одна из самых актуальных в современном обществе. Современные дети дошкольного возраста, к сожалению, очень мало общаются. Часто единственными собеседниками ребенка становятся гаджеты. Ограничение речевого общения приводит к тому, что дети не умеют выражать свои мысли, имеют ограниченный, часто искаженный словарный запас, бедный эмоциональный уровень – и, как следствие, низкие коммуникативные умения. И сейчас как никогда важно развивать методы коммуникативного общения и обучения связной речи.

Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно. Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и

правильно выразить его. По тому, как ребенок строит свои высказывания, можно судить об уровне его речевого развития. Умение связно, последовательно, точно и образно излагать свои мысли оказывает влияние и на эстетическое развитие: при пересказах, при составлении своих рассказов ребенок старается использовать образные слова и выражения, усвоенные из художественных произведений[2].

Развитие связной речи детей осуществляется, прежде всего, при обучении рассказыванию, которое начинается с простого пересказа коротких литературных произведений с несложной фабулой и доводится до высших форм самостоятельного творческого рассказывания. Базовой основой для формирования у детей дошкольного возраста развития речи, культуры речи мною было выбрано приоритетное направление – знакомство с художественным словом.

В младшем возрасте ознакомление с художественной литературой осуществляется с помощью литературных произведений разных жанров. В этом возрасте нужно стараться учить детей слушать сказки, следить за развитием действия, сочувствовать положительным героям.

В дальнейшем уже после рассказывания сказок необходимо учить детей отвечать на вопросы, связанные с содержанием. Правильно поставленный вопрос заставляет ребенка думать, размышлять, приходить к правильным выводам и в то же время замечать и чувствовать художественную форму произведения.

В старшем возрасте дети учатся при восприятии художественного произведения дети замечать выразительные средства, они могут различать жанры литературных произведений. И в подготовительной группе дети имеют полный запас знаний, умений и навыков к составлению текстов сказочного содержания[2].

На этапе формирующего эксперимента нами разработано перспективное планирование по ознакомлению детей с русскими народными сказками. Знакомство детей с русскими народными сказками проходило на протяжении тематической недели «Жили – были...». Каждый день недели имел своё название, например, понедельник – «Я от бабушки ушел, я от дедушки ушёл...»; вторник – «В гостях у Бабы – Яги»; среда – «Змей Горыныч»; четверг – «Кощей Бессмертный»; пятница – «Царевна – лягушка»;

В рамках тематической недели предполагалось: чтение и знакомство со сказкой; беседа-обсуждение по сказке; продуктивная деятельность по сказке; просмотр мультфильмов; инсценировка сказки; подвижные игры по тематике сказки; показ иллюстраций и картин художников по сказкам.

В конце тематической недели были подведены итоги. На этапе рефлексии было выявлено следующее: дети дошкольного возраста могут отличить русскую народную сказку от авторской, познакомились с множеством героев сказок.

В. А. Сухомлинский, выдающийся педагог второй половины прошлого

столетия, отводил сказке особое место в процессе формирования и активизации детского мышления, всестороннего развития ребенка. «Многолетний опыт убеждает, что эстетические, нравственные и интеллектуальные чувства, рождающиеся в душе ребенка под впечатлением сказочных образов, активизируют поток мысли, который пробуждает к активной деятельности мозг, связывает полнокровными нитями живые островки мышления», – отмечал он[3].

Речь ребенка обогащается быстрее, и его психика развивается разностороннее, если воспитатель ставит его в такие условия, когда естественная речевая деятельность проходит более интенсивно. Основным условием ускорения речевой деятельности является использование современных образовательных технологий.

В ходе формирующего эксперимента мы обращали внимание детей на то, что происходит рядом с ними: в природе, в мире растений и животных, в мире окружающих вещей. Каждый предмет может быть обыгран как сюжетный образ, стать центром повествования.

Использование данных методов и приемов, на наш взгляд, позволяет ребенку занимать позицию активного творца, на основе моделирования придумать необычные предметы, сочинять свои сказки, зарисовывать их, психологически раскрепоститься, устраняет боязнь не правильно высказаться, вырабатывается смелость в фантазировании.

Список использованной литературы

1. Влияние конструирования сказочных сюжетов на развитие связной речи детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/tematicheskaya-vistavka-dlya-roditeley-vliyanie-konstruirovaniya-skazochnih-syuzhetov-na-razvitie-svyaznoy-rechi-detey-2299758>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Рахимова, Л.В. Развитие связной речи дошкольников через составление текстов сказочного содержания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2020/02/18/metodicheskaya-razrabotka-razvitie-svyaznoy-rechi-doshkolnikov>, свободный. – Загл. с экрана.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1969. – 248 с.

Захарова Я.Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
кандидат педагогический наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вопросы повышения эффективности взаимодействия родителей и педагогов детского сада, вовлечение родительской общественности в вопросы повышения качества дошкольного образования, организация эффективного взаимодействия с семьями воспитанников являются сегодня актуальными задачами дошкольного образования. Как было выявлено ранее, термин «взаимодействие» предполагает обмен мыслями, чувствами переживаниями, общение. Цель взаимодействия – установить партнерские отношения участников образовательных отношений и приобщить родителей к жизни образовательной организации. Взаимодействие педагогов с родителями предполагает взаимоуважение, взаимодоверие и взаимопомощь, знание и учет педагогом условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в дошкольной образовательной организации, а также обоюдное желание педагогов и родителей поддерживать контакты друг с другом.

Полагаем, что для этих целей необходимо разработать модель управления взаимодействием дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) с семьей, которая поможет целесообразно спланировать деятельность педагогов, разработать мероприятия, экономично подобрать ресурсы. Поэтому возникла необходимость обратиться к структурно-функциональной модели управления взаимодействием педагогов и родителей в условиях дистанционного образования детей дошкольного возраста.

Составными элементами модели являются следующие блоки: целевой, методологический, содержательный, результативный. Функционирование взаимосвязанных между собой блоков приводит к постоянному улучшению управления взаимодействием педагогов и родителей.

Рассмотрим содержание каждого блока модели. Целевой блок предполагает согласование целей дистанционного взаимодействия, их взаимоприятие, совместный отбор способов их достижения.

В методологическом блоке раскрываются методологические основы конструирования и реализации модели. Специфика исследуемого понятия и современные требования к дошкольному образованию обусловили то, что методологическими подходами управления взаимодействием педагогов и родителей стали процессный, личностно-ориентированный и системно-деятельностный. Процессный подход обуславливает связи между

процессами, включенными в систему управления дистанционным взаимодействием педагогов и родителей. Использование обозначенного подхода в управлении дистанционным взаимодействием педагогов и родителей в ДОО позволяет: преодолеть функциональные барьеры между педагогами разных направлений дошкольного образования; приблизиться к достижению целевых ориентиров дошкольного образования за счет сосредоточения усилий на запросах потребителей; повысить конкурентоспособность детского сада за счет повышения качества образовательных услуг, постоянной оценки удовлетворенности родителей предоставляемыми услугами; обеспечить постоянное совершенствование на основе измеримости процессов и др. [3].

Личностно-ориентированный подход является подходом к управлению дистанционным взаимодействием педагогов и родителей исходя из того, что предполагает целенаправленное преобразование человеком мира и самого себя. Личностно-ориентированный подход, по мнению З.М. Урусовой, обеспечивает направленность педагогического процесса на максимальную реализацию личностью своих возможностей, на открытость для восприятия нового опыта, на способность к осознанному выбору.

Автор дает следующие характеристики педагогического процесса, реализуемого в рамках личностно-ориентированного подхода: развитие у субъектов образовательных отношений способности к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению, самостоятельности и самореализации [5].

Понятие личностно-ориентированного подхода О.Ф. Розенберг рассматривает как систему взглядов, объединяющую внимание педагогов и родителей друг к другу, к их потребностям как основному фактору принятия решений и указывает на необходимость исследования образовательного процесса на предмет возможности достижения успеха всеми детьми [3]. Для нашего исследования актуальны такие положения данного подхода, как вовлечение субъектов образовательных отношений в процесс принятия решения по вопросам планирования и оценки результатов образовательной деятельности; признание, уважение и учет индивидуальных различий в социально-культурном происхождении, интересах, способностях и жизненном опыте; рассмотрение субъектов образовательных отношений как соавторов образовательного процесса.

Системно-деятельностный подход является подходом к управлению дистанционным взаимодействием педагогов и родителей исходя из того, что является ведущим подходом современного образования и направлен на развитие личности ребенка, обретения им духовно-нравственного и социального опыта [3]. Данный подход, по мнению О.С. Тоистевой, предполагает, что «человек представляет собой определенную систему, которая реагирует на внешние воздействия, формируя при этом определенные личностные интересы, мотивы. Поэтому в образовательном процессе необходимо воздействовать на мотивацию и интересы личности в

целом, что положительно скажется на системном формировании целостной гармоничной личности» [4].

Принципами управления дистанционным взаимодействием субъектов образовательных отношений мы определили следующие:

- принцип комплексности – комплексное использование сил и средств управления в целях своевременного и эффективного решения задач;

- принцип научности – ориентация на современные достижения науки и технологий при организации и совершенствовании процесса взаимодействия; также предполагается использование возможностей современных информационно-телекоммуникационных систем, позволяющих действовать быстро, оперативно, с экономией времени и ресурсов;

- принцип целевой направленности – понимание цели взаимодействия и каждого отдельного его этапа всеми субъектами образовательных отношений, их ориентированность на решение конкретных проблем, стоящих в данный момент перед ДОО;

- принцип разграничения компетенции объектов и субъектов – предполагает четкое разделение прав, обязанностей, полномочий, функций и взаимных обязательств между педагогами и родителями, осуществление взаимодействия возможно только в пределах предоставленных полномочий;

- принцип персональной ответственности – предполагает личную ответственность педагогов и родителей в рамках компетенции, направлен на исключение «коллективной безответственности» при выполнении поставленных задач;

- принцип непрерывности – процесс взаимодействия должен быть предметным, плановым, постоянным, развиваться и совершенствоваться в формах, методах, содержании.

Исследователь Т.Н. Богуславская убеждена, что представление о растущем человеке как о существе свободном (экзистенциальном) требует учета в дошкольном образовании принципа культуросообразности. По мнению автора, принятие данного принципа как методологического в исследовании дистанционного взаимодействия педагогов и родителей позволяет акцентировать внимание на том, что оно характеризуется совокупностью свойственных только ему ценностей, условий, разнообразных видов деятельности, норм функционирования, которые в большей мере обеспечивают свободное развитие индивидуальности каждого ребенка и взрослого, их личностное становление и совершенствование [2].

В содержательном блоке модели раскрываются способы реализации концептуальных идей процесса дистанционного взаимодействия педагогов и родителей, его функции и условия его построения.

Управление дистанционным взаимодействием педагогов и родителей выполняет следующие функции [1]:

- конструктивная функция, которая предполагает обсуждение и растолкование содержания знаний и их практической немаловажности в процессе дистанционного взаимодействия;

– организационная функция, которая выступает как организация коллективной, (общей) образовательно-творческой деятельности педагога, ребенка и родителя (законного представителя), взаимной личностной информированности и совместной ответственности за успехи в образовательной деятельности;

– коммуникативно-стимулирующая функция, которая представляет собой соединение всевозможных и разнообразных форм образовательной деятельности (индивидуальной, групповой и фронтальной), организация взаимопомощи, преследуя при этом такую цель, как педагогическое сотрудничество; мотивация воспитанников и поддержка детской инициативы;

– информационно-обучающая функция, которая предполагает информационное обогащение детей, удовлетворение их познавательных интересов;

– эмоционально-корректирующая функция, которая представляет собой «ситуацию успеха» для каждого; наличие доверительных взаимоотношений между субъектами образовательных отношений;

– контрольно-оценочная функция, которая представляет собой налаженность взаимоконтроля субъектов образовательных отношений, совместное подведение итогов и оценку с самоконтролем и самооценкой.

В результативном блоке выделяются способы оценки и анализа результатов дистанционного взаимодействия педагогов и родителей.

В качестве основного критерия эффективности дистанционного взаимодействия была определена готовность ресурсов ДОО к осуществлению данного взаимодействия:

– готовность кадрового ресурса: мотивация; осознание ситуации дистанционного взаимодействия; моделирование процессов дистанционного взаимодействия; самоанализ процесса и результата дистанционного взаимодействия; распределение ролей в процессе взаимодействия, осознанное принятие на себя обязательств;

– готовность мотивационного ресурса: интерес к совместной деятельности, общению, коммуникации с другими людьми, к предмету деятельности; представления о цели и причинах своего участия в дистанционном взаимодействии; эмоциональное сближение, установление эмоциональных отношений;

– готовность нормативно-правового ресурса: определение целей дистанционного взаимодействия и формирование ясного представления о его результатах;

– готовность информационного ресурса: информационная открытость ДОО, согласование взглядов, сопереживание, сопричастность, взаимонаправленные ответные действия, осознание правил дистанционного взаимодействия; сближение или изменение взаимных точек зрения, интересов и ценностных ориентаций;

– готовность научно-методического ресурса: конструктивное

реагирование на изменение ситуации дистанционного взаимодействия и предложение своих результативных способов;

– готовность финансово-экономического ресурса: осознанное регулирование собственной деятельности, взаимопомощь;

– готовность материально-технического ресурса: оснащение материально-технической базы ДОО средствами для эффективного дистанционного взаимодействия.

Выделение критериальных показателей дает возможность проведения его оценки, что, в свою очередь, способствует тому, чтобы сделать процесс дистанционного взаимодействия контролируемым и управляемым.

Список использованной литературы

1. Ахмадеева, А.А. Дистанционная система обучения для дошкольников и учеников начальных классов / А.А. Ахмадеева // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2008. – № 52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnaya-sistema-obucheniya-dlya-doshkolnikov-i-uchenikov-nachalnyh-klassov> (дата обращения: 10.01.2022).

2. Богуславская, Т.Н. Оценка качества дошкольного образования в условиях его стандартизации / Т.Н. Богуславская // Проблемы современного образования. – 2017. – № 4. – С. 142-149

3. Пургина, Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е.И. Пургина. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – 275 с.

4. Тоистева, О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О.С. Тоистева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii-1> (дата обращения: 28.01.2022).

5. Урусова, З.М. Личностно-ориентированный подход как стратегия современного образовательного процесса / З.М. Урусова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2013. – № 2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyy-podhod-kak-strategiya-sovremennogo-obrazovatel'nogo-protssessa> (дата обращения: 28.01.2022).

Мирзоева Э.Ш., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРАХ НА ПЛОСКОСТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

Рассматривая основные навыки, в которых дети должны преуспеть на своем образовательном пути, мы в основном думаем об основных достижениях: говорить, читать, писать, считать и так далее. Многие родители считают, что творчество-это врожденная способность определенных людей с необычными талантами. На самом деле это не так – творчество не имеет ничего общего с художественными или музыкальными талантами. Это способ мышления и самовыражения. Это открытие и изобретение новых вещей, которые побуждают нас быть изобретательными.

Развитие творческого мышления воспитанника означает развитие его конкурентоспособности в последующей жизни, формирование творческого подхода к решению жизненных проблем. Способность творчески мыслить не является врожденной для всех, поэтому ее нужно развивать.

Особое место в теоретическом исследовании творческих способностей и их развития у детей занимают работы Л.С. Выготского. Рассматривая творческие способности как неотъемлемую функциональную часть психики человека, Л.С. Выготский выявлял мотивационно-ценностные основы творческих способностей, сближающие их с «общими» способностями и эмоционально-волевой сферой человека в целом [1, с. 24]. Ученый рассматривал творческие способности как развиваемые, тренируемые, но всегда – исходящие из мотивированной деятельностной включенности человека в процесс решения задач, являющийся сферой применения творческих способностей.

Творчество – это созидание нового и прекрасного, оно противостоит разрушению, шаблону, банальности, отсталости, оно наполняет жизнь радостью, возбуждает потребность в знании, работу мысли, вводит человека в атмосферу вечного поиска [2, с. 40].

Н.А. Ветлугина называла эмоциональную увлеченность процессом творчества детей его важнейшим показателем, но подчеркивала, что осмысленность, наличие в воображении замысла, сознательное применение выразительных средств в творческих импровизациях делает деятельность детей интересной и оригинальной.

Деятельность ребенка отличается большим эмоциональным включением, желанием искать и много раз попробовать различные решения, получая от этого особое удовольствие, иногда намного больше, чем от достижения какого-либо результата. Следовательно, необходимо расширять

опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно сильные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и узнает, тем более важным и продуктивным в других схожих условиях будет действительность его воображение.

Плоскостное моделирование представляет собой обучение детей построению различных изображений на плоскости из геометрических фигур. Во время игры ребенок запоминает названия геометрических фигур, их свойства, отличительные признаки, манипулирует с ними (свободно перемещает с целью получения новой фигуры, обследует). Помимо этого, у ребенка развивается умение анализировать простые изображения, определять из каких геометрических форм оно состоит [3, с. 5].

Для детей старшего дошкольного возраста используют следующие игры на плоскостное моделирование: «Колумбово яйцо», «Танграм», «Квадрат Пифагора», «Пентамино» и др.

Рассмотрим каждую из этих игр более детально.

Игра на плоскостное моделирование «Колумбово яйцо» - это овал, разрезанный на части. Всего в нем 10 частей: 4 треугольника (2 больших и 2 маленьких), 2 фигуры, похожие на четырехугольник, одна из сторон которых округлой формы, 4 фигуры (большие и маленькие), имеющие сходство с треугольником, но с закругленной одной стороной.

«Танграм» - это одна из несложных игр. Называют ее и «головоломкой из картона», и «геометрическим конструктором» и т.д. Сама игра состоит из 7 частей: 2 больших, 1 средний и 2 маленьких треугольника, квадрат и параллелограмм.

Игра на плоскостное моделирование «Квадрат Пифагора» - это головоломка к которой прилагается комплекс образцов. Квадрат разрезан на 7 геометрических фигур; 2 разных по размеру квадрата, 2 маленьких треугольника, 2 больших и 1 четырехугольник. Цель данной игры: составить из всех фигур плоских изображений: силуэтов строений, предметов, животных.

Игра на плоскостное моделирование «Пентамино» - это такие фигуры, которыми на шахматной доске можно закрыть 5 соседних клеток. Всего фигур 12. Каждая из них состоит из 5 примыкающих друг к другу равных квадратов. Автором «Пентамино» является американский математик, изобретатель головоломок и занимательных задач С. В. Готлиб. Играть в игру «Пентамино» несколько сложнее нежели в другие игры на плоскостное моделирование. Тут более сложный анализ, деление формы составляемого предмета на части, а также способы соединения одной части к другой. Составление силуэтов по контурным образцам недоступно дошкольникам, поэтому обычно предоставляются фигуры с указанием составных частей.[4, с. 99].

Плоскостное моделирование является эффективным источником развития как математических, так и творческих способностей и представлений у детей старшего дошкольного возраста. Плоскостное

моделирование – это построение на плоскости модифицированных изображений предметов из различных плоских геометрических фигур: треугольников, квадратов, прямоугольников, параллелограммов, овалов и т.д. [5, с. 8]. Ребенок учится комбинировать эти фигуры. С помощью фигур можно составлять много различных моделей или придумывать различные способы создания одной модели.

Что помогает нам понять такое визуально-плоскостное строительство? Синтез знаний о предмете, как объемной вещи, - знания, полученные в основном на основе моторного опыта, восприятия объекта со всех сторон, со всех основных точек зрения.

Давайте теперь обратимся к пониманию того, как ребенок справляется с предметными изображениями на плоскости в наблюдаемый период. Лучший способ отследить процесс разворачивания в плоскости трехмерной фигуры – это детский опыт проекции куба. После тщательного изучения куба, как тактильного, так и визуального, ребенку необходимо предложить нарисовать этот куб. Его первым рисунком будет – типичное воспроизведение, обычное уменьшение куба в виде квадрата. Но когда ребенок замечает, и это происходит не сразу, что он воспроизвел только одну сторону квадрата, он начинает прибегать к дополнительным методам. Чувство реального объема куба, следовательно, необходимость представить его не только спереди, но и сзади настолько сильное, что иногда порождает попытки решения этой проблемы с помощью метода разворачивания на плоскости т.е. они дают развернутое построение всех шести сторон куба.

Еще большую свободу творчества предоставляют схематические образцы, на которых не изображена точная форма постройки, а лишь обозначены его основные функциональные части, но не отдельные строительные элементы. Постройка заданная схематическим образом ребенок может по своему усмотрению украсить, дополнить декоративными деталями.[6, с. 5].

Наиболее сложные образцы – это те которые не требуют изображать сам необходимый объект, а те что требуют изобразить его реальный аналог. Таким образом, может служить не только рисунок, но и игрушка. Здесь ребенок вынужден сам вычленять основные функциональные части объекта, а потом решать, из каких строительных деталей они могут быть построены.

Следующий уровень сложности, с которым предстоит познакомиться ребенку в его постройках – это реализация замысла постройки. Этот вид следует предлагать только тогда, когда ребенок уже познакомился с возможностями строительного материала. И не стоит оставлять его один на один с этой задачей. Если ребенку не удастся ничего придумать, ободрите его, подскажите тему, чтобы дальше он сам смог ее конкретизировать.

Наше исследование проводилось на базе детского сада № 38 «Зоренька» города Сургута. В исследовании приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста. В исследовании нами использовалось задание по методике Е. Торренса «Неполные фигуры».

Цель данной методики - активизировать деятельность воображения, выявляя одно из умений - видеть целое раньше частей. Ребенок воспринимает предлагаемые тест - фигуры в качестве частей, деталей каких-либо целостностей и достраивает, реконструирует их, реализуя замысел. Задание на достраивание фигур является одним из наиболее популярных при исследовании особенностей воображения и творческих способностей дошкольников.

Анализ выполнения заданий показал, что дети не слишком хорошо справились с данными им заданиями, но все дети так или иначе сумели выполнить эти задания. Это свидетельствует о том, что у детей старшего дошкольного возраста есть перспектива для развития творческих способностей в плоскостном моделировании.

Следует развивать у детей умение самостоятельно выполнять различные конструкции по собственному замыслу, без образца, соотнося свои действия с действиями других детей. Это требует умения самостоятельно задумать цель, соотнести и при необходимости скорректировать эту цель в соответствии с целями других детей, достигнуть поставленной цели, самостоятельно отобрать для этого все необходимые материалы, и оценить полученный результат, при необходимости доработать его.

Так мы приходим к выводу о том, что творческая деятельность в играх на плоскостное моделирование находится в прямой зависимости от богатства и многообразия предыдущего опыта ребенка, так как этот опыт представляет материал, из которого создаются сооружения фантазии. Чем богаче опыт ребенка, тем больше материал, которым располагает его воображение.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] : испр. и доп. / В. В. Иванова ; Л. С. Выготский. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. – 480 с. – ISBN 5-222-00256-X
2. Зеньковский, В. В. Психология детства [Текст] : учебное пособие для вузов / В. В. Зеньковский. – Екб. : изд. прогр. «Academia», 1995. – 346 с. – ISBN 5-88687-008-3
3. Житко, И. В. Играем в математику [Текст] : учебное наглядное пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / И. В. Житко. – Минск : Нац. ин-т образования, 2010. – 20 с.
4. Михайлова, З. А. Игровые задачи для дошкольников [Текст] : Кн. Для воспитателя дет. сада / З. А. Михайлова. – СПб. : «Акцидент», 1996. – 128 с., 87 илл. – ISSN 5-88375-023-0.
5. Белошистая, А. А. Знакомства с геометрическими понятиями [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / А. А. Белошистая. – Мурманск : Дошкольное воспитание, 2008. – 9 с. – ISSN 0012-561X

6. Кочкалова, Н. П. Развитие творчества у дошкольников в играх на плоскостное моделирование в контексте ФГОС ДО [Электронный ресурс]. / Наталья Кочкалова. – 2019.

Очкалова Т.Ю., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

ЗНАЧЕНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК В ПРОЦЕССЕ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема формирования словарного запаса занимает важнейшее место в современной логопедии и педагогике, а вопрос о состоянии словаря и о методике его развития является одним из актуальных вопросов.

В ряду задач, стоящих перед дошкольным учреждением, важное место занимает задача подготовки детей к школе. Одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению является правильная, хорошо развитая речь. Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка. Проблема формирования лексико-грамматического строя речи является одной из самых актуальных проблем современной педагогики. Выделяют два этапа формирования грамматического строя речи: первым является этап практического овладения лексико-грамматическим строем в ситуации речевого общения, на котором формируется языковое чутье; на втором этапе происходит осознание ребенком языковых закономерностей, что предполагает использование различных упражнений по совершенствованию языковых навыков.

Различным аспектам развития детской речи, в том числе и развитию словаря детей посвящены исследования В.И. Логинова, Д.Б. Эльконина, Е.М. Струниной, В.И. Яшиной, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, Ф.А. Сохина, А.М. Бородич и других.

В практике дошкольного образования можно пронаблюдать такую картину: при ознакомлении дошкольников с малыми фольклорными формами нередко выдвигается содержательный аспект, не обращается внимание на жанровые и языковые особенности. Их использование зачастую сводится лишь к заучиванию пословиц, поговорок, потешек, загадок. Педагоги редко используют эти формы на занятиях по развитию речи с детьми. В некоторых детских садах обучение сводится к подготовке к школе, к усвоению грамоты, кое-где уже обучают чтению. Занятия по развитию речи отводятся на второй план.

Поэтому у педагогов возникает потребность в разработке методики развития речи детей среднего дошкольного возраста средствами малых форм фольклора. Этот процесс должен происходить не только на специально организованных занятиях, но и в повседневной жизни дошкольного образовательного учреждения. Для решения данной задачи важно, чтобы педагоги дошкольного образования были заинтересованы, а дети были активными субъектами этого процесса (проявляли интерес, самостоятельность в получении дополнительных знаний).

В настоящее время появилось достаточно большое количество различных парциальных программ использования традиционной культуры в воспитательно-образовательном процессе. Среди них хочется выделить программу "Наследие" под редакцией М.Ю. Новицкой, "Оберег" Е.Г. Борониной, "Приобщение детей к истокам русской народной культуры" О.Л. Князевой и много других.

Фольклор - народное устное творчество. Он тесно связан с жизнью народа, с его трудовой деятельностью и бытом.

Детский фольклор – обширная область устного народного поэтического творчества. Она включает в себя целую систему поэтических и музыкально-поэтических жанров фольклора. Знакомство с детским фольклором развивает интерес и внимание к окружающему миру, народному слову и народным обычаям, воспитывает художественный вкус, а также многому учит. Задача педагога при изучении фольклора - развивать речь, опираясь на склонность к подражанию, быстрому запоминанию, воспитывать у детей самостоятельность, умение активно применять эти знания. Но самое главное - использовать материал ненавязчиво и увлекательно.

Стиль фольклора - жанровые формы, система образования, его язык и традиции. Для русского фольклора характерны такие жанры, как пословицы, поговорки, загадки, потешки, сказки песни, частушки. В своей поэзии народ выразил веру в лучшее будущее, свои мечты о победе добра над злом, о торжестве справедливости, о хорошей жизни. Фольклор – это прежде всего искусство слова. А. М. Горький утверждал, что «начало искусства слова - в фольклоре». Поэтому особенно тесна связь фольклора с литературой, потому что у них единый материал, единая задача - воздействовать на сознание людей.

Воспитательное, познавательное и эстетическое значение фольклора огромно, так как он расширяет знания ребёнка об окружающей действительности, развивает умение чувствовать художественную форму, красоту и ритм родного языка.

Сегодня одной из самых актуальных задач является развитие коммуникативных умений детей; показ красоты русского языка через устное народное творчество, выраженное в пословицах, поговорках, песнях, припевках, закличках, колыдках, обрядах; формирование у детей интереса к народному фольклору, обогащение словарного запаса детей.

Освоение ребенком речи во всем ее богатстве и красочности немислимо без знакомства с народными пословицами и поговорками. русские пословицы и поговорки богаты по содержанию, современны по форме, лаконичны и живописны. они внушают ребенку «такт русского языка» (К.Ушинский).

Пословицы и поговорки – особый вид устной поэзии, веками шлифованной и впитавшей в себя трудовой опыт многочисленных поколений. Через особую организацию, интонационную окраску, использование специфических языковых средств выразительности (сравнений, эпитетов) они передают отношение народа к тому или иному предмету или явлению. Пословицы и поговорки, как и другой жанр устного народного творчества, в художественных образах зафиксировали опыт прожитой жизни во всем его многообразии и противоречивости. К тому же, как отмечает Н.А. Дмитриева, что выражено словом, то уже в большей или меньшей мере понятно и объяснимо, "определенность, ясность, пластичность" художественной речи – это есть определенность выражаемого духовного состояния: думы, чувства, впечатления, настроения, переживания.

Пословицы – это древнейший жанр русского народного творчества. В них собран жизненный опыт многих поколений. Они учат и советуют, хвалят и предостерегают, и даже высмеивают.

Пословицы – это поэтические, широко употребляющиеся в речи, устойчивые, краткие, часто – образные, имеющие переносное значение, ритмически организованные изречения, оформленные синтаксически как предложения, обобщающие социально-исторический опыт народа и носящие поучительный, дидактический характер.

Поговорки – это широко распространенные образные выражения, они не поучают, а дают меткие определения различным явлениям жизни.

Несомненно, пословицы и поговорки придают нашей речи яркость и образность, украшают её и делают эмоциональной.

Пословицы и поговорки - неиссякаемый источник народной мудрости, накопленной веками. Кроме того, эти малые фольклорные формы являются ещё и прекрасным средством обогащения образной речи детей, усвоения ими важных жизненных законов.

Отличие пословиц от поговорок состоит в том, что пословица выражает мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдение народного ума. Не всякое изречение становилось пословицей, а только такое, которое согласовывалось с образом жизни и мыслями множества людей - такое изречение могло существовать тысячелетия, переходя из века в век. За каждой из пословиц стоит авторитет поколений, их создавших. Поэтому пословицы не спорят, не доказывают – они просто утверждают или отрицают что-либо в уверенности, что все ими сказанное – твердая истина. Как определенно и категорично звучат они: «Что посеешь – то и пожнешь», «Нет друга – ищи, а нашел - береги».

В отличие от пословицы поговорка лишена обобщенного поучительного смысла и ограничивается образным, нередко иносказательным определением какого-либо явления. Однако поговорка не просто определяет явление, а дает ему выразительную эмоциональную оценку. Одно дело сказать, что кто-либо пришел неожиданно, другое – сказать, что он свалился как снег на голову.

Каждая пословица и поговорка заключает в себе ясную мысль и это способствует развитию словарного запаса, ума ребенка. Малые фольклорные формы тем и хороши, что они почти всегда представляют маленькую умственную задачу.

Первые пословицы и поговорки ребенок слышит в речи взрослых, при этом с самого начала для него раскрывается смысл пословицы как общепринятого поучения. Смысл этот тем понятнее, что он выражен наглядно, с бесспорной очевидностью: «Не поклоняясь до земли и грибка не поднимешь», «Без труда не выловишь и рыбку из пруда», «Береги нос в большой мороз».

Пословицы и поговорки способствуют расширению знаний детей об окружающем.

Не следует требовать от детей бессмысленного запоминания пословиц и поговорок. Это приведет к искусственности, неестественному запоминанию и использованию их в своей речи. А вот сказанные взрослым человеком пословицы и поговорки в определенных обстоятельствах жизни ребенка будут выполнять свою роль: обогащать детские впечатления, делать переживаемые события более яркими и эмоциональными.

Из множества народных пословиц и поговорок мы выбираем те, которые сопровождают деятельность детей и обогащают их речь. В контексте трудовой деятельности при соответствующих условиях дети учатся понимать значение пословиц, ясно формулировать свои мысли. Дети охотно приступают к делу. А после того, как работа закончена, нужно хвалить ребенка, помогая этим осмыслить пословицу и результат своего труда.

Дети среднего дошкольного возраста испытывают затруднения в понимании и интерпретировании значения пословиц и поговорок. Некоторые дети могут лишь рассказывать о ком идет речь, например: «Это про Ваню» (Бедному Ванюшке везде камушки), «Про Емелю, он медленно едет» (Едет Емеля, да ждать его неделю), то есть воссоздать наглядный единичный образ, соответствующий конкретной ситуации. Отвлеченная же сущность пословицы остается для ребенка закрытой. У детей возникают ассоциации, причем часто не на содержание всей пословицы, а на какое-то отдельное слово из нее, и это мешает оторваться от конкретной ситуации, перейти к обобщенному образу.

Важно, объяснять детям смысл пословиц и поговорок в связи с жизненными ситуациями. Слова, встречающиеся в пословицах и поговорках, нужно объяснять детям. Полезный для детей прием - использование

пословицы для раскрытия содержания художественного произведения. Он позволяет закрепить значения слов и углубить понимание идеи данного произведения.

Используя пословицы и поговорки на различных занятиях и в повседневной жизни необходимо учить детей умению ясно выражать свои мысли, лучше понимать жизненные ситуации.

Ребенка среднего дошкольного возраста следует приучать воспринимать, т. е. слышать, понимать и отчасти запоминать, и использовать в речи отдельные простые по содержанию пословицы и поговорки. Маленькому ребенку трудно усвоить общее значение словосочетания, которое не зависит от конкретного смысла слов, его составляющих (на седьмом небе и т. п.). Поэтому необходимо включать в свою речь выражения, смысл которых будет ясен детям при определенной ситуации или при соответствующем объяснении, например: вот тебе и раз, капля в море, мастер на все руки, уши вянут, водой не разольешь, держать себя в руках и т. п.

Актуальной задачей речевого развития в среднем дошкольном возрасте является и выработка дикции. С.С. Бухвостова считает незаменимым материалом для дикционных упражнений пословицы, поговорки, песенки, загадки, скороговорки. Малые формы фольклора лаконичны и четки по форме, глубоки и ритмичны. С их помощью дети учатся четкому и звонкому произношению, проходят школу художественной фонетики. По меткому определению К.Д. Ушинского, пословицы и поговорки помогают "выломать язык ребенка на русский лад".

Целевое назначение дикционных упражнений многообразно. Они могут быть использованы для развития гибкости и подвижности речевого аппарата ребенка, для формирования правильного произношения звуков речи, для усвоения произношения трудно сочетаемых звуков и слов, для освоения ребенком интонационных богатств и различного темпа речи. Все это можно найти в народной педагогике. Например, так с помощью малых форм фольклора дети учатся выражать ту или иную интонацию: огорчение, нежность и ласку, удивление, предупреждение.

Важно, чтобы при выполнении дикционных упражнений за каждым произносимым словом стояла реальная действительность. Только в этом случае речь ребенка будет звучать естественно и выразительно.

А.П. Усова, О.С. Ушакова поддерживают эту же точку зрения и считают, что потешки, скороговорки, пословицы, поговорки являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи. Развивая чувство ритма и рифмы, мы готовим ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи и формируем интонационную выразительность его речи (Н.С. Карпинская, М.К. Боголюбская, В.В. Шевченко).

Таким образом, воспитатель, организуя работу по развитию словаря дошкольников с использованием пословиц и поговорок, способствует тому, что дети используют эти малые формы фольклора в своей речи, учатся ясно,

лаконично, выразительно выражать свои мысли и чувства, интонационно окрашивая свою речь, развивается умение творчески использовать слово, умение образно описать предмет, дать ему яркую характеристику. Для того, чтобы пословицы и поговорки способствовали развитию словаря детей, необходимо соблюдать ряд условий: материал должен быть понятен детям, то есть необходимо проводить разбор содержания; уместное использование пословиц и поговорок; применение пословиц и поговорок в различных видах деятельности и ситуациях; стимулировать детей использовать пословицы и поговорки - сначала в учебных ситуациях, затем самостоятельно.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Аполлонова, Н.А. Приобщение дошкольников к русской национальной культуре / Н.А. Аполлонова // Дошк. воспитание. – 2012. - № 5. – С.5-8.
3. Асонова, Е.А. Детский фольклор как источник развития и бытования детской литературы // Детский сад: теория и практика. – 2013. - № 6.

Попова Я.Р., студентка ФГБОУ ВО ШГПУ
Научный руководитель: Каратаева Н.А.,
кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО ШГПУ
г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЧТЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО ЖУРНАЛА

С первых дней жизни ребёнка его начинают обучать тем первоначальным навыкам чтения и письма, без которых дальнейшее обучение и приобретение знаний было бы невозможно. Чтение и письмо тесно связаны между собой, но каждый из этих навыков имеет свою специфику.

В последние десятилетия большинство детей дошкольного возраста проводит время за компьютерами, а не за книгами и журналами. Воспитанники не развивают устную речь, не умеют воспринимать зрительные образы букв. А ведь чтение для детей дошкольного возраста – очень сложный процесс, требующий непрерывного, напряжённого контроля и тренировки чтения.

Вследствие чего и возникает необходимость не только привить воспитанникам интерес к чтению, но и сформировать представление о чтении, научить азам сложения букв в слоги, и даже в слова, основы которого закладываются именно в дошкольном образовательном учреждении.

Систематическое использование методов и приёмов обучения чтению способствует совершенствованию и формированию общеучебных навыков детей дошкольного возраста, которые необходимы им на протяжении всей учебной деятельности и жизни в дальнейшем.

По определению Д.Б. Эльконина чтение – процесс воссоздания звуковой формы слова по его графической (буквенной) модели. На основе системы Д.Б. Эльконина коллективом научных сотрудников НИИ дошкольного воспитания АПН (Л.Е. Журовой, Н.С. Варенцовой, Н.В. Дуровой, Л.Н. Невской) была создана методика обучения чтению детей дошкольного возраста [3].

Проблема обучения чтению была и остаётся актуальной до сегодняшнего дня. Различным аспектам изучения читательских интересов детей посвящены труды Е.В. Квятковского, Е.П. Крупника, В.А. Левина, Н.Г. Морозовой, Ю.В. Шарова. Сущностные характеристики процесса становления читательского интереса исследовали М.М. Бахтин, Г.И. Богин, Л.Г. Жабицкая, О.Б. Коман, З.Н. Новлянская. Решение ряда аспектов проблемы формирования читательского интереса детей старшего дошкольного возраста находит свое отражение в трудах В.Г. Горецкого, О.В. Джежелей, Л.Ф. Климановой, З.И. Романовской, Н.Н. Светловской и др.

Интерес к книге и журналам зарождается именно в дошкольном детстве, так как в этот период чувства дошкольника отличаются особой эмоциональностью. СЛАЙД 4) Чем раньше появляется интерес к чтению, тем глубже формируется читатель, творческая личность, человек с высоким интеллектом.

По мнению Л.П. Братухиной, которая утверждает, что читательский интерес – это направленный интерес, проявляемый в активном отношении читателя к человеческому опыту, заключенному в книгах, и к своей способности самостоятельно добывать этот опыт из книг и журналов. При этом обязательно проявление читателем умственной и эмоциональной активности, чтобы целенаправленно ориентироваться в книжном окружении, в книге, как инструменте для чтения, в тексте, как основном компоненте книги, хранящем и передающем читателю этот опыт [4].

Почти во всех случаях книга вытесняет журнал из оборота, с них меньше спрос и мы можем предположить, что лет через 7 – 10 журналы прекратят выпускать. Нами был проведён опрос родителей детей дошкольного возраста. Родителям было задано два вопроса:

1. Покупаете ли Вы своим детям журналы?
2. Читаете Вы с детьми журналы?

Исследование показало, что 90% родителей ответили – нет, не покупаем журналы и соответственно не читаем их; и лишь 10 % родителей ответили, что покупают детям журналы и читают их. Чтобы избежать этого, необходимо прививать интерес к журналам не только детям, но и родителям. Как определил Н.Н. Новиков детский журнал как средство развития ребенка и помощь родителям в воспитании детей.

Журналы в начале своего пути были средством воздействия на сознание подрастающего поколения, на его мысли, чувства, мироощущение. Журнал служил средством не только для хорошего времени препровождения досуга с пользой, но и еще расширял кругозор детей в целом. На страничках первых журналов размещались в основном стишки, рассказы, забавные истории, случаи из жизни и др. [1].

Многие исследователи отмечали, что дети из журналов самостоятельно или с помощью родителей получают разнообразную познавательную информацию, например, об окружающем мире, о животных и насекомых, о странах и столицах, о достижениях науки и техники. Данные знания расширяют кругозор ребенка и в дальнейшем могут пригодиться ему в школе. Журнал сближает ребенка с родителями, братьями и сестрами, бабушками и дедушками, организуя интересный и познавательный досуг.

Познавательное развитие детей – важная задача дошкольного образования. Проблемы развития познавательного интереса и любознательности рассматриваются в работах Л. И. Божович, Л. А. Венгера, А. И. Крупнова, В.А. Крутецкого, А. А. Люблинской, А. М. Матюшкина, С. Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной и др. [2].

В рамках статьи нами было предложено детям вместе с родителями выполнить творческое задание, создать проект – Журнал «День рождения алфавита». Целью проекта состояла в создании условий для формирования интереса к чтению на основе раскрытия творческого потенциала воспитанников в процессе создания детского журнала.

При проведении данного проекта мы поставили следующие задачи:

- уметь выстраивать отношения сотрудничества между родителями, детьми и педагогом;
- воспитывать у дошкольников интерес к чтению в процессе творческой деятельности;
- развивать познавательное творческое мышление и воображение детей;
- формировать умения вместе с родителями планировать, контролировать и оценивать свои действия;
- воспитывать чувство ответственности.

На подготовительном этапе проекта после показа журналов из библиотеки, была создана проблемная ситуация. Нами был поставлен проблемный вопрос для детей: «О чём могут быть журналы? И для кого?» Ребёнок 1 ответил: «Журналы могут быть о космосе, животных, для девочек, мальчиков, для рукодельниц». Тогда мы спросили: «А если бы вас, ребята, пригласили на День рождения алфавита, то какой подарок мы могли бы ему преподнести?» Дети подумали и пришли к мнению, что журналов для букв никто не делает и эти журналы можно подарить алфавиту. Ребёнок 2 предложил журналы сделать вместе с родителями.

На следующем этапе началось обсуждение, что можно внести в данный журнал. Дети решили, что он должен быть ярким, красивым, изготовлен своими руками. Вместе с детьми мы решили, что в журнал можно включить истории, сказки собственного сочинения стихи, загадки, рисунок буквы, ребусы, кроссворды, анаграммы, лабиринты и др. Детям такая идея очень понравилась. Во время беседы родителям была донесена вся информация, которую придумали дети. Родители выразили готовность вместе с детьми создать журнал, так как проект показался им интересным.

На практико-реализующем этапе воспитанники и их родители создали выставку ко Дню рождения алфавита, презентовали свои готовые журналы. Некоторые из воспитанников предложили обменяться журналами друг с другом. Подготовленные детьми и родителями журналы получились самобытными, яркими, красочными, познавательными, как и хотели дети. В ходе практико-реализующего этапа состоялась выставка, где была проведена рефлексия и подведены итоги проекта.

В ходе рефлексии родители отметили, что данный проект способствовал формированию интереса к чтению, умений строить речевое высказывание в устной и письменной форме, развитию у детей навыков сотрудничества и исследовательской деятельности. По мнению родителей, детские журналы развивают их детей и являются

источником познавательного развития для них. В проекте были созданы условия для воспитания уважения детей друг к другу.

Таким образом, результаты проведенного исследования убедительно показывают, что совместная работа детей и родителей в процессе создания детского журнала имеет хорошие возможности в формировании читательского интереса детей дошкольного возраста. За проектный период произошло повышение читательского интереса детей, наблюдался повышенный интерес дошкольников к чтению детских журналов.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М. И. Советские детские журналы 20-х годов/ под ред. А. В. Западова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 132 с.

2. Детские журналы как средство познавательного развития старших дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/detskie-zhurnaly-kak-sredstvo-poznavatel'nogo-razvitija-starshih-doshkolnikov-rezultaty-yeksperimenta.html>, свободный. – Загл. с экрана.

3. Обучение чтению по методике Д.Б. Эльконина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/2014/04/12/obuchenie-chteniyu-po>, свободный. – Загл. с экрана.

4. Психолого – педагогические условия развития у детей 6 – 7 лет читательского интереса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/8426/>, свободный. – Загл. с экрана.

Сычева Е.А., студентка ШГПУ
Научный руководитель: Крежеских О.В.,
кандидат педагогических наук, доцент ШГПУ
г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИСПОСОБЛЕННОСТИ РАСТЕНИЙ К СРЕДЕ ОБИТАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье приведена информация о способах и особенностях формирования представлений о приспособленности растений к среде обитания у детей старшего дошкольного возраста. В настоящее время взаимодействие человека и природы привело к глобальным экологическим проблемам. Экологическая проблема возникает сегодня не только как проблема загрязнения окружающей среды от непродуманной хозяйственной деятельности человека. Такое взаимодействие возможно, когда оно основано на достаточном уровне экологического сознания, развитого у каждого человека.

Ключевые слова: экология, растения, дошкольник, обучение, воспитание, экологическое воспитание.

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста - новое направление педагогики, складывающееся в последние годы и сменившее традиционно представленное в программах ознакомление детей с природой. Проблема экологического воспитания подрастающего поколения возникла, в первую очередь, в связи с внимательным исследованием современными учёными взаимодействия человеческого общества и природы. Особое внимание уделяется экологическому воспитанию дошкольников, так как именно в этом возрасте закладываются основы экологической культуры личности, являющейся частью духовной культуры. Экологическое воспитание детей – это целенаправленный, системный воспитательный процесс, целью которого является экологически образованный человек. Экологически воспитанный человек характеризуется ярко выраженным экологическим сознанием, экологически ориентированным поведением и деятельностью на природе, гуманным, природосберегающим отношением. В условиях современного экологического кризиса, чтобы быть эффективным, экологическое образование должно решать главную задачу - формирование экологического сознания дошкольников.

Ребенок дошкольного возраста знакомится с миром природы, непосредственно наблюдая ее или через практическую деятельность во время прогулок. Опосредованные способы познания природы (книги, картины, кино, телевидение) расширяют кругозор маленького ребенка, однако оказывают меньшее воспитательное воздействие. Непосредственное же

общение с природой насыщает эмоциональное восприятие ребенка яркими впечатлениями.

В старшей группе детей знакомят со связями в их понимании живой природы, причин тех или иных явлений, рассказывают о влиянии живых явлений на жизнь растений, животных. Это возможно потому, что к шести годам ребенок способен сравнивать наблюдаемые предметы и явления, обобщать их и самостоятельно мыслить. Также в этом возрасте развивается любопытство[3].

Уровень развития познавательных процессов у старших дошкольников достаточен для получения систематических знаний о росте и развитии растений.

Дети к шести годам способны узнавать и описывать признаки знакомых растений.

Воспитатель учит детей ухаживать за растениями в уголке природы. Дети изучают новые методы содержания растений в чистоте и закрепляют полученные знания. Воспитатель напоминает детям, что от внимательности и аккуратности их действий зависит нормальный рост и развитие растений[2].

При посеве и посадке зимой-весной дети знакомятся с разнообразием посадочного материала (луковицы, семена, корни). Показан и объяснен способ выгонки луковиц цветковых растений: тюльпанов, нарциссов, гиацинтов. Учитель опирается на опыт детей и он предлагает им вспомнить и рассказать, как сажать луковицы [2].

Из семян выращивают цветковые растения для группового помещения (фасоль, настурция, сахарный горошек).

Наблюдения проводятся осенью и зимой, подготавливают ребенка к восприятию особенностей весны и лета, дают возможность понять динамику и последовательность.

Перед началом работ на площадке в группу вносятся семена овощных и цветочных культур. Под руководством воспитателя дети рассматривают эти семена и рассказывают, какие овощи и цветы из них растут. Затем на глазах у детей воспитатель берет блюдце, кладет в него вату и поверх нее – несколько семян культуры. Заливают семена водой и поставьте блюдце в теплое место со словами «Посмотрим, как проснутся семена и что с ними будет».

Некоторые из семян, которые нужно посеять, оставляют в группе, чтобы каждый ребенок мог их осмотреть и потрогать, чтобы сравнить их с пророщенными. Наблюдение за прорастанием семян помогает детям представить, как будет развиваться растение при переходе из одного состояния в другое. Участие школьников в уходе за рассадой вызывает еще больший интерес к природе, пробуждает желание выращивать овощи и цветы.

При работе с детьми воспитатель ставит перед собой задачу превратить растениеводство в орудие, побуждающее к трудолюбию, самостоятельности, дисциплине и коллективизму. Необходимо организовать эту работу так, чтобы она стала для ребенка важной и нужной [3].

Важно донести до ребенка красоту и разнообразие растений, показать, как они будут чувствовать себя в нашей жизни, что они дают людям, животным и всей планете. Важно уметь вызвать у ребенка эмоциональный отклик на красоту и добро этого царства. Ребенок должен знать, что он крадет у него жизнь и возможность подарить нам эту красоту и полезность, бессмысленно срывая листик или цветок. Царство растений очищает воздух, которым мы дышим, дает нам множество лекарственных трав, обогащает витаминами и многое другое.

Почва, в которой они растут, является экологически важным фактором для комнатных растений. Разным растениям требуются разные типы почвы, и они специально состоят из разных компонентов естественной почвы.

Питательные вещества, вода и воздух являются почвенными факторами, необходимыми для жизни, роста и развития растений. Молодые растения получают больше азота - он необходим для роста. С возрастом растения подкармливают: фосфор необходим для нормального развития, калий регулирует обмен веществ растения, поступление воды в клетки организма, кальций способствует нормальному развитию корневой системы.

С точки зрения экологии растений очень важно обеспечить их водой: их рост и этапы развития зависят от умелого и своевременного полива при опрыскивании. Почва в горшках должна быть умеренно влажной, она не должна пересыхать или переувлажняться – и то, и другое может привести к гибели растений [1].

По мере ознакомления старших дошкольников с растительным миром решаются более сложные задачи.

Дети привыкают обобщать накопленные представления о растениях, формировать понятия (например, закономерности жизни растений (постепенность, постоянство и изменчивость в росте и развитии)).

Все великие мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей: Коменский видел в природе источник познания, средство развития ума, чувств и воли. К. Д. Ушинский выступал за идею «брать детей с собой на природу», чтобы информировать их обо всем доступном и полезном для их интеллектуального и языкового развития [1].

Итак, в содержание экологического образования детей в последнее время включаются знания из ключевого раздела - биоэкологии, адаптированные на возраст ребёнка-дошкольника. Центральным понятием естественнонаучного блока знаний является взаимосвязь организма и среды.

Приведем пример плана работы со старшими дошкольниками о приспособленности растений к среде обитания у детей старшего дошкольного возраста (табл. 1).

Таблица 1

План работы со старшими дошкольниками о приспособленности растений к среде обитания у детей старшего дошкольного возраста

Чтение	Стихи о комнатных растениях.
--------	------------------------------

Изобразительная деятельность	Рисование с натуры «Что рядом с нами растет».
Трудовая деятельность	Занятия по труду в уголке природы: «Уход за комнатными растениями», «Дежурство в уголке природы»
Дидактические игры и упражнения	«Что изменилось», «Угадай растение по описанию», «Найди растение по названию», «Чего не стало», «Опишите, я отгадаю», «Найди, о чем я расскажу», «Загадай, а мы отгадаем».
Другие виды работы с детьми.	Проект «Мир комнатных цветов», сценарий развлечения «В мире комнатных растений».

Таким образом, этот подход имеет методическое значение в обобщенном порождении идей: уже с старшего дошкольного возраста он создает возможность диалектического рассмотрения явлений природы, диалектического приема в порядке их разнообразия. Комбинируя растения по разделам выше, мы каждый раз выделяем новые черты их взаимоотношений с внешней средой и новые силы приспособления к ней.

Ребенок может забыть название того или иного растения, но гораздо важнее, чтобы он получил представление об особенностях разнообразия растительного мира и местах обитания живых организмов; научились различать растения не только на картинках, но и в природе; могли объяснить некоторые особенности своего внешнего вида в зависимости от окружающей среды; имел элементарные представления о том, что необходимо живым организмам для развития; о взаимоотношениях растений и животных; проявляли к ним познавательный интерес, эмоционально положительное, заботливое отношение, желание их получить.

Список использованной литературы

1. Гончарова, Е.В. Современные технологии экологического образования периода дошкольного детства /Е.В.Гончаров Монография. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского государственного педагогического университета, 2021.–463 с.
2. Дерябо, С.Д., Ясвин, В.А. Экологическая педагогика и психология / С.Д.Дерябо-Ростов-на-Дону: Феникс, 2016.–110с.
3. Егоренков, Л.И. Основы начального экологического воспитания /Л.И.Егоренков – М.:Прометей, 2016.–218 с.

Таламбуца С.А, студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ВЛИЯНИЕ ИГР С ПРАВИЛАМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследования, проведенные Г. П. Юрко, подтверждают существенное влияние различных форм работы с детьми на повышение их физической работоспособности. «Если нагрузка предлагается в игровой форме или сам двигательный акт знаком ребенку и он им владеет, мышечная деятельность представляет для него интерес, вызывает положительные эмоции и не требует чрезмерного нервного напряжения – физическая работоспособность будет значительно выше, чем при выполнении скучной, однообразной мышечной деятельности». Этот вывод содержится и в других работах Г. П. Юрко, С. М. Громбаха, где подчеркивается, что функциональные сдвиги в организме зависят не только от объема и интенсивности мышечной деятельности, но и от того, в какой форме задается данная нагрузка. Например, сам по себе бег в среднем и медленном темпе, выполняемый продолжительное время, ведет к развитию у детей выносливости, но является скучной, монотонной деятельностью и в результате – малоэффективен. Он быстро утомляет и надоедает им. Учитывая особенности дошкольного возраста, в котором основным видом деятельности является игра, многие авторы (О. И. Кокарева, Л. М. Коровина, Э. Я. Степаненкова и др.) настоятельно рекомендуют шире ее использовать, включая игровые задания, подвижные игры для развития всех физических качеств.

Существенная роль в формировании выносливости, должна принадлежать подвижным играм с включением в них длительных циклических движений небольшой интенсивности. Представленные в подвижной игре мотивы позволяют детям проявить мышечные и волевые усилия, способствующие развитию выносливости.

Подвижная игра – одно из важных средств всестороннего воспитания детей дошкольного возраста.

Подвижные игры берут начало в народной педагогике, имеют национальные особенности. Теорию и методику подвижных игр разрабатывали К.Д.Ушинский, Н.И.Пирогов, Е.А.Покровский, П.Ф.Лесгафт, В.В.Гориневский, Е.Н.Водовозова, Т.И.Осокина, А.В.Кенеман и др. П.Ф.Лесгафт определял подвижную игру как упражнение, при помощи которого ребенок готовится к жизни. По определению отечественных психологов Льва Семеновича Выготского, Александра Владимировича Запорожца, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина игра есть ведущая деятельность в дошкольном возрасте, благодаря которой в психике ребенка происходят

значительные изменения. Подвижная игра представляет собой первую доступную для дошкольников форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение навыка движений. (А.В.Запорожец). Многие исследователи констатируют, что подвижная игра является средством гармонического развития ребенка.

Характерная особенность подвижной игры - комплексность воздействия на организм и на все стороны личности ребенка: в игре одновременно осуществляется физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание.

Увлеченные сюжетом игры, дети могут выполнять с интересом и много раз, одни и те же движения, не замечая усталости. А это приводит к развитию выносливости. Активная двигательная деятельность игрового характера и вызываемые ею положительные эмоции усиливают все физиологические процессы в организме, улучшают работу всех органов и систем. Большое количество движений активизирует дыхание, кровообращение и обменные процессы. Это в свою очередь оказывает благотворное влияние на психическую деятельность. Доказано, что они улучшают физическое развитие детей, благотворно воздействуют на нервную систему и укрепляют здоровье. Почти в каждой игре присутствует бег, прыжки, метания, упражнения на равновесие и т.д.

Игре принадлежит большая роль в формировании личности. В процессе игры активизируются память, представления, развиваются мышление, воображение. Во время игры дети действуют в соответствии с правилами, которые обязательны для всех участников. Правила регулируют поведение играющих и способствуют выработке взаимопомощи, коллективизма, честности, дисциплинированности. Вместе с тем необходимость выполнять правила, а также преодолевать препятствия, неизбежные в игре, содействует воспитанию волевых качеств — выдержки, смелости, решительности, умения справляться с отрицательными эмоциями. Дети усваивают смысл игры, учатся действовать в соответствии с избранной ролью, творчески применяют имеющиеся двигательные навыки, учатся анализировать свои действия и действия товарищей. Подвижные игры нередко сопровождаются песнями, стихами, считалками, игровыми зачинами. Такие игры пополняют словарный запас, обогащают речь детей. В подвижных играх ребенку приходится самому решать, как действовать, чтобы достигнуть цели. Быстрая и порой неожиданная смена условий заставляет искать все новые и новые пути решения возникающих задач.

Для планирования работы педагогу необходимо знать основную классификацию подвижных игр.

Подвижные игры классифицирует по параметрам:

- по возрасту,
- по степени (малой и большой) подвижности ребенка в игре,
- по видам движений (игры с бегом, метание и др.),

- по содержанию: подвижные игры с правилами (сюжетные, несюжетные) и спортивные игры.

Сюжетные подвижные игры отражают в условной форме жизненные или сказочный эпизод. Ребенка увлекают игровые образы. Он творчески воплощается в них, изображая кошку, автомобиль, гуся и др.

Несюжетные подвижные игры содержат двигательные игровые задания, ведущие к достижению цели, типы игр:

- 1) перебежки, ловишки;
 - 2) игры с элементами соревнований («Кто быстрее добежит к своему флажку?» и др.);
 - 3) игры-эстафеты («Кто скорее передаст мяч?»);
 - 4) игры с предметами (мячи, обручи, кегли и др.);
- для маленьких используются игры-забавы («Ладушки», «Коза рогатая» и др.)

Спортивные игры (городки, футбол, хоккей и др.) подбираются с учетом возраста. В них используются лишь некоторые элементы техники спортивных игр, доступные и полезные детям-дошкольникам. Спортивные игры укрепляют крупные группы мышц, развивают психофизические качества: силу, быстроту, ловкость, выносливость.

Подвижные игры служат методом совершенствования уже освоенных детьми двигательных навыков и воспитания физических качеств, одним из которых является выносливость. Как двигательная деятельность подвижная игра обладает определенной спецификой: она требует от ребенка быстрой реакции на сигналы и неожиданные изменения игровой обстановки. Различные ситуации, возникающие в игре, создают необходимость в изменении характера движения и действий, степени мышечного напряжения, быстром изменении направления движения. Например, в игре «Ловишки» каждый ребенок должен внимательно следить за действиями водящего. При его приближении ребенок стремительно убегает в противоположную сторону. Почувствовав себя в безопасности, замедляет темп движения, тормозит его, приостанавливается. При новом приближении водящего он вновь ускоряет движение. В подвижной игре ребенок учится регулировать степень напряжения мышечной деятельности: в зависимости от складывающейся игровой ситуации он может чередовать движения с отдыхом. Это содействует способности расходовать свои силы в зависимости от правил игры и возможностей организма.

Учитывая психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста, следует отметить следующее. Дети 6 лет, по сравнению с предыдущими возрастными группами, проявляют большее желание к играм с динамичными движениями (бег, прыжки, упражнения в лазании, равновесии и т. д.). Им нравится догонять друг друга, убегать от водящего. Постепенно они начинают интересоваться результатами своих действий: попасть мячом в цель, легко перепрыгнуть через «ручеек».

Один из важных факторов подвижной игры, это что дети учатся действовать в коллективе, подчиняться общим требованиям. Правила игры дети воспринимают как закон, и сознательное выполнение их формирует волю, развивает самообладание, выдержку, умение контролировать свои поступки, свое поведение.

Увеличение двигательных возможностей детей позволяет подбирать игры с разнообразными видами основных движений и их сочетаниями. Значительная подвижность детей данного возраста, неумение экономно распределять свои силы требует от взрослых внимательного отношения к регулированию нагрузки во время игры (чередование движений с кратковременным отдыхом). Даже небольшая пауза (в пределах одной минуты), во время которой происходит обмен впечатлениями об игре, дает возможность ребенку восстановить свои силы.

Общая длительность подвижной игры для дошкольников этой возрастной группы в пределах 8–10 мин. Хорошая двигательная подготовленность детей 6 лет дает возможность шире использовать в играх разнообразные и более сложные движения. В этом возрасте большое значение имеют игры с мячом, скакалкой, обручем, флажками. Они нравятся конкретностью и наглядностью оценки игровых действий: поймал мяч или попал им в кольцо, прокатил обруч до определенного места и т. д. Игры с предметами в основном индивидуальные. Ребенок принимает в них участие в соответствии со своим желанием, не ограничивая себя четкими правилами. Такие игры дают ему большие возможности для выполнения разнообразных движений, меньше утомляют и всегда вызывают большой интерес. Постепенно игровые задания усложняют: суметь убежать от ловца, попасть мячом в подвижную цель и т. д. В правилах также более четко обуславливается объем их действий, предусматривается несколько водящих (в коллективных играх).

Важным моментом руководства игрой является дозирование движений. Особенно это относится к таким видам, как бег с максимальной скоростью, прыжки, лазанье. Длительность непрерывного бега со скоростью выше средней для детей этой возрастной группы составляет 20–25 с за одно повторение игры. А ее общая продолжительность 10–12 мин. Характерной особенностью игр у детей 7 лет является большая их самостоятельность. Они сами определяют элементарные правила, по своему желанию могут их изменять. Дети любят, когда в играх неожиданно возникают различные ситуации (препятствия), и стараются преодолеть их. Учитывая этот интерес, следует обращать их внимание на результат игры, ставить перед ними конкретные задания: что должны делать играющие, в какой последовательности, что им запрещено.

Нужно чаще проводить игры с элементами соревнований на быстроту движений. Время непрерывного бега в подвижных играх у детей 7 лет увеличивается до 25–35 сек. за одно ее повторение. Общая продолжительность игры составляет 12–15 мин. Во время проведения

подвижных игр довольно сложно определить физическую нагрузку. Часто своей эмоциональностью игра захватывает дошкольников и они не чувствуют утомления. Нужно внимательно следить за самочувствием детей и в случае необходимости своевременно прекращать игру или уменьшать ее интенсивность и характер нагрузки. Физическую нагрузку регулируют размерами дистанции, которую пробегают дети, уменьшением или увеличением количества или сложности правил и преодолеваемых препятствий, введением кратковременных пауз для отдыха или анализа ошибок. Определяя длительность игры, учитывают возраст дошкольников и уровень их физической подготовленности, а также условия, в которых проводят игру (в помещении, на площадке, зимой или в теплое время года). Заканчивают ее тогда, когда дети получают достаточную физиологическую и эмоциональную нагрузку. Заметив первые признаки утомления (бледность или сильное покраснение лица, ослабление внимания и снижение интереса к игре), им предлагают заняться другой – более спокойной деятельностью.

Методика проведения подвижной игры включает неограниченные возможности комплексного использования разнообразных приемов, направленных на формирование личности ребенка, умелое педагогическое руководство ею. Особое значение имеет профессиональная подготовка воспитателя, педагогическая наблюдательность и предвидение.

Методика проведения подвижной игры включает в себя: сбор детей на игру, создание интереса, объяснение правил игры, распределение ролей, руководство ходом игры, подведение итога.

При проведении подвижной игры следует помнить, что собирать детей необходимо в том месте на площадке, откуда будут начаты игровые действия, сбор должен проходить быстро и интересно. Объяснение игры – это инструкция, оно должно быть кратким, понятным, интересным и эмоциональным. Роли определяют поведение детей в игре, выбор на главную роль должен восприниматься как поощрение, как доверие. В подвижных играх детей старшего дошкольного возраста используются более сложные движения. Перед детьми ставится задача мгновенно реагировать на изменение игровой ситуации, проявлять смелость, сообразительность, выдержку, сноровку, смекалку. Подвижные игры усложняются по содержанию, правилам, количеству ролей (до 3–4), роли распределяются между всеми детьми; используются игры-эстафеты.

Сбор детей на игру. Старшие дошкольники любят и умеют играть. Для сбора детей на игру и создания интереса можно договориться о месте и о сигнале сбора задолго до начала игры, собрать при помощи зазывалок («Раз, два, три, четыре, пять – всех зову я поиграть»); поручить отдельным детям собрать остальных в установленный ограниченный срок (например, пока звучит мелодия); использовать звуковые и зрительные ориентиры; использовать сюрпризы-задания: например, играть будет тот, кто сумеет пробежать под вращающейся скакалкой.

Объяснение правил. Предварительное объяснение правил игры происходит с учетом возрастных психологических возможностей детей. Это учит их планировать свои действия. Принципиально важной является последовательность объяснений: назвать игру и ее замысел, кратко изложить ее содержание, подчеркнуть правила, напомнить движения (если нужно), распределить роли, раздать атрибуты, разместить играющих на площадке, начать игровые действия. Если игра знакома детям, то вместо объяснения нужно вспомнить вместе с детьми правила. Если игра сложная, то не рекомендуется сразу же давать подробное объяснение, а лучше сначала объяснить главное, а затем по ходу игры все детали.

Распределение ролей. Роли определяют поведение детей в игре. Выбор на главную роль дети должны воспринимать как поощрение. Существует несколько способов выбора водящего: назначает воспитатель, обязательно аргументируя свой выбор; с помощью считалки (предупреждают конфликты); при помощи «волшебной палочки»; с помощью жеребьевки; водящий может выбрать себе замену. Все названные приемы используются, как правило, в начале игры. Для назначения нового водящего основным критерием является качество выполнения движений и правил.

Руководство игрой. Воспитатель руководит игрой, наблюдая за ней со стороны. Но иногда воспитатель участвует в игре, если, например, по условиям игры требуется соответствующее число играющих. Делает замечания нарушившему правила, подсказывает действия растерявшемуся, подает сигналы, помогает сменить водящих, поощряет детей, следит за действиями детей и не допускает статических поз (сидение на корточках, стояние на одной ноге), регулирует физическую нагрузку, которая должна увеличиваться постепенно. Замечания о неправильном выполнении правил отрицательно сказываются на настроении детей. Поэтому делать замечания надо в доброжелательной форме.

Подведение итога. При подведении итога игры воспитатель отмечает тех, кто проявил ловкость, быстроту, соблюдал правила. Называет тех, кто нарушал правила. Воспитатель анализирует, как удалось достичь успеха в игре. Подведение итогов игры должно проходить в интересной и занимательной форме. К обсуждению проведенной игры надо привлекать всех детей, это приучает их к анализу своих поступков, вызывает более сознательное отношение к выполнению правил игры. По мере накопления детьми двигательного опыта игры нужно усложнять, но последовательность действий и эпизодов остается при этом постоянной. Изменения должны быть всегда обоснованы. Кроме того, усложнения делают для детей интересными хорошо знакомые игры. К составлению вариантов игр можно привлекать самих детей, особенно в старших группах.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, подвижная игра является одним из важнейших средств физического воспитания детей дошкольного возраста. Подвижные игры служат методом совершенствования

уже освоенных детьми двигательных навыков и воспитания физических качеств, одним из которых является выносливость.

Список использованной литературы

1. Вавилова, Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость: пособие для воспитателя дет.сада / Е.Н. Вавилова. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.: ил.
2. Дворкина, Н.И. Методика сопряженного развития физических качеств и психических процессов у детей 3-6 лет на основе подвижных игр: учебно-методическое пособие / Н.И. Дворкина. – М.: Советский спорт, 2005. – 184 с.
3. Доронина, М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. - 2007. - № 4. - С. 18-20.
4. Муравьев, В.А. Воспитание физических качеств детей дошкольного и школьного возраста: методическое пособие / В.А. Муравьев, Н.Н. Назарова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
5. Пензулаева, Л.И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 3-5 лет.-М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 210 с.

Трусова Н.В., студентка ШГПУ
Научный руководитель: Крежевских О.В.,
кандидат педагогических наук, доцент ШГПУ
г. Шадринск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОСМОСЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Космос является неотъемлемой частью жизни всего населения нашей большой планеты. В настоящее время вопросами изучения космоса интересуются не только взрослые, но и маленькие дети. Они хотят знать ответы здесь и сейчас, не дожидаясь школьного возраста. Важно понимать, как развивать интерес не всех детей, а именно тех, которые интересуются космосом.

Познавательная активность детей формируется в разных формах деятельности. Это могут быть игры, экспериментирование, наблюдение за объектами и явлениями. Ребёнок раннего возраста уже интересуется окружающим миром. Он желает войти в него, преобразовать и усовершенствовать. Дорастая до возраста «почемучки», у ребёнка начинает появляться множество вопросов: Почему светят звёзды? Кто придумал лето? Далеко ли до солнца? Что такое комета? В этот период важно познакомить ребёнка с устройством окружающего мира, поддержать его исследовательский интерес, помочь познать историю освоения космоса в той форме, которая была бы доступна детям.

Для этого ребёнок должен обладать достаточным объёмом представлений об истории создания Вселенной и происходящих в ней изменениях уже к концу дошкольного возраста. В настоящее время, дети не хотят становиться космонавтами. Но герои любимых фильмов такие как: космические пираты, звёздные войны и другие инопланетные существа являются интересными для них. При этом важно понимать, что вымышленные персонажи приводят к дезинформации дошкольников, развивают у них отрицательные эмоции и способствуют развитию страхов. Именно поэтому работа должна быть выстроена с опорой на формирование у детей достоверных представлений о космосе. Эти знания позволяют развивать детскую любознательность и активность.

Формирование обобщённых представлений о космосе прослежено в ряде психологических и педагогических исследований (А.И. Яружина[5], С.А. Ладывир [2], Р.Г. Натадзе [3], Л.И. Цеханская [4] и др. Авторы рассматривают вопрос о возможности формирования у дошкольников таких представлений, как космические явления, планеты солнечной системы и т. д. Р.Г. Натадзе, говоря о представлениях, показывает, что формируемые у детей обобщённые образования о единицах космической систематики не соответствуют истинным научным понятиям и не могут быть ими названы,

прежде всего, из-за ограниченных познавательных возможностей детей дошкольного возраста [3, с. 24].

А.И. Яружина рассматривает представление, как знание, понимание чего-нибудь, а формирование представлений о космосе – приобретение законченности, зрелости, знаний о нём [5].

По мнению С.А. Ладывир астрономия – наука, изучающая космическое пространство и объекты, находящиеся в нём, а также происходящие изменения со звёздами и галактиками [2, с. 43].

Насколько вписываются занятия астрономией в современную систему развития детей старшего дошкольного возраста, очень важно для формирования личности ребенка. Теоретические основы российской системы воспитания и образования дошкольников сформулированы в соответствующих концепциях («Концепция дошкольного воспитания», 1989; «Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)», 2003). В них говорится о том, что искусственная акселерация развития ребёнка, излишнее увлечение школьными технологиями, а также игнорирование или недооценка игровой деятельности в дошкольный период детства – недопустима.

Существует необходимость, но недостаточно обоснованы возможности и целесообразность «дошкольной астрономии». Это связано, во-первых, с тем чему учить малышей, то есть, что является содержанием образования. «Дошкольная астрономия» позволяет дать детям первоначальные представления о мире небесных тел. Во-вторых, осуществление выбора методов обучения, какие способы и приёмы должны быть использованы при передаче информации. Всё это должно быть адекватным и соответствовать психолого-педагогическим особенностям развития детей старшего дошкольного возраста. Если не соблюдать эти правила, то у детей не произойдёт формирование любознательности и интереса к астрономии и космонавтике. Самый эффективный метод, помогающий сформировать интерес у детей, является ролевая игра, она может проводиться в помещении или во дворе детского сада «в Солнышко», «в Луну» и пр. и беседы, осуществляемые во время дневных и вечерних прогулок. Соответствующие «теоретические знания» должны сообщаться детям через увлекательные «астрономические сказки», написанные в наиболее воспринимаемой детьми диалогической форме. В-третьих, необходимо создать доступные и интересные для дошкольников книжки, наглядные таблицы (картины) и компьютерные игры и программы.

М.И. Богомолова исследовала генезис космического воспитания детей в педагогике. В основу отбора содержания, средств и методов космического воспитания детей положен принцип историзма [1, с. 12]. На протяжении тысячелетий знания о Вселенной входили в систему подготовки подрастающего поколения. В развитии личности миропонимание занимает одно из центральных мест. В формировании основ миропонимания роль астрономии как науки трудно переоценить. В ходе овладения начальными

астрономическими знаниями в сознании ребенка формируется картина мира. Мир открывается как бескрайний Космос. Через заложенный природой в человеке интерес к звёздному небу, к Вселенной, астрономии у детей формируется стремление к естественнонаучным знаниям на следующей ступени образования.

Таким образом, формирование у детей представления о космосе наиболее эффективно начинать в раннем возрасте. Изучение данной темы помогает развивать познавательную активность детей, детскую любознательность. Всё это помогает понять детям особенности устройства окружающего мира, поддержать исследовательский интерес и познать новую информацию в доступной форме.

Список использованной литературы

1. Богомолова, М.И. Первая книга знаний [Текст] / М.И. Богомолова. – М.: Лотос, 2019.– 48с.
2. Ладывир, С.А. О чем рассказал телескоп [Текст] / С.А. Ладывир. – М.: Просвещение, 2016. – 124 с.
3. Натадзе, Р.Г. Космонавтом быть хочу! [Текст] / Р.Г. Натадзе. – М.: Лотос, 2018. – 234 с.
4. Цеханская, Л.И. Малышам о звездах и планетах [Текст] / Л.И. Цеханская. – М.: Просвещение, 2016. – 128 с.
5. Яружина, А. И. Использование электронных пособий при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с космосом / А. И. Яружина. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2016. – С. 102-107. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7099/> (дата обращения: 06.12.2021).

Шихрагимова А. Ш., студентка СУРГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СУРГПУ
г.Сургут

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМ И МОДЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Жизнь современного человека в обществе обусловлена «математизацией» и компьютеризацией», которые охватывают все сферы жизни. Поэтому математике отводится ответственная роль, т. к. обществу необходимы активные, самостоятельно мыслящие личности, готовые творчески и продуктивно решать возникающие перед обществом задачи. Уже с дошкольного возраста у детей должны развиваться математические представления, в ходе которых осуществляются их интеллектуальное и творческое развитие.

Как считают большинство авторов (Л.А. Венгер, А.М. Леушина, З. А. Михайлова, Е. А. Носова, Т. Д.Рихтерман, А.А. Столяр, и др.), дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для начала развития математических представлений. В этот период происходит умственное развитие, социальная адаптация ребенка, осуществляется подготовка к обучению в школе.

Сегодня воспитателю необходимо находить наиболее эффективные методы для гармоничного развития дошкольника. Одним из перспективных методов осуществления умственного восприятия и развития математических представлений выступает моделирование, так как мышление детей дошкольного возраста отличается предметной образностью и наглядной конкретностью.

По мнению Л. А. Венгера «моделирование – это вид знаково-символической деятельности, который предлагает исследование не конкретного объекта, а его модели. Источником данного процесса служит моделирующий характер детской деятельности». Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой, которая доступна детям дошкольного возраста.

С.З. Желтухина считает, что: «модель – это любой образ, мысленный и условный (изображения, описания, схемы, чертёжа, графика, плана) какого-либо процесса или явления (оригинала модели), используемый в качестве заместителя» [2, с.25]

Математическая же модель – это «эквивалент» объекта, отражающий в математической форме важнейшие его свойства: законы, которым он подчиняется, связи присущие составляющим его частям, именно так утверждает А.А. Самарский [3, с.44].

Н.Н. Поддъяков выделил виды моделей, положив в основу классификации метод замещения-реального предмета в деятельности детей другим знаком, предметом, изображением.

По его мнению, модели делятся на *предметные* (в виде физической конструкции, предмета или предметов, закономерно связанных друг с другом. В этом случае модель аналогична предмету, воспроизводит его главные связи, конструктивные особенности) и *предметно-схематичные* (здесь выделенные в объекте познания существенные компоненты и связи между ними обозначаются при помощи предметов-заместителей и графических знаков. Предметно-схематическая модель показывает связи в изолированном и обобщенном виде)[1, с.28]. Эти виды моделей используются и при формировании математических представлений дошкольников.

Цель нашего исследования состояла в изучении особенностей использования схем и моделей в формировании математических представлений у дошкольников.

Базой исследования выступило дошкольное образовательное учреждение №40 «Снегурочка» г. Сургута.

В ходе анкетирования, проводимого с педагогами ДОО, было установлено, что: все воспитатели в своей работе используют – палочки Кюизенера, блоки Дьенеша, модели суток, недели, календаря года. 50 % воспитателей используют своей работе- план комнаты; 37% -числовую фигуру и числовую лесенку; 12% - числовой отрезок. 62 % воспитателей используют схемы и модели на каждом занятии по ФЭМП, остальные- эпизодически.

В ходе наблюдения и анкетирования воспитателей было выявлено, что в своей работе по формированию математических представлений педагоги используют разнообразные схемы и модели. Часто используемыми моделями были палочки Кюизенера, блоки Дьенеша, так же во всех группах используются календари и модели суток, времен года. Реже встречаются числовые фигуры, числовая лесенка, числовой отрезок. Следовательно, можно сказать о том, что большая часть воспитателей использует в работе модели, которые давно известны и хорошо изучены.

Для поддержания интереса к математике, необходимо использовать в работе с детьми новые модели и схемы. Представим некоторые из них:

Наглядная плоскостная модель-схема «Домик, где знаки и числа живут»

Цель применения: закрепить умения детей составлять числа из двух меньших; складывать и вычитать числа; дать детям представления о неизменности числа, величины при условии различий в суммировании; учить или закреплять умение сравнивать числа (больше, меньше, равно).

Структура модели: модель представляет собой 4-этажный домик, на каждом этаже расположено разное количество окошек, где будут жить знаки и цифры, но так как домик волшебный, то поселиться в домик знаки и цифры

могут только с помощью детей. Домик вырезается из плотного картона и художественно оформляется. С обратной стороны домика этажи закрываются специальными кармашками, таким образом, чтобы можно было с лицевой стороны вставлять карточки со знаками и цифрами [4, с.56].

Такую схематическую модель можно приобрести как в магазин, так и сделать самим самостоятельно.

Наглядная плоскостная модель «Солнечная система».

Цели применения: дать (или закрепить) представления детей о геометрических телах и фигурах (сравнивая круг, шар с другими геометрическими телами и фигурами); научить детей определять и отражать в речи основания группировки, классификации, связи и зависимости полученной группы (солнечная система); научить (или закрепить) умение детей определять последовательность ряда предметов по размеру; развивать понимание пространственных отношений, определять местонахождение одних объектов относительно других; совершенствовать порядковый и количественный счет; закрепить умение пользоваться условной меркой для измерения расстояний;

закрепить умение решать арифметические задачи.

Использование наглядной плоскостной модели «Счетный торт».

Цель применения: учить детей решать арифметические задачи и развивать познавательные способности ребенка; учить выделять математические отношения между величинами, ориентироваться в них.

Структура модели, модель включает в себя:

1. Пять наборов «сладких счетных частей», каждый из которых разделен на части (как на равные, так и на разные части). Каждый счетный торт в виде круга, имеет свой цвет, он вырезается из цветного картона, части также разрезаются.

Счетные торты, поделенные на меньшее количество частей, можно использовать в начале работы с моделью или в работе со старшей группой, в подготовительной группе в процессе работы с моделью как усложнение задания нужно использовать счетные торты, разделенные на большее количество частей.

2. Овалы, вырезанные из белого картона, которые обозначают «целое» (2 штуки) и «часть». В игровой ситуации они будут называться тарелочками, куда дети будут раскладывать куски счетного

3. Стрелки, символизирующие «вычитаемое» (2 штуки), «слагаемое» (2 штуки), «разность» (1 штука), «сумму» (1 штука); вырезаются из плотного картона и в процессе составления арифметических задач подставляются к соответствующим символам.

4. Знаки $-$, $+$, $=$, которые вырезаются из плотного картона.

5. Три листа плотного белого картона, на каждом из которых обозначено время: «было», «есть», «будет»,

Описание работы с моделью: в арифметической задаче математические отношения можно рассматривать как «целое» и «часть».

Целое — это то, что было сначала и из чего вычли какую-то часть, получив в результате тоже часть, а также то, что получается, когда складывают две части. Так, если к 5 кускам (частям) торта прибавить еще 2, то 5 и 2 - это части, а то, что получается в результате их сложения - это целое, а 1 (вычитаемое) и 2 (разность) – части. [4, с.51]

Наглядная объемная модель «песочные часы».

Цель применения: научить детей измерять время при помощи модели песочных часов; активно включаться в процесс экспериментирования.

Описание работы с моделью: с помощью модели песочных часов можно сначала провести познавательное ознакомительное занятие. Показать детям картинки с изображением разных песочных часов, потом продемонстрировать модель, рассказать о происхождении песочных часов, зачем они нужны, как ими пользоваться, как они работают. Затем вместе с детьми можно проводить эксперименты: например, эксперимент, доказывающий точность часов. После с детьми можно использовать модель при измерении времени.

Модель с использованием метода «крокирования» (от франц. – чертеж, схема, набросок).

Данный метод применим в работе с мнемотаблицей. Задание к мнемотаблице дается несколько другого характера: воспитатель называет слова, а дети в клеточках рисуют символы услышанных слов слева направо. Затем повторяют ту последовательность слов, которую прочитал им педагог в определенной последовательности. Метод «крокирования» часто используют для запоминания стихотворений и рассказов, которые в последствие нужно пересказать. На основе метода «крокирования» дети играют в игры-путешествия по задуманным чертежам-картам, находят необходимые предметы, а в последствие, сами составляют планы-карты для задуманного маршрута, организуя тем самым игру, что обучает ребенка умению ориентироваться в окружающем его мире [3, с.21].

Все эти модели позволяют в интересной и разнообразной для детей форме развивать математические представления дошкольников.

Таким образом, моделирование является важным учебным средством и действием, с помощью которого можно решать различные учебные и развивающие цели и задачи, где требуется материализация абстрактных понятий, рефлексия собственных учебных действий, выделение существенного и обобщение изучаемого материала, формирование представления о структуре, взаимосвязях и отношениях сложных явлений или процессов.

Список использованной литературы

1. Абашина, В.В. Теория и технология развития математических представлений у детей дошкольного возраста: учеб. -метод. пособие / В.В. Абашина. – Сургут: РИО СурГПУ, 2016. – 117 с.

2. Бабчук, М. Н. Формирование у детей 6-7 лет геометрических представлений посредством плоскостного моделирования: выпускная квалификационная работа / М.Н.Бабчук. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2019. – 73 с.

3. Байкова, А. А. Фантазируй и рисуй: фигуры и формы: книга для детей / А.А. Байковой. – Москва: Феникс – Премьер, 2015. – 31с.

4. Барсукова, О.В. Использование метода моделирования в развитии математических представлений у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О. В. Барсукова // Сайт Pandia. – 2020. Режим доступа: <https://pandia.ru/text/81/016/8393.php>

5. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: учеб. пособие / А. А. Столяр. – Москва: Просвещение, 2018. – 305 с.

ТРЕК 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ РАЗНЫХ НОЗОЛОГИЙ

Аверкович А.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г.Сургут

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Развитие моторики в дошкольном возрасте связано с анатомическим и функциональным дозреванием нервных волокон, их миелинизацией и налаживанием работы координационных уровней.

Нервные импульсы, возникающие при выполнении различных движений, стимулируют развитие мозга, в том числе и моторные зоны коры больших полушарий. Чем раньше и полноценнее развиваются движения, тем быстрее, основываясь на работе «низших центров» (в т. ч. и моторных), начинается формирование функциональных систем высших психических функций. На более поздних этапах онтогенеза формирование движений продолжается, но идет опосредованно, под влиянием второй сигнальной системы («высших центров»): в мозге развиваются и совершенствуются уровни управления произвольными движениями.

Таким образом, сущность развития моторики в онтогенезе заключается не только в биологически обусловленном дозревании морфологических структур, но и в накоплении на их основе и с их помощью индивидуального двигательного опыта человека.

Явное отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников в формировании мелкой моторики отмечали такие психологи-исследователи, как: В. И. Лубовский, Л. И. Переслени, И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева и др. Они отмечают, что уровень сформированности мелкой моторики отражается на уровне сформированности мыслительных процессов: анализа, обобщения, абстракции, переноса. Нарушения в развитии мелкой моторики является одним из характерных симптомов отклонения умственного развития.

Рассматривая вопрос о развитии детей с задержкой психического развития, следует определить характер их возможностей и направленность предполагаемого продвижения, а также выявить те факторы, которые могут способствовать данному процессу.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу изучения детей с задержкой психического развития показал, что различные стороны психической деятельности детей данной категории изучены в разной

степени. Внимание исследователей было сосредоточено преимущественно на изучении познавательной деятельности [2].

Психологи А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.И. Попова, Ф.А. Сохин и Д.Б.Эльконин [3] утверждают, что упражнения для пальцев рук развивают мыслительную деятельность, память и внимание ребенка. Развитие моторики предполагает коррекцию элементарных общих и тонких моторных способностей, которыми дети с ЗПР самостоятельно овладеть не могут; исправление неправильных двигательных образцов; формирование произвольности и целенаправленности движений; развитие некоторых основных двигательных качеств.

М.М. Кольцова, считает, что «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как и артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга» [1]. Тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большое влияние на развитие активной речи ребенка. Так, Л.В. Фомина обследовала более 500 детей в различных детских учреждениях и обнаружила, что уровень развития речи у них всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук (с уровнем же развития общей моторики он совпадал не всегда). Итак, если развитие движений пальцев соответствует возрасту (норма), то и развитие речи в пределах нормы, если же развитие пальцев отстает – отстает и развитие речи, хотя общая моторика при этом может быть в пределах нормы и даже выше (Л.В. Фомина). Проверка на большом количестве детей показывает, что это не случайность, а закономерность [1].

Итак, в процессе индивидуального развития речь тесно связана с движениями, в первую очередь, пальцев рук. Это наглядно и выявляется при наблюдении за детьми одного и того же возраста, но с различной степенью развития речи. Дети, совершающие многочисленные оживленные движения пальцами рук, развиваются в речевом отношении явно быстрее других [5]. Согласно наблюдениям М.М. Кольцовой, развитие движений пальцев рук как бы подготавливает почву для развития речи. Специальные тренировки мелких движений кисти могут существенно ускорить развитие речи, так как, по-видимому, речевые области в коре больших полушарий головного мозга формируются под влиянием импульсов из пальцев рук; тонкая моторика может ускорять созревание речевых областей коры на 2-2,5 месяца, что для маленького ребенка очень много [2].

И.М. Сеченов в своих работах пишет, что «систематическая работа по тренировке тонких движений пальцев рук, наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи, является мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга – у детей улучшается внимание, память, слух, зрение» [2].

Отечественные и зарубежные ученые отмечают недостатки развития моторной сферы у детей с ЗПР. Однако, специальных исследований,

посвященных изучению моторики и психомоторики у детей данной категории недостаточно (Адилова М.Ш., 1988).

В научных работах таких авторов, как В.В.Лебединский, К.С. Лебединская, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, И.Ф. Марковская, У.В. Ульенкова отмечается, что у детей с ЗПР проявляются особенности формирования двигательной сферы: у них не наблюдается тяжелых двигательных расстройств, но при более пристальном рассмотрении, обнаруживается отставание в двигательном развитии, нарушение регуляции произвольных движений, несформированность техники выполнения движений и недостаточность двигательных качеств. Отмечается несовершенство мелкой моторики рук, недостатки межанализаторного синтеза, что затрудняет становление графомоторных и других навыков и является препятствием к успешному обучению.

Основными причинами данных нарушений считают незрелость морфофункциональных структур мозга, отвечающих за организацию и регулирование двигательной активности или явления органической поврежденности подкорковых и корковых структур при более тяжелых формах задержки психологического развития[4].

М.М. Кольцова считает, что дети с ЗПР имеют недоразвитие структуры тела, которое приводит к замедлению роста и различным дефектам в его структуре. Уэти детей значительно чаще, чем у их здоровых сверстников, встречаются различные варианты недостатка в развитии позы и соответствующая им слабость мышц.

У.В. Ульенкова отмечает, что мышцы детей с ЗПР, с одной стороны чрезмерно напряжены (сокращены), а с другой – гипотоничны. Это связано с несбалансированностью между собой процессов возбуждения и торможения. Часто наблюдается гиперактивность мышц особенно:

- живота с гипотонусом мышц спины;
- задних разгибателей шеи в сочетании с гипотонусом мышц рук;
- икроножной области в сочетании с гипотонусом четырехглавых мышц;
- гипотонус области челюсти.

В целом у данных детей наблюдается быстрая утомляемость мышц и истощаемость произвольного управления ими. При наблюдении за детьми может возникнуть впечатление нецеленаправленности в работе мышечной системы. При работе с детьми с ЗПР требуется правильная работа: успокаивающая для напряженных мышц и активизирующая гипотоничные мышцы [4].

Другая причина несбалансированной работы мышечной системы заключается в пассивном и поверхностном дыхании (грудном и на уровне гортани), использовании задержанного типа дыхания (с торможением на вдохе), к которому ребенок прибегает в ситуации стресса. Как считает Б.И. Пинский, нестабильность мышечной работы и отставание интеллектуального развития ребенка с ЗПР ведет к размытости личного

пространства. Эти дети испытывают потребность внешнего управления ими. Нестабильность работы мышц и задержанный тип дыхания постоянно активизирует задние «стволовые» отделы мозга, и этим отвлекает от возможности развития передних причинно-обуславливающих отделов. Поэтому ребенок может оказаться в порочном круге отставания в развитии интеллектуальной, эмоциональной и физической сфер [4].

Ю.Г. Демьянинов считает, что у детей с ЗПР слабо развита мелкая моторика, а также наблюдается недостаточная интеграция между крупной и мелкой моторикой. Развитие координации двигательной системы отягощает нескоординированность психических процессов между собой: сосредоточения и распределения внимания; анализа и обобщения в мышлении; мышления и внешнего действия. У этих детей могут наблюдаться «нерасторопные и неуклюжие» движения, что дает им ощущение неловкости и заторможенности в движениях [3].

Также у детей с ЗПР наблюдается плохая координация пальцев и кисти рук, недоразвитие малкой моторики, зрительно-моторной координации (связи между глазом и рукой), что негативно сказывается на овладении письмом.

Еще до поступления ребенком в школу, по некоторым признакам, можно определить, что у него существуют проблемы в развитии моторных функций. Как правило, такие дети не любят застегивать пуговицы, их не заставишь самостоятельно зашнуровать ботинки. Они также избегают выполнения заданий по моделированию из мозаики, конструктора, не достигают успехов в ручном труде, лепке, аппликации и др. [3].

Как правило, моторное отставание выражено не у всех детей с ЗПР в одинаковой степени. Большая сохранность моторных функций отмечается у детей без церебрально-органических нарушений (но у этих детей отмечаются длительные соматические заболевания в раннем возрасте, хронические заболевания, неблагоприятная социальная ситуация развития). У них также выше уровень развития интеллекта, речь также имеет меньше недостатков, хотя и отмечается некоторое нарушение фонетики, небольшой активный запас слов при большом пассивном словаре. Основным путем коррекционной работы с детьми данной категории является активизация их познавательной деятельности, обогащение словаря и развитие связной речи, мелкой моторики, исправление ошибок произношения [30].

При неврологическом и нейропсихическом исследовании, у многих детей с ЗПР обнаруживаются легкие и латентные формы двигательных нарушений, которые являются следствием раннего органического поражения головного мозга (Ю.И. Дауленскене, 1973; Ю.Г. Демьянов, 1971; И.Ф.Марковская, 1982).

Иногда даже негрубая дисфункция двигательной сферы без своевременных и целенаправленных коррекционных воздействий может привести к вторичному недоразвитию более сложных и дифференцированных движений и действий, что отрицательно скажется на

становлении навыков письма, рисования, конструирования и других форм ручной деятельности ребенка. Изменение мышечного тонуса обуславливает истощаемость и утомляемость мышц кистей рук.

Недостаточная дифференцированность иннервации мышц пальцев и кистей рук делает движения неловкими, препятствует их согласованности и плавности. Поэтому ребенок не может длительное время удерживать карандаш или ручку, по мере нарастания утомления его движения становятся неточными, крупно размашистыми, или слишком мелкими [7].

В связи с важностью развития мелкой моторики актуальным остается вопрос о диагностике ее развития у детей. Широко известна методика предложенная Н.И. Озерецким в 1923 году под названием «Метод массовой оценки моторики у детей и подростков». Шкальный принцип построения данной методики аналогичен традиционным тестам интеллекта. Предусматривается возможность как индивидуального, так и группового обследования. Тесты оценки моторики объединены в пять групп по пять тестов в каждой. Состав и направленность тестов по отдельным компонентам развития двигательной сферы следующие: статическая координация; динамическая координация; скорость движений; сила движений; сопровождающие движения. В настоящее время наибольшее распространение получила шкала моторного развития Линкольна-Озерецкого, представляющая собой новую стандартизацию с некоторыми изменениями системы оценки результатов и введением дополнительных заданий.

Н.И. Озерецкий в своих исследованиях приходит к выводу о том, что нарушения интеллекта у ребенка сочетаются с аномальным развитием двигательной сферы, становление которой неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. Одной из основных причин, затрудняющих формирование у детей с нарушенным интеллектом двигательных умений и навыков, являются нарушения моторики, которые в свою очередь отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и учебной деятельности, последующей трудовой адаптации [8].

Из выше изложенного следует, что у дошкольников с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы, особенно страдает моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, т. к. отягощается несоординированность психических процессов между собой: сосредоточение и распределение внимания, анализ и обобщение в мышлении, мышление и внешнее действие, поэтому недоразвитие мелкой моторики негативно сказывается на овладении навыками письма, рисования, ручного труда. Развитие моторики предполагает коррекцию элементарных общих и тонких моторных способностей, которыми дети с ЗПР самостоятельно овладеть не смогут; исправления неправильных

двигательных образцов; формирования произвольности и целенаправленности движений.

Список использованной литературы

1. Аксенова Л. И., Архипов Б. А. и др. Специальная педагогика. - М.: Академия, 2000. – 400с.
2. Заширинская О.В., Психология детей с задержкой психического развития. Учебное пособие. Хрестоматия. «Речь СПб», 2007. - 170с Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями. -М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 90 с.
3. Марковская И.Ф., Екжанова Е.А. Развитие тонкой моторики рук у детей с задержкой психического развития. //Дефектология. -1988. - №4. - с. 62-65.
4. Марковская И.Ф., Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). - М.: Комплекс-центр», 1993. – 198с.
5. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия» - 400с.
6. Основы специальной психологии: Учеб.пособие для студентов сред.пед.заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.
7. Психология дошкольников с задержкой психического развития: учебное пособие/ Л.В. Шипова. – Саратов, 2018. – 86 с.
8. Светлова И.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. - М.: Детство-пресс, 2012. - 71 с.

Аксютин А.В., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

МЕТОД ПИКТОГРАММ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В последнее время все больше и больше уделяется внимание развитию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Изменилось отношение к детям с ОВЗ: мало кто возражает, что образование должно быть доступно для всех детей без исключения, но возникает основной вопрос в том, как сделать так, чтобы ребенок с ОВЗ получил не только богатый социальный опыт, но были бы реализованы в полной мере его образовательные потребности. Это стало одним из основных национальных приоритетов России.

Проблемы реализации образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья отражаются в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, Закона Российской Федерации «Об Образовании», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [4]. В данных документах представляются приоритетные цели в современном образовании всех без исключения детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья [4].

Одной из таких приоритетных целей в настоящее время является использование эффективных средств работы с детьми, имеющими трудности в обучении или ограниченные возможности здоровья. В данной статье мы рассмотрим средства, которые могут использоваться с детьми, имеющими нарушения речи или «безречевыми» детьми.

Исходя из этого, в работе с вышеуказанными детьми особое внимание необходимо уделить на варианты альтернативной (невербальной) коммуникации способствующей их развитию и обучению. Такая система включает в себя целый спектр разнообразных средств, помогающих людям выражать свои мысли и эффективно общаться (реальные предметы, их части и миниатюрные копии, фотографии, рисунки, картинки, пиктограммы, движения тела, контакт глаз и многие другие коммуникативные сигналы). Цель нашей статьи раскрыть эффективность такого средства как пиктограмма в работе с «безречевыми» детьми [3].

Понятие пиктограммы раскрываются в многих словарях и работах научных деятелей. Так, например, в словаре Википедия понятие пиктограммы раскрывается как « (от лат. *pictus* - нарисованный и греч. *γραμμά* - запись) - знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления, на которые он указывает, чаще всего

в схематическом виде». В Словаре лингвистических терминов представлено, что «Пиктограмма (*лат.* pictus писанный красками + *греч.* γραμμα надпись, письменный знак, рисунок, написание, запись) рисунок из рисуночного письма, кинописи сохраняет наглядность, зрительный образ.. имеет постоянное значение...». Викжанович С. Н. в своей книге представил следующее понятие пиктограммы «Пиктограмма – (от *лат.* Pictus – рисовать и *греч.* Γράμμα - запись) – знак, отображающий характерные, значимые, узнаваемые черты объекта, предмета, явлений, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Символы пиктограмм и идеограмм относятся к знакам пиктографического кода. Они представляют собой символическое, реальное или абстрактное обозначение предметов, действий и признаков предмета» [2, 3].

Таким образом, пиктограмма - это схематический рисунок, знак, символ, которым можно заменить слово. В качестве пиктограмм чаще всего используются черно-белые изображения, символизирующие слова, а также цветные обозначающие слова как существительные, глаголы, прилагательные и т.д. Кроме того используются рисуночные обозначения слов, а порой и целых предложений.

Применение пиктограмм в работе с детьми как нормотипичных, так и ОВЗ использовалось довольно давно. Пиктограммы были разработаны и использованы такими научными деятелями как Эльконин Д.Б., Венгером Л. А., Ветлугиной Н. А., Поддьяковым Н. Н. [1]. Все они отмечали эффективность использования данного средства.

Отличительной чертой пиктограмм, которые представляют особое значение при работе с детьми с речевой патологией, является лишь то, что пиктографическое письмо воспроизводит определенные простейшие единицы смысла; отражает элементарные желания и потребности субъекта; предметы, явления, понятия, действия, значение которых можно передать с помощью рисунков [5]. Оно не отображает грамматических, фонетических и других правил языка, поэтому легче воспринимается и является доступным для понимания детей.

Пиктограммы могут использоваться в работе с «безречевыми» детьми как: временное средство (как пусковое средство к развитию речи); средства постоянного общения; средство вспомогательное при общении.

Пиктограммы являются наглядным, демонстрационным материалом и каждому слову соответствует своё изображение, отражающее основной отличительный признак. Такое средство позволяет детям гораздо быстрее запоминать новые слова и применять их в построении фразы и предложения. Дети получают возможность не только слышать свою и обращенную речь, но и «видеть» её [2].

Кроме того, при составлении рассказов по картинкам и пиктограммам дети легче запоминают новые слова не механически, а в процессе активного использования. Пиктограммы помогают ребенку разобраться в последовательности событий и выстроить канву последующего

рассказывания. Использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: “Когда учишь — записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики”. Применяя пиктограммы, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания.

Таким образом, пиктограммы помогают из отдельных слов обозначенных символами образовывать целые предложения. Но для того, чтобы этолучилось необходимо научить самих детей пользоваться пиктограммами.

Существует поэтапное обучение «безречевых» детей навыку использованию пиктограмм. Поэтапное обучение разделяется на три этапа Викжанович С. Н.) [2]:

Этап первый (подготовительный). Его цель состоится в закреплении у детей навыка перефразирования слова и предложения в знаковые символы. Дети выполняют упражнения на: соотношения пиктограмм с предметом, признаком, действием и т.д.; установление ассоциационных связей; умение классифицировать; составления схем предложений с помощью символов и т.д.

Второй этап является основным. Его цель заключается в формировании у детей понимания и адекватного использования пиктограмм в структуре многословного высказывания. Дети начинают воспроизводить диалоги, вопросительные и восклицательные предложения с помощью пиктограмм, «рассказывают» небольшие рассказы, сказки и т.д. Использование пиктограмм лучше начинать со знакомых сказок: «Колобок», «Машенька и медведь», «Рукавичка», «Гуси-лебеди», «Теремок» «Репка» и т.п. Со временем дети захотят самостоятельно смоделировать понравившееся произведение.

Третий этап (заключительный). Самостоятельное воспроизведение с помощью пиктограмм целым, многословных предложений, рассказов, сказок и т.д.

Таким образом, пиктограммы уверенно можно использовать в работе с «безречевыми» детьми, они учат понимать и «воспроизводить» слова, предложения, рассказы и т.д. Помогают при общении с окружающими и облегчает понимание детей полученной информации. Использовать пиктограммы необходимо повседневно. Ребенок сопоставляет пиктограммы с реалиями, пользуется ими в качестве средств общения, и естественно общение уже носит более свободный характер, что позволяет открыть путь к вербализации общения.

Список использованной литературы

1. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Москва: Юрайт. - 2003. – 608 с.

2. Викжанович, С. Н. Формирование у дошкольников с ОНР предикативной лексики с использованием пиктограмм // С.Н. Викжанович. – М.: Национальный книжный центр, 2016.

3. Некрасова, О.А., Коротовских, Т.В., Чуйкова, И.В. Мастер-класс - форма активного обучения альтернативным средствам коммуникации педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования// Перспективы науки. 2019. № 3 (114). С. 239-244.

4. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Анализ результатов мониторинга готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования// Перспективы науки. 2021. № 6 (141). С. 189-193.

5. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ// Перспективы науки. 2021. № 1 (136). С. 57-61.

6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : офиц. текст. – М. : Кремль. - 2012.

7. Филичева, Т. Б. Логопедия. Теория и практика / [под. ред. д.п.н. профессора Т. Б. Филичевой]. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Эксмо. - 2020. – 608 с.

Бережнева Д.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Ниязова А.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Одной из задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), является развитие речи. Диалогическая речь служит основной формой речевого общения, на основе которой происходит формирование связной монологической речи дошкольника. Многие авторы (К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, Е.М. Мастюкова, В.В. Морозова, Т.В. Туманова, Л.М. Шипицына и др.) говорят о том, что формирование умений диалогической речи у детей с ЗПР является условием наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, подготовки их к предстоящему школьному обучению и успешной социализации.

Выше обозначенное определяет актуальность нашей темы исследования, которая заключается в развитии диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, которая способствует формированию речевой деятельности, а самое главное социализации ребенка.

Содержание понятия ЗПР, подразумевает группу детей, имеющих слабо выраженную недостаточность центральной нервной системы: функциональной или органической. В качестве важной характеристики ЗПР называется «неравномерное формирование процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием мышления и речи, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере» [4].

Вследствие отмеченных выше отклонений в развитии ребенка с задержкой психического развития, возникают преграды коммуникации и социализации в обществе.

На протяжении дошкольного возраста ребенок овладевает диалогической речью, у него формируется умение спрашивать, объяснять, возражать и слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать в зависимости от сложившейся ситуации общения. Наблюдения Е.В. Локтевой показали, что диалогическое общение старших дошкольников с ЗПР затруднено «неумением вступать в контакт с собеседником, поддерживать его и вовремя заканчивать, содержательной бедностью, структурной неполнотой высказываний, низким уровнем личностной активности» [6].

Наиболее эффективное развитие и овладение диалогической речью происходит через сюжетно-ролевую игру, так как она является ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста ребенка.

Сюжетно-ролевую игру можно отнести к обучающим играм, т.к. ею в значительной степени определяется выбор языковых средств, моделируется общение в различных речевых ситуациях, другими словами, она является упражнением по овладению навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного взаимодействия [3].

Д.Б. Эльконином указывалось на то, что содержание сюжетно-ролевой игры – это все то, что воспроизводится детьми как отражение понимания сущности отношений и деятельности взрослых. Кроме того, во время сюжетно-ролевой игры между играющими устанавливаются два вида отношений:

1. Отношения, определяемые, во-первых, содержанием самой игры (в семье дети слушаются родителей, обучающиеся подчиняются педагогу и т.д.), а во-вторых, ее правилами (во время того, как музыка играет, ребенок, исполняющий роль пчелки летает вокруг стулки, с момента, когда она замолкает, он останавливается на месте, если же ребенок с ЗПР будет двигаться без музыки, он обязательно выбьется из игры и т.п.);

2. Реальные межличностные отношения, что проявляются по ходу игры (к примеру, это момент распределения ролей в игре, когда за каждым участником закрепляется определенная роль, устанавливающая определенные правила поведения и т.д.) [11].

Всеми этими отношениями обуславливается необходимость диалогического общения между участниками игры.

Игровая деятельность старших дошкольников с ЗПР подчинена тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, однако происходит более медленно и обладает рядом своих специфических особенностей. Так, если у детей с нормальным развитием в шесть лет сюжетно-ролевая игра достигает своего высшего расцвета, то у детей с ЗПР она оказывается на том этапе своего развития, которая отмечается в преддошкольном или младшем дошкольном возрасте [8].

На необходимость целенаправленного формирования игровой деятельности дошкольников с ЗПР указывается многими исследователями К.С. Лебединской, И.Ф. Марковской, У.Н. Ульенковой, Е.С. Слеповичем и др.

К.С. Лебединской указывается, что в старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР появляются процессуальные действия, но, настоящая игра самопроизвольно не может возникнуть стихийно. По этой причине, к концу дошкольного возраста у данной категории детей без специального целенаправленного обучения, в качестве ведущей деятельности выступает не игровая, а все еще, предметная.

Формирование интереса к речи и потребность в ее совершенствовании – необходимые условия коррекции речевой деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР. При этом, чтобы обеспечить успешное формирование речевых умений и навыков, необходимо неоднократное возвращение к изученному.

Для активизации детских диалогов в сюжетно-ролевой игре необходим специально подобранный материал и соответствующая атрибутика (игрушечные телефоны, радио, телевизор, касса и др.). Особое внимание со стороны взрослого необходимо уделять речевому опосредованию деятельности детей с ЗПР. Поэтому необходимо обязательное проговаривание средств и способов деятельности, формулирование в речевом плане цели деятельности, озвучивания совершаемых действий [9].

Наиболее эффективный способ, способствующий активизации речи в процессе сюжетно-ролевой игры, – это введение мотивов добавочного плана (различные поощрения). К примеру, в конце общения с ребенком (в конце диалога), имеющим ЗПР можно подарить ему наклейку, предложить сделать рисунки.

Для успешного овладения диалогической речью, необходимо создавать для старших дошкольников с ЗПР проблемные речевые ситуации, что придаст детям личностный смысл. Они будут стремиться как можно точнее, подробнее построить и развернуть свои высказывания [7].

Для исследования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, могут быть использованы следующие методики:

1. Составление диалога по ролям (Чиркина Г. В., Филичева Т. Б., Чевелева Н.А.).

Цель: выявление умения составлять диалог в процессе озвучивания роли.

Оборудование: картинки с изображением героев мультфильма «Винни-Пух».

Суть методики: детям предлагается выбрать одну из картинок, для того, чтобы определить, какую роль будет занимать каждый ребенок, и озвучить их разговор на любую тему.

2. Рисование общей картины (Чиркина Г. В., Филичева Т. Б., Чевелева Н.А.).

Цель: выявление умения составлять диалог в процессе совместной деятельности. Оборудование: лист бумаги размером А4, карандаши или фломастеры.

Суть методики: детям предлагается совместно нарисовать картину на тему «Весна» на одном листе бумаги за ограниченное время (10 минут). Результаты оценки речевой деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Параметры исследования и критерии оценки методик:
«Составление диалога по ролям», «Рисование общей картины»**

Речевая деятельность		
Критерии	Показатели	Оценка
1. Соответствие содержания диалога заданию.	1. Реплики логичны и соответствуют заданной	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла

	<p>теме диалога;</p> <p>2. Наблюдаются реплики, не относящиеся к заданной теме диалога;</p> <p>3. Реплики не соответствуют заданной теме диалога.</p>	3. Низкий уровень – 0 баллов
2. Реализация и развитие главной мысли.	<p>1. Главная мысль верно определена, высказывания носят последовательный характер;</p> <p>2. Главная мысль диалога недостаточно реализована, дальнейшее развитие неполное.</p> <p>3. Затруднения в выделении главной мысли и её последующем развитии.</p>	<p>1. Высокий уровень – 3 балла</p> <p>2. Средний уровень – 2 балла</p> <p>3. Низкий уровень – 0 баллов</p>
3. Характер диалога.	<p>1. Творческий;</p> <p>2. Реконструктивный – есть встречные предложения;</p> <p>3. Репродуктивный – согласие во всем с лидером.</p>	<p>1. Высокий уровень – 3 балла</p> <p>2. Средний уровень – 2 балла</p> <p>3. Низкий уровень – 0 баллов.</p>

Речевое поведение

1. Активность участников диалога.	<p>1. Заинтересованность в ведении диалога, высокий уровень мотивации;</p> <p>2. Слабый интерес к диалогу, наблюдается пассивность.</p> <p>3. Низкий уровень мотивации, пассивность, отсутствие интереса.</p>	<p>1. Высокий уровень – 3 балла</p> <p>2. Средний уровень – 2 балла</p> <p>3. Низкий уровень – 0 баллов.</p>
2. Реакция на участника диалога, отношение к партнеру по диалогу.	<p>1. Положительное и спокойное расположение по отношению к собеседнику, желание взаимодействовать;</p> <p>2. Нейтральное расположение по отношению к собеседнику;</p> <p>3. Негативное отношение к собеседнику и отрицание взаимодействия с ним.</p>	<p>1. Высокий уровень – 3 балла</p> <p>2. Средний уровень – 2 балла</p> <p>3. Низкий уровень – 0 баллов.</p>
3. Особенности речевых высказываний.	<p>1. Высказывания развернутые и полные, носят непрерывный характер, незначительные нарушения в отдельных языковых компонентах;</p> <p>2. Использование только простых по составу предложений, 1-2 диалогические единства;</p> <p>3. Высказывания фрагментарные и простые.</p>	<p>1. Высокий уровень – 3 балла</p> <p>2. Средний уровень – 2 балла</p> <p>3. Низкий уровень – 0 баллов.</p>
4. Особенности использования элементов речевого этикета.	<p>1. Умение начать разговор (поприветствовать) и закончить (попрощаться);</p> <p>2. Затруднения во вступлении</p>	<p>1. Высокий уровень – 3 балла</p> <p>2. Средний уровень – 2 балла</p> <p>3. Низкий уровень – 0 баллов</p>

	в диалог с собеседником, разговор по образцу. 3. Отсутствие приветствия и прощания, неумение выслушать собеседника, игнорирование встречных предложений.	
5. Особенности использования паралингвистических средств в диалоге.	1. Умение выразить нужные эмоции относительно ситуации, удержание контакта «глаза в глаза» 2. Отсутствие прямого контакта с собеседником, нет интонационного разнообразия относительно конкретной тематики диалога; 3. Скучные эмоциональные реакции, диалог не подкреплён вспомогательными жестами, мимика не изменяется в течение беседы.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов

Общая оценка определяется следующим образом:

20-24 балла – высокий уровень;

11-19 баллов – средний уровень;

Менее 10 баллов – низкий уровень.

Таким образом, для наиболее успешного развития диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития, необходимо применять сюжетно-ролевую игру, потому что в таких играх инсценируются различные модели жизненных ситуаций, у детей возникает потребность в инициативной речи. К тому же, эффективное использование сюжетно-ролевой игры в развитии речи детей свидетельствует о том, что обогащается словарный запас, рассказывание детей становится самостоятельным, целенаправленным и речь носит активный и ролевой характер и т. д.

Список использованной литературы

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения : методическое пособие / А.Г. Арушанова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 128 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=212597> – ISBN 5-86775-098-1. – Текст: электронный.

2. Бартош, Н.Н. К вопросу о развитии диалогической речи // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 737-739. – Электрон. копия доступна на сайте изд-ва «Молодой ученый». URL: <https://moluch.ru/archive/110/26934/>.

3. Давидович, Т.И. Коммуникативная игра как средство развития коммуникативных способностей у старших дошкольников с задержкой психического развития : студенческая научная работа / Т.И. Давидович ; Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт

(филиал), Российский государственный профессионально-педагогический университет, Факультет психолого-педагогического образования, Кафедра психологии и педагогики дошкольного и начального образования. – Нижний Тагил : б.и., 2020. – 78 с. : ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=577931> – Текст: электронный.

4. Дыбошина, Е.А., Шадрина Л.Г. Особенности развития диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 140-146. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-140-146

5. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие: хрестоматия / О. В. Защиринская. - Санкт-Петербург: Речь, 2007. - 164 с.

6. Кужим, М.А. Особенности развития диалогической речи дошкольников // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2017. – С. 337-339.

7. Климко, Н.В. Особенности обучения грамоте детей дошкольного возраста с ЗПР / Н.В. Климко, Н.А. Паранина // Педагогическая деятельность как творческий процесс : сб ст. материалы всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). – 2019. – С. 303-310.

8. Кирюшина, А.Н. Организация развивающего коррекционно-образовательного процесса с дошкольниками, имеющими особые образовательные потребности / А.Н. Кирюшина, Е.Р. Железнова, Ю.И. Мамедова. – СПб. : Детство-Пресс, 2018. – 190 с.

9. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития : практикум / Л.В. Лопатина, О.В. Иванова ; науч. ред. В.И. Липаков. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 175 с. : ил.

10. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога : [16+] / Е.А. Стребелева. – Москва : Владос, 2019. – 257 с.

Гуляева О.А., студентка ПГГПУ
Научный руководитель: Ворошнина О.Р.,
кандидат психологических наук, доцент ПГГПУ
г. Пермь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LEGO-ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность проблемы.

Центральное место в психической деятельности человека занимает восприятие предметов, явлений материального мира, их свойства. Восприятие – это основа ориентировки ребенка в окружающей действительности, оно позволяет организовать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей. Развитие зрительного восприятия младших школьников – одна из актуальных проблем развивающего обучения, ведь развитие зрительного восприятия невозможно без развития мышления.

Развитие зрительного восприятия младших школьников – одна из актуальных проблем развивающего обучения, ведь развитие зрительного восприятия невозможно без развития мышления. Для того чтобы развитие зрительного восприятия было успешным, необходимо достигнуть главной цели воспитания – всестороннего и гармоничного развития личности. [2, с. 4]

Младший школьный возраст считается ответственным школьным периодом, от полноценного проживания которого зависит развитие ребенка, уровень его интеллекта и личности, умение и желание учиться, уверенность в собственных силах. В младшей школе завершается переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому. Именно в этом возрасте происходит этап развития психики школьника, что обусловлено новыми ощущениями в учебной деятельности. В начале учебного года начинается активное развитие восприятия, что обусловлено новыми интересами и видами деятельности ребенка.

Л.А. Венгер дает следующее определение зрительному восприятию младших школьников – 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. Именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. [3, с.7]

А.В. Запорожец подчеркивает, что успешность обучения младших школьников в школе в значительной мере зависит от уровня его зрительного восприятия. С одной стороны, зрительное восприятие, составляет фундамент умственного воспитания младших школьников и в то же время имеет

самостоятельное значение, так как полноценное восприятие является базовым для успешного овладения различными видами деятельности. [5,с.69]

Однако анализ литературы свидетельствует о том, что до сих пор не уделяется достаточного внимания зрительному восприятию, с позиции овладения ребенком новыми способами действия, которые позволили бы ему использовать свое восприятие для успешного выполнения учебной деятельности.

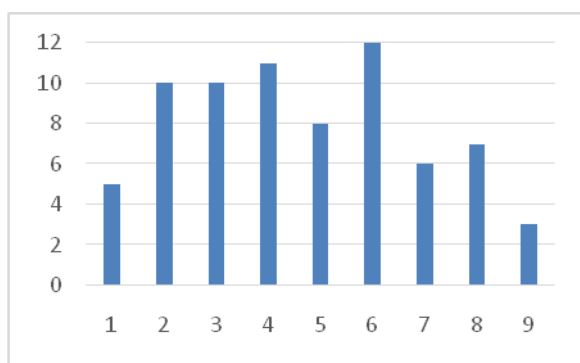
Актуальность данного исследования определяется противоречием между необходимостью развивать зрительное восприятие слабовидящих младших школьников как фундамент умственного воспитания и отсутствием разработанных рекомендаций по использованию LEGO-технологий для развития зрительного восприятия слабовидящих младших школьников.

С целью изучения зрительного восприятия слабовидящих младших школьников нами было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось на протяжении 2019-2021 г.г. В данном исследовании принимало участие 9 школьников 2 класса. Исследование проводилось на базе ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края».

Для изучения состояния уровня зрительного восприятия слабовидящих младших школьников нами была использована методика М.М. Безруких, которая представляет собой переработанную тестовую методику М. Frostig. [6]

Методика проведения исследования. Обследование детей проводилось в групповой форме с помощью шести субтестов. Первый субтест позволяет изучить зрительно-моторную координацию школьника и представляет собой проведение непрерывной прямой, кривой, изогнутой линии от заданного начала к заданному концу. Второй субтест выявляет фигуру-фонное различие, представляет собой нахождение заданной фигуры при увеличении количества фоновых фигур. Третий субтест выявляет восприятие постоянства очертаний, включая в себя опознание центральной геометрической фигуры, имеющей разные размеры, тона, текстуры и расположение в пространстве. Четвертый субтест выявляет восприятие положения в пространстве, включая узнавание повернутых и перевернутых геометрических фигур, групп фигур и букв. Пятый субтест исследует пространственные отношения, включая анализ и копирование несложных форм, состоящих из линий различной длины и углов. Заключительный, шестой субтест является комплексным и включает в себя анализ фигур с последующим дорисовыванием их частей согласно заданному образцу.

Перед каждым заданием школьникам предъявляется четкая инструкция и тестовый материал. Также возможны демонстрации на доске, но данное



объяснение не должно подсказывать школьникам, как выполнять конкретное задание, а лишь давать пример выполнения аналогичного. [1]

Результаты и их интерпретация. Анализ результатов показал, что у школьников сформированность зрительно-моторной интеграции – ведущий компонент субтеста 1 находится на крайне низком уровне (max – 12 из 30 возможных баллов).

Рисунок 1. Результаты субтеста 1

является помехоустойчивость восприятия, именно выделение сигнала из шума является первым шагом в распознавании образов. Данный компонент у слабовидящих младших школьников находится на среднем уровне развития (max – из 20 возможных баллов).

Ведущим компонентом

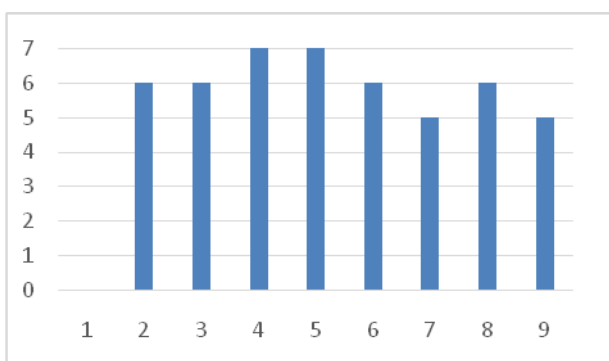


Рисунок 3. Результаты субтеста 3

Субтест 4, ведущим компонентом является зрительно-пространственное восприятие, под которым понимается зрительное соотнесение предметов по их признакам и их различие положения в пространстве по отношению друг к другу и их основным частям. Данный компонент у слабовидящих младших школьников развит на среднем уровне (max–4 из 8 возможных баллов).

Рисунок 4. Результаты субтеста 4

В субтесте 5, ведущий компонент также зрительно-пространственное восприятие, а именно овладение дифференцировкой пространственных отношений. Данный компонент у школьников

находится на крайне низком уровне (max – 12 из 30

возможных баллов). Ведущим компонентом субтеста 2

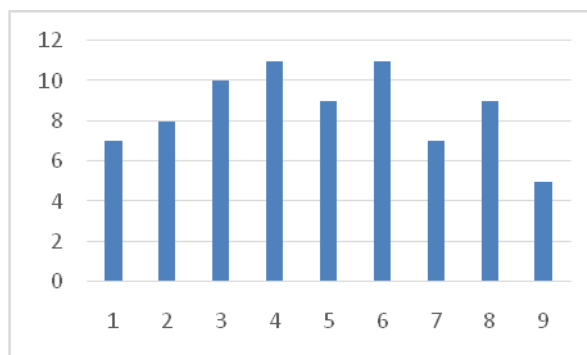


Рисунок 2. Результаты субтеста 2

субтеста 3 является константность восприятия, под которым понимается устойчивость воспринимаемых признаков предметов при изменении условий восприятия. Данный компонент находится на низком уровне развития (max – 7 из 15 возможных баллов).

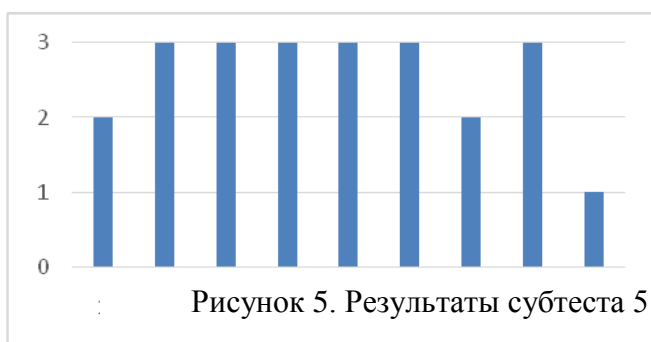
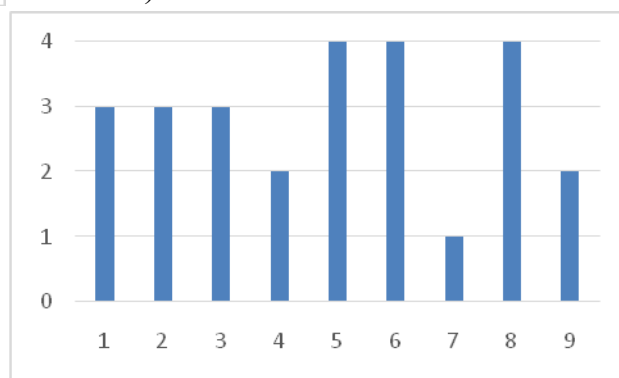


Рисунок 5. Результаты субтеста 5

развит на низком уровне (max – 3 из 8 возможных баллов).

Ведущим компонентом в комплексном субтесте 6, является зрительно-

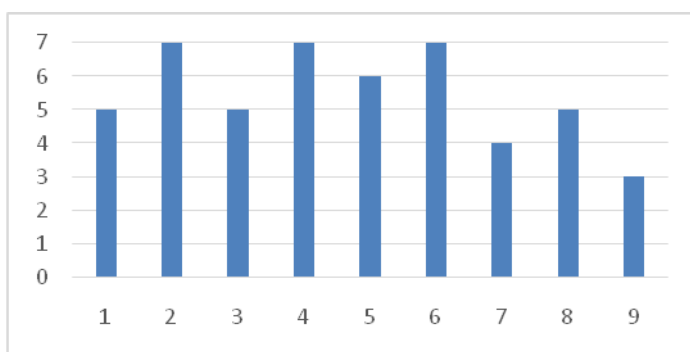


Рисунок 6. Результаты субтеста 6

пространственное восприятие и зрительный анализ, под которым понимается анализ фигуры с неполным отражением отдельных свойств и дальнейшим достраиванием полученной информации до целостного образа конкретной фигуры. Данный компонент у слабовидящих младших школьников развит на низком

уровне (max– 7 из 20 возможных баллов).

Таким образом, у слабовидящих младших школьников низкий уровень развития зрительного восприятия и можно сделать вывод о том, что данная категория детей имеет особенности развития зрительного восприятия, такие как: неустойчивость зрительных образов, недостаточная сформированность зрительной памяти, низкая сформированность анализа и синтеза, нарушения пространственной ориентации, сложности с выделением образа предмета из окружающего мира, недостаточное развитие мелкой моторики, что определяет необходимость целенаправленного формирования и развития зрительного восприятия в процессе коррекционно-развивающей работы.

Исходя из данного исследования, мы предлагаем в процесс коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие зрительного восприятия, включать современные, интересные детям LEGO-технологии. LEGO – в переводе с датского языка означает «умная игра», которая помогает младшим школьникам воплощать в жизнь свои задумки, строить и фантазировать, увлеченно работать, видя конечный результат. Благодаря комплектам LEGO можно решать такую важную задачу стандартов нового поколения, как организация условий, провоцирующих детское действие. Ведь развивающая среда LEGO, объединяет в себе специально скомпонованные комплекты конструктора, тщательно продуманную систему заданий и четко сформулированную образовательную концепцию.

В развитии зрительного восприятия младших школьников LEGO-технологии можно применять, для:

- развития цветоразличения;
- улучшения зрительного внимания и памяти;
- развития глазомера.

Для развития цветоразличения можно использовать такие упражнения, как: найди деталь красного, синего ... цвета; разложи

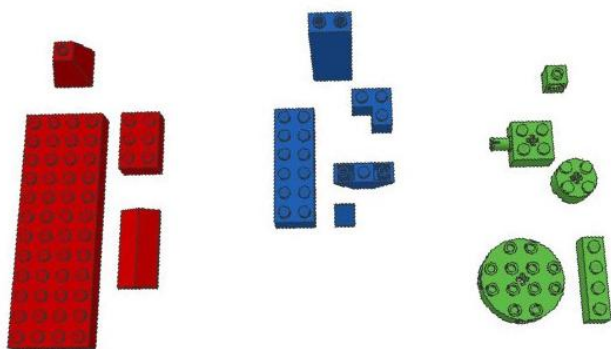


Рисунок 7. Разложи детали по цветам

детали конструктора по цветам; составь постройку желтого, зеленого цвета.

Для улучшения зрительного внимания и памяти можно использовать упражнения: найди такой же; угадай, какой детали не стало; что изменилось в постройке; найди по схеме; собери по схеме.

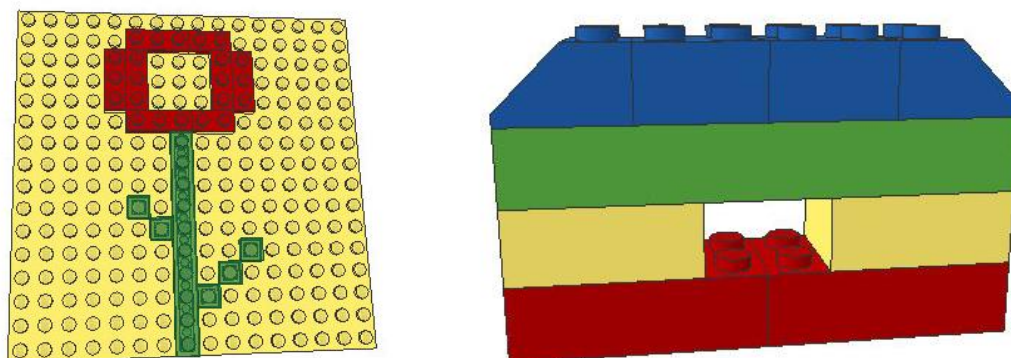


Рисунок 8. Собери по схеме

В развитии глазомера помогут такие задания, как: какая постройка выше-ниже; какая деталь ближе-дальше от тебя; выбери самую длинную деталь.

Выводы. Зрительное восприятие – это развитие восприятия и формирование представлений об окружающем мире, у слабовидящих младших школьников данное восприятие снижено. Сокращение зрительных ощущений, восприятий, представлений ограничивает возможности формирования образов воображения, памяти, а также психологических систем, их структур, связей, функций и отношений внутри этих систем.

Включение LEGO-технологий в коррекционно-развивающие занятия для развития зрительного-восприятия слабовидящих младших школьников целесообразно. Именно конструкторы LEGO оказываются предпочтительными наглядными пособиями и развивающими игрушками в



Рисунок 9. Какая постройка выше / какая постройка длиннее

коррекционной работе с детьми, они помогают слабовидящим младшим школьникам воплощать в жизнь свои задумки, строить и фантазировать, увлеченно работать, видя конечный результат.

Список использованной литературы

1. Безруких, М.М. Методика оценки уровня зрительного восприятия младших школьников / М.М. Безруких, Л.В. Морозова, Н.Н. Терехова // Физиология человека / Российская акад. наук. Отделение физиологии. – М.: 2009.
2. Венгер, Л. А. **Восприятие и обучение**. 2-е изд. стер. - М.: Просвещение, 2007. - 365 с.
3. Венгер, Л.А. Развитие сенсорного восприятия в процессе воспитания / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 2001. – 152
4. Григорьева, Л.П. Пластичность зрительной системы и обучение / Л.П. Григорьева, Н.Н. Зислина, В.А. Толстова // Физиология человека. – 2002. – Т. 22. – № 1. – С. 33 – 38
5. Запорожец, А. В. Психология действия /А.В. Запорожец. – М.: Академия, 2000. – 193
6. Frostig M. Program for the development of visual perception. N.Y., 1979

Гуриенкова А.Г., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
кандидат психологических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

МЕТОД МНЕМОТЕХНИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Связная речь для ребенка является способом коммуникации с внешним миром, что говорит об особой значимости этого процесса в жизни дошкольника. Хорошо сформированная связная речь помогает ребенку в адаптации, в принятии его сверстниками, в формировании уверенности в себе, способствует успешной игровой, а затем учебной деятельности.

Под связной речью понимают любое логичное, целостное высказывание, подчиняющееся правилам грамматики, состоящее из нескольких слов, предложений, объединенных общим смыслом.

Как считал С. Л. Рубинштейн, связность речи — это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [5, с.468]. То есть главной целью высказывания должна быть передача информации в доступной с точки зрения понятности форме. Что в свою очередь достигается лишь при условии сохранения логичности и целостности связной речи.

Многие авторы, такие как Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и другие считают, что стержнем речевого высказывания является смысл. Исходя из этого связную речь можно определить, как единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки [1, с.253].

Современная коррекционная педагогика предлагает множество методов, способствующих формированию и развитию связной речи дошкольников, но не все методы одинаково эффективны и соответствуют возрастным и личностным особенностям.

В рамках выпускной квалификационной работы проводилось исследование уровня развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста по авторской методике Н.В. Нищевой. Было выявлено, что у детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы и диалогическая и монологическая речь, но большие затруднения дети встречают при монологической речи, так как она менее ситуативна, требует достаточного активного словаря, умения обобщать, самостоятельно строить логичные и связанные друг с другом по смыслу предложения.

Для исследования способности составления описательного рассказа в вводной диагностике была использована картинка арбуза. При этом обращалось внимание не только на развитие связной монологической речи, но и способность детей сконцентрироваться на задании, готовность к его выполнению, использование помощи взрослого в выполнении.

Самостоятельное описание в основном заканчивалось сообщением цвета и размера арбуза. Дальнейший рассказ мог быть продолжен лишь с помощью наводящих вопросов. Без помощи взрослого с заданием справились 20% детей, при помощи наводящих вопросов справились оставшиеся 80%. При этом смогли сконцентрироваться на задании 60%, 40% детей испытывали затруднения. С готовностью приступили к заданию только 20% детей, которые как раз и справились без помощи взрослого.

Полученные результаты говорят о том, что дети легко берутся за то дело, в котором успешны. Если они испытывают затруднения в той или иной деятельности, то это плохо влияет на мотивацию и концентрацию внимания в процессе выполнения тех или иных заданий. Разница между процентами детей, которые с готовностью приступили к заданию (20%) и детьми, которые смогли удержать внимание в процессе (40%) может говорить о зачатках самоконтроля у воспитанников. То есть, для 20% детей это задание не было желаемым, но они смогли заставить себя его выполнить.

Следующим заданием было составить рассказ по сюжетной картинке. Использовалась картинка, предложенная для подобных заданий Н.В. Нищевой [2, с. 6].

Детям задавался вопрос: «Что ты видишь на этой картинке?»

40% детей самостоятельно описали персонажей и их действия, 30% детей понадобилась небольшая помощь взрослого, нужно было напомнить, о чем именно нужно рассказать. Оставшиеся 30% детей справились с заданием с помощью наводящих вопросов педагога. На данном задании детям было легче сконцентрировать внимание: 80% - были включены в выполнение задания, а 20% испытывали незначительные затруднения. К этому заданию дети приступили охотней – 70%, 30% детей долго собирались с мыслями.

При выполнении задания рассказ по серии сюжетных картинок также использовался картинный материал Н.В. Нищевой [3, с.5]. Данное задание детям было выполнять легче, несмотря на то, что сначала нужно было установить последовательность событий, разложить картинки в правильном порядке. При этом лучше получался рассказ у тех детей, которые начинали озвучивать свои действия с установлением последовательности. Наблюдалась логика изложения и прослеживались причинно-следственные связи. Самостоятельно справились с заданием 70% детей. С помощью наводящих вопросов 30%. В ходе диагностики, когда требовалась помощь логопеда, большинству детей было достаточно напоминания, о чем еще ему следует рассказать. То есть самой распространенной проблемой было неумение детей составить мысленный план рассказа, они не могли определить, что уже рассказали, а о чем еще следует сообщить. При этом концентрация внимания у детей наблюдалась высокая – 80%, более низкая у 20% детей. Готовность к выполнению задания – 100%

Следующим заданием было пересказать небольшой текст. Текст предложен к речевой карте Н.В. Нищевой [4, с.18]. Это задание для детей было самым сложным, так как нужно было задействовать большее

количество психических процессов. Им было очень сложно концентрировать внимание на речи педагога без зрительного подкрепления услышанного. Сложно было запомнить последовательность, подробное содержание текста. В связи со сложностью данного задания, внимание было достаточно низким: 60% детей сложно было сконцентрироваться, 30% справились хорошо, а 10% запомнили недостаточно. К заданию дети приступали неохотно. Самостоятельно справились с заданием только 40% детей, 60% требовались подсказки в виде наводящих вопросов педагога.

В итоге вводной диагностики были выполнены 2 главные задачи:

- Обследование связной монологической речи;
- Выявление факторов, влияющих на улучшение результатов детей при выполнении заданий на выявление особенностей развития связной монологической речи.

Факторы:

1. Детям должно быть интересно (Это доказывает задание с серией сюжетных картинок, где нужно было установить последовательность событий.)
2. Должна присутствовать наглядность (Результаты пересказа без опоры на картинку были ниже остальных)
3. Чем больше картинок, тем больше информативность. (Результаты составления рассказа по серии сюжетных картинок были выше, чем описательный рассказ по одной картинке)

С. Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Л. В. Эльконин считали, что одним из важных факторов по работе над связной речью является наглядность. Л.С. Выготский выделил, как фактор, последовательность размещения в предварительной схеме всех конкретных элементов высказывания. К. Д. Ушинский писал: «Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам - он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит на лету» [6, с.531].

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

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

Для того, чтобы наглядно увидеть и проанализировать, как метод мнемотехники влияет на связную речь дошкольников, была произведена видеозапись нескольких детей, на которой было зафиксировано выполнение следующих заданий:

- 1) Составить описательный рассказ животного без опоры на мнемотаблицу;
- 2) Составить описательный рассказ животного с опорой на мнемотаблицу;
- 3) Составить описательный рассказ по картинке другого животного, без опоры на мнемотаблицу, но используя предыдущий опыт.

При выполнении первого задания рассказ оказался мало информативен, несмотря на то, что имеется достаточно необходимых знаний. Детям сложно было самостоятельно сформировать внутренний план рассказа и придерживаться его.

При выполнении второго задания дети пользовались мнемотаблицей, что дало им чувство уверенности, интерес к заданию, легко было придерживаться определенной последовательности в рассказе, они не боялись что-то пропустить. В итоге задание было выполнено успешнее предыдущего. Рассказ был полным, имел логичное начало и завершение.

Следующий рассказ был составлен с использованием прошлого недавнего опыта, но без таблицы. 90% воспитанников сумели использовать полученные при выполнении предыдущего задания знания и составить логично построенный рассказ. У 10% детей наблюдались затруднения. Рассказ был составлен без определенной схемы, спонтанно.

Метод мнемотехники активно используется всеми участниками психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ: учителем-логопедом, воспитателями, педагогами-психологами, учителем по физической культуре, учителем музыки, родителями. Ведь коррекционная работа не может быть эффективна без тесного взаимодействия всех участников коррекционно-развивающего процесса.

Каждый участник выполняет свою специфическую функцию в общем процессе. Но все в своей работе используют рекомендации учителя-логопеда, как главного специалиста коррекционной работы с детьми с ТНР. Целенаправленно по заданию учителя-логопеда занимаются развитием связной монологической речи воспитатели и родители. Воспитатели при выполнении подготовительной к новой лексической теме работе, а родители при закреплении, полученных в детском саду, знаний.

Педагоги-психологи чаще всего из рекомендаций логопеда берут пальчиковые гимнастики, которые сопровождаются стихотворениями. При этом для более быстрого запоминания текста используется метод мнемодорожек или мнемотаблиц. В результате хорошо отрабатывается речевой материал, что способствует развитию связной речи.

Учитель музыки мнемотаблицы использует для заучивания песен, стихотворений, распевок, что также благотворно влияет на развитие связной речи дошкольников.

Учитель по физической культуре применяет методы мнемотехники для заучивания стихотворений, которые сопровождаются движениями. Это способствует развитию общей моторики, речи и координации речи с

движением. При заучивании текста, ребенок учится плавности, учится произносить длинные предложения, что как опыт в дальнейшем используется им и помогает развитию связной речи.

Педагог-психолог, учитель музыки и учитель по физической культуре не ставят перед собой такую задачу как формирование связной монологической речи, но при выполнении характерных для их профиля задач, происходит и развитие связной речи.

Систематическая работа по формированию связной речи у детей с использованием нетрадиционных методов, наглядных пособий, дает свои результаты. Анализируя новый материал и графически его обозначая, ребенок (под руководством взрослых) учится самостоятельно, зрительно воспринимать план своих действий. У него повышается чувство заинтересованности и ответственности, появляется удовлетворенность результатами своего труда, совершенствуются такие психические процессы, как память, внимание, мышление, что положительно сказывается на результативность коррекционной работы.

Анализ полученных данных показал эффективность мнемотаблиц при выполнении заданий, связанных с развитием связной монологической речи в ближайшей перспективе. Повлияет ли систематическое использование приемов мнемотехники в комплексе психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ОНР III уровня речевого развития на общий уровень сформированности связной монологической речи детей, предстоит узнать в ходе диагностики на контрольном этапе экспериментального исследования.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с. — Текст : непосредственный.
2. Наш детский сад. Формирование целостной картины мира. Обучение дошкольников рассказыванию по картине (с 3 до 6 лет): учеб.-нагляд. пособие/ авт. Н.В. Нищева; худ. О.Р. Гофман.- 2-е изд., испр. и доп. Вып. 1. - .СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2019. – 4 картины, 16 с. метод. рек. – Текст : непосредственный.
3. Нищева, Н.В. Обучение дошкольников рассказыванию по серии картинок. Выпуск 2. Старший дошкольный возраст (с 5 до 6 лет). Худ. И.Н. Ржевцева. - .СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2018. – 8 с., цв.ил. – Текст : непосредственный.
4. Нищева, Н.В. Речевая карта ребенка младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет). 3-е изд. доп. и перераб. - .СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2018.- 40 с. – Текст : непосредственный.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – С.488– Текст : непосредственный.

6. Тятых, Д. М., Булавкина Е.Б. Использование мнемотехники в работе по развитию речи дошкольников. Сборник научных статей по итогам международного научного фестиваля молодежного проектирования-2020/ Издательство: Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево) с.530-536 – Текст: электронный. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43841901>

Дедюхина Е.А, студентка СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Нарушение слуха – это затрудненность воспринимать окружающие звуки. Но, если рассматривать данное определение с точки зрения медицинской классификации болезней 10 пересмотра (далее - МКБ – 10), то, нарушение слуха — это частичное или полное снижение способности понимать и обнаруживать звуки [2]. Потеря способности обнаруживать некоторые (или все) частоты или неспособность различать звуки с низкой амплитудой, называется нарушением слуха [4]. Из-за нарушения слуха становится невозможным восприятие речи и окружающей среды - глухота, а более лёгкие степени нарушения слуха, затрудняющие восприятие речи — тугоухостью [3]. Кроме того, глухота бывает врождённая или приобретённая. В связи с этим, известны методологические основы данного нарушения. Рассмотрим 3 положения Л. С. Выготского:

1. Положение о структуре дефекта.

Первичный дефект – это нарушение слухового восприятия (понимание информации).

Вторичный дефект имеет социальную природу, а именно ОНР/ТНР. Речь не может сформироваться спонтанно, а только в особых социальных и коррекционных условиях

Третичный дефект является следствием вторичного дефекта. То есть, наблюдается нарушение мышления, а именно, словесно-логического; нарушение произвольности, отставание в развитии на 2-3 года, следовательно, нарушение эмоционально-волевой сферы; затруднение коммуникации. Но, если речь имеется, то, третичное отклонение не проявляется.

Четвертичное отклонение в следствии третичного, а именно, наблюдается деформация в личностной сфере (формирование мотивации, целеустремленности, любознательности и так далее).

2. Положение о компенсации дефекта.

1) Внутрисистемная компенсация – восстановление нарушенной функции за счет остаточной возможности, поврежденной системы, например, слуховое внимание.

2) Межсистемная компенсация – предполагает восстановление нарушенной функции «обходным путем». За счет возможностей другой сохранный системы, например, чтение с губ.

3. Положение об общих и специфических закономерностях развития при нарушении слуха. Первое, это общие закономерности, характерны для

детей с условной нормой и при любом варианте дизонтогенеза. Второе, модально-неспецифические закономерности, которые характерны для детей с дизонтогенезом и отличают их от детей с условной нормой [6].

Известно, что проблема нарушений слуха занимает одно из важных мест в дефектологии. Поэтому, в первую очередь, необходимо рассмотреть причины нарушения слуха, так как представление о причинах имеет большое значение для характеристики особенностей развития детей в интеллектуальном и психоэмоциональном плане, а также прогнозирования не только дальнейшего обучения и определения образовательного маршрута, но и эффективности коррекционных работ, поиска путей компенсаций [3].

Во-первых, нарушение слуха может быть вызвано различными инфекционными заболеваниями. Например, сложной формой менингита, отита, кори, скарлатины, энцефалита, гриппа в его всевозможных осложнениях. Исходя из этого, нарушения слуха возникают в результате заболеваний, которые поражают слуховой нерв, отделы наружного, среднего или внутреннего уха [6]. Если нарушено внутреннее ухо и стволовая часть слухового нерва, в большинстве случаев наступает глухота, если же среднее ухо, то чаще всего наблюдается частичная потеря слуха.

Кроме перенесенных заболеваний, причинами нарушения слуха могут послужить такие факторы, как:

1. Неблагополучное протекание беременности, а именно, вирусные заболевания матери в первом триместре беременности (краснуха, грипп, корь, герпес).

2. Деформация слуховых косточек (врожденная или приобретенная).

3. Атрофия или недоразвитие слухового нерва.

4. Химические отравления (например, хинин).

5. Родовые травмы (например, при наложении щипцов деформация головы ребенка)

6. Механические травмы, такие как, ушиб, удар, акустическое воздействие сверхсильным звуковым раздражителем, контузия при взрыве.

7. Снижение слуха в результате заболеваний носа и носоглотки (хронический насморк, аденоиды и др.) [3]. Часто эти заболевания представляют серьезную опасность в тех случаях, когда протекают в младенческом или раннем возрасте. Также к факторам, влияющих на снижение слуха, относится неадекватное применение «ототоксических препаратов», а именно антибиотиков.

8. Фактор наследственности. В семьях глухих, рождение ребенка с нарушением слуха, значительно выше вероятность чем в семьях, слышащих [6]. Поэтому рождение глухого ребенка фиксируется в тех семьях, где один или оба родителя являются врожденно глухими, а также при браках между близкими родственниками или при большой разнице в возрасте супругов [1]. Также, к дополнительным факторам причин нарушений слуха можно отнести: заболевания родителей, как алкоголизм, «кессонная болезнь» (у летчиков и водолазов). К группе риска относятся дети с различными

хромосомными заболеваниями. Исходя из выше перечисленного, такие ученые как, Козлов М. Я., Левин А. Л. и Тарасов Д. И. сформировали свое мнение, которое, в настоящее время наиболее часто выделяют, а именно, группы причин и факторов, раскрывающих патологию слуха или то, что способствует ее развитию.

В первую группу выделяют причины и факторы, которые относятся к наследственному характеру, то есть, приводящие к изменениям в структуре слухового аппарата и развитию наследственной тугоухости. Фактор наследственности несет существенную роль в ход развития ребенка, авторы, Горлин Р. Д. Конигсмарк Б. В., отмечают, что 30—50% детской глухоты приходится именно на долю наследственно обусловленных факторов. Также известно, что, в двух из трех случаев наследственно обусловленной тугоухости отмечается наличие синдромальной тугоухости, которая сочетается с заболеваниями почти всех органов и систем организма, например, патологии наружного уха, со стойкими нарушениями глаз, опорно-двигательной системы, с аномалией нервной, эндокринной и других систем [3]. Но как говорилось ранее, наследственный фактор актуален, только тогда, когда слух снижен у кого-то из родителей. Именно, исходя из этого, вероятность рождения ребенка с нарушением слуха у глухих родителей достаточно высока. Также, о наследственном нарушении необходимо знать то, что это явление может проявляться, как доминирующим, так и рецессивным признаком, но рецессивное нарушение слуха проявляется обычно не в каждом поколении и в очень редких случаях [6].

Во вторую группу входят факторы эндогенного (от греч. endo – внутри; genes – порождаемый) или экзогенного (от греч. exo – вне; genes – порождаемый) воздействия на орган слуха плода. Если рассматривать причины, которые вызывают тугоухость врожденного характера, то прежде всего в анамнезе отмечают инфекционные заболевания матери в первой половине беременности, а именно в первые три месяца. Из инфекций наибольшую опасность для органа слуха представляет краснуха. Среди других заболеваний, к которым с опасениями относятся лечащие врачи будущей матери, отмечают грипп, скарлатину, корь, герпес, инфекционный паротит, туберкулез, токсоплазмоз, именно инфекционные заболевания отрицательно влияют на развитие органа слуха и его функционирование. Также, следует отметить, одну из причин интоксикации матери различными веществами (алкоголь, наркотики, антибиотики, химические вещества и др.). Далее, причиной врожденной патологии слуха может служить несовместимость крови плода и матери по резус-фактору или групповой принадлежности, иначе говоря, резус-конфликт, тем самым вызывает развитие гемолитической болезни новорожденных [1].

Следовательно, к третьей группе относят факторы, которые воздействовал на орган слуха в период онтогенеза ребенка, и привели к возникновению приобретенной тугоухости [2]. Нарушение слуховой

функции чаще всего отмечается в раннем детстве. Из исследований выдающегося отечественного оториноларинголога и аудиолога, доктора медицинских наук Льва Владимировича Неймана (1959) можно сказать, что в 70% случаев, потеря слуха возникает в возрасте 2-3 лет. Но, в последующие годы жизни число случаев потери слуха сокращается [3]. К сожалению, из исследований, в отечественной и зарубежной статистике имеются доказательства того, что число людей с нарушениями слуха увеличивается. Становится выше и число лиц со сниженным слухом в возрастной группе после 5-10 лет.

Проведенные исследования в разных странах показали, что:

- 4 — 6% населения имеет нарушение слуха в степени, которая значительно затрудняет социальное общение.
- 2 % — имеет двустороннее снижение слуха и воспринимают разговорную речь, но лишь на расстоянии менее трех метров.
- 4% населения, имеет выраженную одностороннюю тугоухость [1].

Важное значение для правильного понимания особенностей психического и интеллектуального развития ребенка, который имеет нарушения слуха, для своевременной диагностики и организации обучения и воспитания, выявления образовательного маршрута, а именно, для определения типа учреждения, в котором должен учиться ребенок, имеют классификации нарушения слуха.

Одной из наиболее распространенных является классификация Л. В. Неймана (1977) [4]. В которой раскрывается степень поражения слуховой функции и возможности формирования речи.

По данной классификации, различают два основных вида слуховой недостаточности — тугоухость и глухоту. Тугоухость – это такое понижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии устной речи. Однако восприятие речи при помощи слуха, хоть и в специально создаваемых условиях, например, усиление голоса, приближение говорящего непосредственно к уху, использование звукоусиливающей аппаратуры (далее – ЗУА) и т.д., возможно. А при глухоте восприятие речи на слух невозможно, даже и в названных ранее условиях.

В соответствии с двумя основными видами слуховой недостаточности выделяют две категории детей со стойкими нарушениями слуховой функции: глухие и слабослышащие (тугоухие).

Глухие дети. Как уже указывалось, при классификации стойких нарушений слуха у детей необходимо учитывать не только степень поражения слуховой функции, но и состояние/сформированность речи. В зависимости от выявленного состояния речи различают две группы глухих детей: глухие дети без речи (долингвальные) и глухие дети, сохранившие речь (постлингвальные) [4].

- Глухие дети без речи (долингвальные). Под этим определением понимается такое поражение, при котором имеется, во-первых, врожденная или приобретенная в раннем детском возрасте глухота, а, во-вторых,

обусловленная ею невозможность овладеть устной речью без специальных приемов обучения и коррекции, или другой вариант, распад речи, которая сформировалась к моменту глухоты. Таким образом, из этого определения, следует сделать вывод, что наличие или отсутствие речи у ребенка напрямую зависит от времени поражения слуха, от сформированности речи, от своевременной коррекции и обучения.

- Глухие дети, сохранившие речь (постлингвальные). К группе позднооглохших относятся дети, потерявшие слух в более позднем возрасте (школьном или дошкольном) и сохранившие в той или иной мере речь, приобретенную ими до возникновения глухоты.

Степень сохранности устной речи у позднооглохших детей находится в зависимости от ряда факторов: от условий роста и развития ребенка, от наличия или отсутствия коррекционной работы по развитию речи, от целесообразности и природосообразности работы, от наличия или отсутствия у ребенка остатков слуха и от умения использовать эти остатки и т. д. [2].

Глухота – это такая степень снижения слуха, при которой самостоятельное овладение речью или другими словами, спонтанное формирование, оказывается невозможным. Нейман Л. В. считает, что возможности, которыми располагают глухие дети для различения звуков окружающего мира, зависят в частности от диапазона воспринимаемых частот [4]. В зависимости от объема воспринимаемых частот по состоянию слуха выделяют четыре группы глухих, которые измеряются в герцах (далее - Гц) – это частота звука:

- 1-я группа — воспринимают звуки самой низкой частоты, 125-250 Гц;
- 2-я группа — воспринимают звуки до 500 Гц; Дети с минимальными остатками слуха способны воспринимать лишь громкие звуки и на небольшом расстоянии от уха (громкий крик, гудок паровоза).

- 3-я группа — воспринимают звуки до 1000 Гц;

- 4-я группа — доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т. е. 2000 Гц и выше [4].

Глухие дети из 1 и 2 группы, с лучшими остатками слуха, которые в состоянии воспринимать и различать на небольшом расстоянии больше звуков, чем предыдущие две группы, разнообразны по своей частотной характеристике (звук будильника, звонок телефона). Глухие дети, отнесенные к 3 и 4 группе, в состоянии различать несколько речевых звучаний, хорошо знакомые им лепетные или полных слов.

Таким образом, дети, относящиеся к категории «глухие» имеют большие или меньшие остатки слуха, которые в процессе коррекционной работы по развитию слухового восприятия могут стать основой не только для познания звуков окружающего мира, но и ориентирования в нем, а также сыграть важную роль в процессе формирования устной речи, и социализации детей в обществе [2].

Международная классификация нарушений слуха, используется для оценки состояния потери слуха в медицинских организациях, где

учитывается, что средняя потеря слуха определяется в области частот 500, 1000 и 2000 Гц:

- 1-я степень тугоухости — снижение слуха не превышает 40 дБ;
- 2-я степень — от 40 до 55 дБ;
- 3-я степень — от 55 до 70 дБ;
- 4-я степень — от 70 до 90 дБ.

– Снижение слуха более 90 дБ определяется как глухота [3]. Педагогическая классификация Рахиль Марковны Боскис, определила основные критерии развития у разных групп детей, данная классификация помогает в разработке путей обучения и воспитания детей, которые имеют нарушения слуха [3].

Основными критериями являются:

1. Нарушение слухового анализатора у ребенка важно рассматривать, не опираясь, на пример аналогичного нарушения у взрослых, так как, у людей более старших возрастов, нарушение деятельности слухового анализатора приводит к проблемам речевого общения с помощью слуха, а нарушение слуха в раннем возрасте влияет на ход психического развития ребенка, и вызывает ряд тяжелых вторичных отклонений в развитии, прежде всего в формировании речи.

2. Для правильного развития, важно учитывать возможность самостоятельного овладения речью при данном состоянии слуха (без специального обучения). Ведь, слуховой анализатор стоит в главной роли для формирования речи. Невозможность полноценного слухового восприятия создает препятствия для овладения речью и вызывает нарушения речевого общения у ребенка. И, отсутствие устной речи или ее недоразвитие затрудняет овладение письменной формой речи, а именно, пониманием читаемого, передачей собственных мыслей в письме.

3. Слух и речь тесно связаны между собой. С одной стороны, нарушение слуха препятствует естественному развитию речи; с другой — нормальное использование слуха зависит от уровня развития речи.

4. Группа детей с нарушениями слуха исключительно разнообразна не только по степени слухового дефекта, но и по уровню речевого развития. Разнообразие в речи детей обусловлено сочетанием следующих факторов: – степенью нарушения слуха; – временем возникновения слухового дефекта; – педагогическими условиями, в которых находился ребенок после появления слухового нарушения; – индивидуальными особенностями ребенка.

Таким образом, Боскис Р. М. выделяет следующие периоды:

– потеря слуха до 1,5 – 2 лет, до периода формирования речи ведёт к полному отсутствию речи;

– потеря слуха до 2 – 3 лет влечёт утрату той речи, которая уже сформировалась, когда слух детей соответствовал норме;

– потеря слуха до 4 – 5 лет влечёт почти к полной утрате речи, если не принимаются меры для её сохранения;

– потеря слуха к 7 годам, когда закончилось формирование речи, увеличивает вероятность её сохранения, но без специальной работы речь распадается;

– потеря слуха после 7 лет, когда дети уже овладели грамотой, может создать условия для сохранения речи при систематической работе над нею [31].

Список использованной литературы

1. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика [Текст] : учеб. пособие для пед. ин-тов / Л. В. Андреева, К. А. Волкова ; под ред. М. И. Никитиной — М. : Просвещение, 1989. — 384 с.

2. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Т. Г. Богданова. — М. : Академия, 2002. — 222 с.

3. Боскис, Р. М. Педагогическая классификация школьников с недостатками слуха [Текст] / Р. М. Боскис // Дефектология. — 1972. —

4. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Головчиц. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 304 с.

5. Карпова, Г. А. Основы сурдопедагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Г. А. Карпова. — Екатеринбург : Калинина Г. П., 2008. — 354 с.

6. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 2—е изд., испр. — М. : Академия, 2005. — 464 с.

Донцова А. С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Кожанова Н. С.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Систематический мониторинг уровня развития дошкольников показывает низкий процент успеваемости в связи с большой численностью детей с интеллектуальными нарушениями. Поэтому, их воспитание и обучение требует особенных образовательных программ и специализированных методик.

Долгое время в Российской Федерации дети с глубокой умственной отсталостью находились на попечении Министерства социального обеспечения. То есть, фактически, забота о них сводилась к поддержанию их физического состояния и поддержания жизнеобеспечения. Однако в последние несколько лет ситуация кардинально изменилась: возник интерес к развитию и образованию детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью. Следовательно, возросший интерес к проблеме помощи детям с интеллектуальными нарушениями, включение их в систему специального образования дали толчок научным исследованиям в этой области. Были разработаны новые организационные формы образования особенных детей, созданы инновационные программы их обучения. Благодаря современным экспериментальным исследованиям было установлено, что включение ребёнка с интеллектуальной недостаточностью в процесс обучения возможен и необходим. Этот процесс будет способствовать раскрытию их потенциальных возможностей психического, физического, эмоционального и социального развития.

Главной задачей обучения и воспитания категории детей с нарушениями интеллекта, является развитие их потенциальных познавательных возможностей, коррекция поведения, привитие им трудовых и других социально значимых навыков и умений.

Хотелось бы более подробно раскрыть один немаловажный аспект в сфере воспитания и образования детей с интеллектуальными нарушениями – эмоции и их восприятие.

В современной научной литературе эмоциональная сфера личности изучается как совокупность устойчивых эмоциональных состояний и чувств. А эмоция же, определяются как элементарные переживания, которые формируются у индивида вовремя удовлетворения актуальных потребностей, под влиянием общего состояния организма.

С.Л. Рубинштейн, Б.И. Додонов, В.В. Лебединский, К.Е. Изард и другие исследователи говорят, что эмоциональная сфера является ядром личности и

оказывает регулирующее воздействие на все стороны жизнедеятельности человека.

Не вызывает сомнения тот факт, что эмоциям отведена огромная роль: они сопровождают любую деятельность человека, регулируют психические процессы, социальные контакты, а также поведение.

Особая эмоциональность детей дошкольного возраста влияет на их интеграцию в социум. На данном этапе жизни ребенок часто оказывается под влиянием чувств, но при этом не всегда способен четко выразить свои переживания.

Специалисты говорят о том, что дошкольный возраст – это сензитивный период для развития эмоциональной экспрессии. Именно на этот период приходится идентификация ребёнка, познание самого себя, а также соотнесение себя с другими [1, с.73].

Поэтому особую значимость приобретает изучение понимания эмоций детьми с нарушением интеллекта. Необходимо отметить, что эмоции у таких детей не соответствуют значимости происходящих вокруг изменений, они слабо дифференцированы. Дети старшего дошкольного возраста могут выражать бурные эмоции, сильно радоваться, хотя переживаемая ими ситуация предполагает лишь улыбку. Также, они не могут сдерживать агрессию и гнев, когда ситуация вызывает легкую досаду.

У детей старшего дошкольного возраста наблюдаются сложности в формировании высших чувств, к которым относятся интеллектуальные, нравственные и гностические. Именно поэтому отсутствие удовлетворения от завершения любой работы выступает объяснением существующих нарушений в эмоциональной сфере. Дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта непосредственно переживают каждое конкретное событие, а также выполняемую деятельность. Причинами несдержанного гнева могут стать неполучение сладостей, любимой игрушки, отказ в прогулке. Дети старшего дошкольного возраста отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание, различают ласковую и недовольную интонацию, но не могут выражать свои эмоции вербально [3, с.66].

Своё отношение к человеку могут демонстрировать прикосновением к нему, улыбкой, долгим зрительным контактом. Они достаточно адекватно понимают окружающую их обстановку, свои желания, симпатии выражают при использовании игрушек.

Наиболее важным показателем в развитии детей дошкольного возраста является умение понимать эмоции окружающих людей по мимическим выражениям.

А. М. Щетинина при работе с детьми определила уровни развития данной составляющей развития:

1. Довербальный тип – без обозначения эмоций словами, ребёнок может принять выражение лица, соответствующее данной ситуации;

2. Диффузно-аморфный тип – ребёнок может определить эмоцию, однако восприятие довольно нечёткое, поверхностное;

3. Диффузно-локальный тип – ребёнок может воспринять чужую эмоцию по отдельным элементам;

4. Аналитический тип – определение экспрессии осуществляется в основном по позе, а не мимики;

5. Синтетический тип – происходит совокупное восприятие эмоции, а не поверхностное;

6. Аналитико-синтетический – выделяя элементы эмоции, ребёнок способен их обобщать в единый образ.

По мнению А. М. Щетининой, возможность восприятия эмоциональных проявлений может зависеть не только от самой экспрессии проявления, но также большую роль в этом играет и возраст и имеющийся у ребёнка опыт [4, с.60-62].

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод что, у большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта наблюдается низкая эмоциональная чувствительность и скрытое мимическое реагирование.

Они не различают экспрессивные признаки и не могут объяснить причины их возникновения. У детей возникают затруднения при словесном описании, передаче и воспроизведении эмоций, им непонятно эмоциональное состояние других людей [2, с.94].

Давайте ответим на вопрос: а как же помочь, научить детей с интеллектуальной недостаточностью распознавать свои эмоции?

Одним из вариантов развития понимания эмоций старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями может быть игротерапия, а если быть точнее – игры-презентации. В век информационных технологий, это самый эффективный и зрелищный метод в образовании.

Для развития понимания эмоций детьми с интеллектуальной недостаточностью предлагается использование интерактивных игр-презентаций, которые дадут возможность сформировать осознанное восприятие эмоций, произвольную регуляцию эмоционального состояния, способность понимать эмоциональное состояние окружающих людей, адекватно выражать собственное эмоциональное состояние. Разрабатываемые интерактивные игры-презентации необходимо выстраивать с учётом уровня сформированности определенных психологических новообразований у таких детей, соответствия уровня знаний, умений и навыков, с учетом индивидуальных особенностей и особых потребностей детей с нарушением интеллекта. Такие игры-презентации предполагают создание зоны ближайшего развития личности.

Игры-презентации должны графически и вербально соответствовать признакам той или иной эмоции, а фотографии – демонстрировать причинно-следственную связь эмоционального состояния конкретной ситуации. Педагогу следует обращать внимание на такие признаки эмоционального

состояния, как форма бровей, рта человека, изображенного на картинке. Важно сопровождать демонстрацию игр-презентаций подробным описанием сюжетных картинок, объяснением причин появления эмоций, вербально обозначать эмоции.

В результате применения таких игр-презентаций ребёнок с нарушениями интеллекта должен начать обозначать экспрессивные признаки эмоциональных состояний за счёт их выделения и обоснования.

Список использованной литературы

1. Колосова Т. А. Психология детей с нарушением интеллекта. – М.: Юрайт, 2019. – 151 с.
2. Митина Ю. С. Особенности эмоциональной сферы детей с нарушением интеллекта // Мир будущего и новая философия образования. – 2019. – №2. – С. 93-96.
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн; 2-е изд., переаб. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.
4. Щетинина, А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. [Текст] / А. М. Щетинина // Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - С. 61-66.

Заидова К.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г.Сургут

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Первое клиническое описание детей с задержкой психического развития связано с именем немецкого психоневролога Хоффмана. Еще в 1845 году он обратил внимание на детей с дефицитом внимания и двигательной расторможенностью.

В работах отечественных врачей и педагогов конца XIX — начала XX века упоминаются дети «с пониженным общим развитием», «слабоодаренные», «умственно недоразвитые, находящиеся по уровню своего развития между умственно отсталыми и нормальными детьми» (Грабов А. Н., Кащенко В. П., Блонский П. П. и др.). Авторы подчеркивали и нарушения внимания, памяти, «моторную неусидчивость» или, наоборот, общую заторможенность у этой категории детей [6].

В медицинской литературе впервые термин «минимальные мозговые дисфункции» (ММД) впервые появился в конце 50-х годов и по настоящее время широко используется невропатологами и психиатрами при описании нарушений поведения и обучения детей вследствие раннего поражения центральной нервной системы. Немного позже, в 1962 году, Оксфордская группа по международным исследованиям в детской неврологии провела симпозиум по проблемам ММД, где официально был признан этот термин для обозначения совокупности проблем обучения и поведения в сочетании с легкой неврологической симптоматикой и нормальным интеллектуальным уровнем. В международной классификации болезней десятого пересмотра Всемирной Организации Здравоохранения (МКБ-10) задержка психического развития обозначается как «специфические расстройства развития школьных навыков». Однако связывать задержку психического развития только с трудностями обучения ребенка представляется нам далеко недостаточным. Такой подход является односторонним и не раскрывает всей сложности проблемы ЗПР.

В нашей стране первые клинические и педагогические исследования проблемы ЗПР появились в конце 60-х годов. Значительное количество работ отечественных клиницистов было посвящено анализу причин возникновения ЗПР в детском возрасте.

Выдающийся детский психиатр Сухарева Г. Е., изучая детей, подчеркивала, что диагностируемые у них нарушения необходимо отличать от легких форм умственной отсталости. Кроме того, как отмечала автор, задержку психического развития не следует отождествлять с задержкой темпа психического развития. Задержка психического развития — это более

стойкая интеллектуальная недостаточность, в то время как задержка темпа психического развития представляет собой обратимое состояние. Основываясь на этиологическом критерии, то есть причинах возникновения ЗПР, Сухарева Г. Е. выделяла следующие ее формы [1]:

- 1) интеллектуальная недостаточность в связи с неблагоприятными условиями среды, воспитания или патологией поведения;
- 2) интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;
- 3) интеллектуальные нарушения при различных формах инфантилизма;
- 4) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражениями слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма;
- 5) функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы.

Певзнер М. С. [4] также рассматривала «задержки психического развития» вне рамок умственной отсталости, а как самостоятельную группу заболеваний и состояний в детском возрасте. При систематике задержки психического развития автор различает две ее основные формы:

- 1) задержку психического развития, обусловленную психическим и психофизическим инфантилизмом, и
- 2) задержку психического развития, обусловленную длительными астеническими и церебрастеническими состояниями.

Таким образом, традиционно в отечественной психопатологии и психиатрии классификация ЗПР строилась по этиопатогенетическому принципу, когда форма ЗПР определяется причиной и механизмами ее возникновения и формирования.

Ковалев В. В. выделяет четыре основных формы ЗПР [5]. Это:

- 1) дизонтогенетическая форма ЗПР, при которой недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искаженного психического развития ребенка;
- 2) энцефалопатическая форма ЗПР, в основе которой лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза;
- 3) ЗПР в связи с недоразвитием анализаторов (слепота, глухота, недоразвитие речи и пр.), обусловленная действием механизма сенсорной депривации;
- 4) ЗПР, вызванная дефектами воспитания и информационным дефицитом с раннего детства (педагогической запущенностью).

Внутри каждой формы автор выделяет различные варианты (таблица 1).

Таблица 1.

Классификация форм пограничных форм интеллектуальной недостаточности по В. В. Ковалеву

Форма	Состояния	Причины
Дизонтогенетические	Интеллектуальная недостаточность при	Следствие нарушения созревания

формы	состояниях психического инфантилизма. Интеллектуальная недостаточность при отставании в развитии отдельных компонентов психической деятельности Искаженное психическое развитие с интеллектуальной недостаточностью	наиболее молодых структур головного мозга, главным образом системы лобной коры, и их связей. Этиологические факторы: конституционально-генетические; внутриутробная интоксикация; легкая форма родовой патологии; токсико-инфекционные воздействия в первые годы жизни
Энцефалопатические формы	Церебрастенические синдромы с запаздыванием школьных навыков. Психоорганический синдром с интеллектуальной недостаточностью и нарушением высших корковых функций. Органическая интеллектуальная недостаточность при детских церебральных параличах. Интеллектуальная недостаточность при общих недоразвитиях речи (синдромы алалии)	Обусловлена остаточными явлениями органического поражения головного мозга вследствие перенесенных мозговых инфекций, травм, интоксикаций
Интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами анализаторов и органов чувств	Интеллектуальная недостаточность при врожденной или рано приобретенной глухоте или тугоухости. Интеллектуальная недостаточность при слепоте, возникшей в раннем детстве	Сенсорная депривация Замедленное и искаженное развитие познавательных процессов в связи с дефицитом анализаторов (зрение и слух), которым принадлежит ведущая роль в познании окружающего мира
Интеллектуальная недостаточность в связи с дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства		Психическая незрелость родителей. Психические заболевания у родителей. Неадекватные стили семейного воспитания

Классификация Ковалева В. В. имеет большое значение в диагностике детей и подростков с ЗПР. Однако необходимо учитывать, что автор рассматривает проблему ЗПР не как самостоятельную нозологическую группу, а как синдром при многообразных формах дизонтогенеза (детский церебральный паралич, нарушение речи и пр.).

Наиболее информативной для психологов и педагогов является, на наш взгляд, классификация Лебединской К. С. Как справедливо отмечает автор, «если болезнь является бесспорной компетенцией клинициста, то аномалии психического развития в значительной степени представляет собой область специальной психологии, изучающей деформацию нормальных психических функций и психического развития в условиях патологии». На основе комплексного клинико-психолого-педагогического изучения неуспевающих младших школьников автор разработала клиническую систематику задержки психического развития.

Так же как и классификация Ковалева В. В., классификация Лебединской К. С. [3] строится исходя из этиологического принципа и включает четыре основных варианта задержки психического развития:

1) задержку психического развития конституционального происхождения;

- 2) задержку психического развития соматогенного происхождения;
- 3) задержку психического развития психогенного происхождения;
- 4) задержку психического развития церебрально-органического генеза.

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов задержки психического развития имеется специфическое сочетание личностной незрелости, недоразвитие эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Каждый из представленных вариантов ЗПР, подчеркивает автор, может быть осложнен соматическими, энцефалопатическими, неврологическими и другими заболеваниями и иметь свою клинико-психологическую структуру, свои особенности эмоционально-волевой сферы и нарушений познавательной деятельности.

При систематике ЗПР Власова Т.А. и Певзнер М.С. выделяют две основные формы [1]:

Инфантилизм — нарушение темпа созревания наиболее поздно формирующихся мозговых систем. Инфантилизм может быть гармонический (связан с нарушением функционального характера, незрелостью лобных структур) и дисгармонический (обусловлен явлениями органики головного мозга);

Астения — резкая ослабленность соматического и неврологического характера, обусловленная функциональными и динамическими нарушениями центральной нервной системы. Астения может быть соматическая и церебрально — астеническая (повышенная истощаемость нервной системы).

Классификация основных видов ЗПР по Лебединской К.С. опирается на классификацию Власовой — Певзнер, в ее основе лежит этиологический принцип :

ЗПР - конституционального характера (причина возникновения — не созревание лобных отделов головного мозга). Сюда относятся дети с несложным гармоническим инфантилизмом, они сохраняют черты более младшего возраста, у них преобладает игровой интерес, не развивается учебный. Эти дети при благоприятных условиях показывают хорошие результаты выравнивания.

ЗПР соматогенного происхождения (причина — перенесение ребенком соматического заболевания). К этой группе относят детей с соматической астенией, признаками которой являются истощаемость, ослабленность организма, сниженная выносливость, вялость, неустойчивость настроения и т.п.

ЗПР психогенного происхождения (причина — неблагоприятные условия в семье, искаженные условия воспитания ребенка (гиперопека, гипоопека) и т.п.)

ЗПР церебрально-астенического генеза (причина — мозговая дисфункция). К этой группе относят детей с церебральной астенией — повышенной истощаемостью нервной системы. У детей наблюдаются: неврозоподобные явления; повышенная психомоторная возбудимость;

аффективные нарушения настроения, апатико-динамическое расстройство — снижение пищевой активности, общая вялость, двигательная расторможенность.

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов ЗПР имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Следует подчеркнуть, что существенных содержательных различий в классификациях задержки психического развития, представленных в работах Сухаревой Г. Е., Лебединской К. С. и Ковалева В. В., не наблюдается.

Во-первых, в основу всех классификаций положен этиопатогенетический принцип.

Во-вторых, во всех классификациях представлены дизонтогенетические формы ЗПР (инфантилизм) и энцефалопатические формы (ЗПР церебрально-органического генеза).

В-третьих, всеми авторами выделены задержки психического развития, обусловленные педагогической запущенностью, сенсорной и социальной депривацией.

Классификация Лебединской К. С. [3] является весьма продуктивной во многом благодаря положенному в ее основу комплексному клинико-психолого-педагогическому подходу к проблеме задержки психического развития. Показатели частоты задержки психического развития у детей неоднородны. Причины задержки психического развития многообразны. Факторы риска возникновения у ребенка ЗПР условно можно разделить на две основные группы: биологические и социальные.

Среди биологических факторов выделяются две группы: медикобиологические и наследственные.

К медико-биологическим причинам относятся ранние органическими поражения центральной нервной системы. У большинства детей в анамнезе наблюдается отягощенный перинатальный период, связанные прежде всего с неблагополучным течением беременности и родов.

По данным нейрофизиологов активный рост и созревание мозга человека формируется во второй половине беременности и первые 20 недель после рождения. Этот же период является критическим, так как структуры ЦНС становятся наиболее чувствительными к патогенным влияниям, задерживающим рост и препятствующим активному развитию мозга.

К факторам риска внутриутробной патологии можно отнести:

- пожилой или очень юный возраст матери,
- отягощенность матери хронической соматической или акушерской патологией до или во время беременности.

Все это может проявляться в низкой массе тела ребенка при рождении, в синдромах повышенной нервно-рефлекторной возбудимости, в нарушениях сна и бодрствования, в повышенном мышечном тоне в первые недели жизни.

Нередко ЗПР может быть обусловлена инфекционными заболеваниями в младенческом возрасте, черепно-мозговыми травмами, тяжелыми соматическими заболеваниями.

Все перечисленные факторы могут оказывать негативное влияние на процесс созревания центральной нервной системы ребенка и его последующее нервно-психическое развитие.

Ряд авторов выделяют наследственные факторы ЗПР, к которым относятся врожденная и в том числе наследственная неполноценность центральной нервной системы ребенка. Нередко она наблюдается у детей с задержкой церебрально-органического генеза, с минимальными мозговыми дисфункциями.

В литературе подчеркивается преобладание мальчиков среди больных с ЗПР, что можно объяснить рядом причин:

- более высокой уязвимостью плода мужского пола по отношению к патологическим воздействиям в периоды беременности и родов;
- относительно меньшей степенью функциональной межполушарной асимметрии у девочек по сравнению с мальчиками, что обуславливает больший резерв компенсаторных возможностей при поражении систем мозга, обеспечивающих высшую психическую деятельность.

Вместе с тем многие авторы подчеркивают, что наряду с биологическими (ранним органическим поражением ЦНС и генетической предрасположенностью) важную роль в формировании ЗПР у детей играют социально-психологические факторы.

Наиболее часто в литературе встречаются указания на следующие неблагоприятные психосоциальные условия, усугубляющие задержку психического развития у детей. Это:

- нежеланная беременность;
- одинокая мать или воспитание в неполных семьях;
- частые конфликты и несогласованность подходов к воспитанию;
- наличие криминального окружения;
- низкий уровень образованности родителей;
- проживание в условиях недостаточной материальной обеспеченности и неблагополучного быта;
- факторы большого города: шум, длительная дорога на работу и домой, неблагоприятные экологические факторы.

Другие авторы выделяют психологические факторы, предрасполагающие ребенка к формированию ЗПР. К ним относятся: особенности и типы семейного воспитания; ранняя психическая и социальная депривация ребенка; пролонгированные стрессовые ситуации, в которых находится ребенок, и др.

Однако важную роль в развитии ЗПР играет сочетание биологических и социальных факторов. Например, неблагоприятная социальная среда (вне- и внутрисемейная) провоцирует и усугубляет влияние резидуально-

органических и наследственных факторов на интеллектуальное и эмоциональное развитие ребенка.

Итак, обобщая выше изложенное, необходимо подчеркнуть следующее:

1. Сочетание биологических и социальных факторов оказывает отрицательное влияние на процесс развития центральной нервной системы ребенка и может способствовать формированию ЗПР.

2. Многообразие причин ЗПР отражается на специфике ее проявлений. Изучение взаимодействия социально-психологических и биологических факторов и их влияния на формирование задержки психического развития у детей требует комплексного клинико-психолого-педагогического подхода.

3. Проблема задержки психического развития — это мультидисциплинарная проблема, включающая в себя клинико-психолого-педагогические аспекты.

В появившихся в 60-х годах XX века психолого-педагогических исследованиях детей с задержкой психического развития отмечались трудности при овладении чтением, письмом, математикой. Кроме того, описывались недостаточная сенсомоторная координация, общая моторная неловкость, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, неустойчивость внимания, повышенная утомляемость. Дальнейшие специальные исследования психических процессов у детей с ЗПР выявили трудности приема и переработки информации, снижение объема кратковременной и долговременной памяти, слабое развитие опосредованного запоминания. Были выявлены нарушения речевого развития, проявляющиеся в узком словарном запасе, в трудностях определения слов, недоразвитии грамматических обобщений.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что в структуре психического дефекта у детей с ЗПР на первый план выступают незрелость эмоционально-волевой сферы с не резко выраженными интеллектуальными нарушениями, а также замедленное развитие интеллектуальных процессов. Но, несмотря на широкий научно-практический интерес психологов к данной проблеме, большинство исследований проводится без учета клинических и этиологических факторов, определяющих форму и структуру дефекта при задержках психического развития. Между тем, клинико-психологическая структура каждого варианта ЗПР отличается своеобразным соотношением интеллектуальных и эмоционально-волевых нарушений.

В связи с этим необходим дифференцированный подход к психологическому анализу структуры интеллектуального и эмоционально-волевого развития детей с ЗПР.

Этапы развития личности — это этапы постепенного включения ребенка в многообразные социальные отношения с одновременным формированием целостной и иерархизированной структуры личности. Другими словами, в процессе личностного развития формируются определенные социальные ориентиры по отношению к себе и другим.

Задержка или отклонения в становлении личностного уровня развития ребенка могут быть обусловлены как нарушениями психофизиологической организации детского организма, так и отклонениями, выражаясь словами Л.С. Выготского, в собственно культурном развитии ребенка. В результате неблагоприятных условий воспитания, часто в сочетании с легкими нарушениями функционирования ЦНС, к подростковому возрасту может наблюдаться формирование специфического вида дизонтогения ребенка, определяемого как патохарактерологическое формирование личности. Основным негативным последствием патологического уровня личностного развития является наличие выраженных затруднений в социально-психологической адаптации, проявляющейся во взаимодействии личности с социумом и с самим собой.

Говоря об отклонениях в становлении личностного уровня регуляции поведения и деятельности в дошкольном возрасте, следует также иметь в виду, что несвоевременное развитие любых психических процессов, включая личностные характеристики, будет прежде всего сказываться на уровне социально-психологической адаптации ребенка, оптимальной форме его функционирования.

Особенности личности, являясь содержательно независимыми по отношению к свойствам темперамента, непосредственно испытывают на себе его влияние в части энергетических компонентов деятельности и поведения, а именно: в уровне общей активности, ритмичности деятельности организма, характере реакций на любое воздействие, реакции на новое, уровне интенсивности эмоциональных реакций, качестве настроения, способности к концентрации внимания, настойчивости в достижении целей и адаптируемости к изменяющимся условиям.

Дети с ЗПР имеют тягу к контакту с детьми более младшего возраста, которые лучше их принимают. А у некоторых детей возникает страх перед детским коллективом, и они избегают его.

В результате неблагополучия в сфере межличностных отношений у детей создается отрицательное представление о самом себе: они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности. В результате отрицательной обратной связи у этих детей зачастую формируется агрессивно-защитный тип поведения. В ситуациях постоянного отвержения или неудач дети с ЗПР реагируют обычно на уровне более низкой стадии развития, используя примитивные реакции, так как найти конструктивный выход из таких ситуаций они не в состоянии. У детей с ЗПР наблюдается несколько способов разрешения конфликтных ситуаций:

- агрессия, направленная или непосредственно на объект, каким могут быть дети младшего возраста, физически более слабые дети, животные, или на вещи;

- бегство. Ребенок «убегает» от ситуации, с которой он не может успешно справиться, например отказывается от посещения детского сада. Наиболее специфической формой бегства является «уход в болезнь», что

может проявляться в невротических соматических реакциях, например в утренней рвоте, болях в животе, головных болях и пр.;

- регрессия (возврат на более низкий уровень развития) также является достаточно частой реакцией ребенка с ЗПР. Он не хочет быть большим и самостоятельным, так как это приносит одни неприятности;

- отрицание трудностей и неадекватная оценка реальной ситуации. Ребенок вытесняет из сознания слишком травмирующую действительность, в которой он всегда терпит неудачи и которой он не может избежать.

В группах детей с ЗПР в сравнении с группой массового детского сада было очень мало перекрестных выборов между девочками и мальчиками. Дети с ЗПР в основном предпочитают сверстников своего пола. Для дошкольников с ЗПР наиболее предпочтительными оказываются общие положительные качества, личностные свойства сверстника.

Подводя итог, можно сказать, что особенностью детей с задержкой психического развития является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются недостаточным развитием восприятия, воображения, неспособностью концентрировать внимание на существенных (главных) признаках объектов.

Каждый ребёнок, страдающий ЗПР, имеет также свои психологические особенности. Залогом успеха педагогов и психологов может стать только знание особенностей и возможностей каждого ребёнка, и индивидуальный подход к его воспитанию и обучению.

Следовательно, знание психологических особенностей позволит успешнее решать вопросы коррекционно-воспитательной работы, одной из целей которой является формирование творческого воображения ребёнка.

Список использованной литературы

1. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия» - 400с.

2. Обучение детей с задержкой психического развития./ Под ред. В.И. Лубовского. – Ярославль.: Изд-во Академия развития, 2004. – 269 с.

3. Основы специальной психологии: Учеб.пособие для студентов сред.пед.заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.

4. Психология дошкольников с задержкой психического развития: учебное пособие/ Л.В. Шипова. – Саратов, 2018. – 86 с.

5. Специальная психология. В 2 т. Т. 1: учебник для бакалавриата и магистратуры/ В.И. Лубовский [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. – 7-е изд., перераб. и доп. – М: Издательство Юрайт, 2016. – 428 с. Стребелева, Е.А.

Специальная дошкольная педагогика. - М., Академия, 2002 Ульenkova, У.В.
Дети с задержкой психического развития. Н.Новгород: НГПУ, 1994, 230 с.

Зайтова Э.А., студентка ПГГПУ
Научный руководитель: Ворошнина О.Р.,
кандидат психологических наук, доцент ПГГПУ,
г. Пермь

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

Сенсорное развитие ребенка - это развитие его восприятия и формирование представлений о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе и вкусе, то есть развитие сенсорных эталонов [6, с. 50].

Выдающиеся учёные в области дошкольной педагогики и психологии, такие как А. В. Запорожец, А. П. Усова, Е.И. Тихеева, Н. П. Сакулина и другие, справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания [4, с. 68]. Поэтому изучение сенсорного развития детей дошкольного возраста приобретает высокую значимость для дальнейшего развития системы сенсорного воспитания детей.

Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению все более сложных глазомерных действий. Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которой является чувственный опыт [5, с. 99].

Актуальность обусловлена противоречиями между:

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

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

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

Задачи исследования отражают последовательность действий по достижению цели:

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

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

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

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

5. Проанализировать результаты исследования;

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

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

При обследовании развития восприятия и способов ориентировочной деятельности фиксируются такие параметры, как: принятие задачи, способы выполнения действия, адекватность действий, обучаемость [1, с. 103].

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

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

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

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

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

Высокий уровень сенсорного развития не был выявлен ни у одного ребенка. Средний уровень наблюдается у двоих детей, низкий - у двоих, нулевой- у одного ребенка. Пятеро детей знают и показывают круг, квадрат, треугольник, в остальных фигурах сомневаются и путают при большом количестве. Трое соотносят объемные фигуры (шар, куб, тетраэдр) с плоскостными фигурами (круг, квадрат, треугольник). Воспитанники не находят предметы заданной формы в окружающей обстановке. Также, при предоставлении всех пяти форм (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник) путают между собой похожие фигуры – круг с овалом, квадрат с прямоугольником и т.д.

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

рядом, они не так активно ползают, ощупывают предметы и с огромным трудом изучают окружающий мир.

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

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

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

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

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

Следующим этапом является соотнесении признака формы эталона с формой конкретных предметов. На данном занятии мы учим ребенка осуществлять выбор плоскостных форм по объемному образцу и объемных

форм по плоскостному образцу. Первое время на занятиях используются 2-3 формы, а впоследствии – все пять.

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

Итоговые занятия посвящены обобщению сенсорного эталона в деятельности. Педагог подчеркивает форму предмета, находящегося в руках у ребенка или в окружающей обстановке, обводящим движением и соответствующим уровнем его речевого развития словом. В рамках разных режимных моментов и во время занятия взрослый может попросить ребенка выполнить определенные задания. Например, при уборке игрушек на место можно попросить убрать сначала все круглые предметы, потом квадратные и так далее [9, с. 54].

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

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

Список использованной литературы

1. Венгер, А.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения /А. А.Венгер, Г. Л.Выготская, Э. И. Леонгард. — М., 1972. – 143 с.

2. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. Кн. для воспитателя детского сада /Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина - М.: Просвещение, 2000.- 267 с.
3. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 84 с.
4. Запорожец, А.В. Развитие восприятия и деятельности: Хрестоматия по ощущению и восприятию. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.Б. Михалевской. – М.: Просвещение, 1975. – С. 19 - 20.
5. Катаева, А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста.: диссертация доктора психологических наук - Коррекционная психология. Год защиты: 1977.
6. Лурия, А.Р. Ощущения и восприятие. М.: МГУ, 1995. – 394 с.
7. Развитие речи детей с нарушенным слухом в детском саду : Метод. рекомендации / АПН СССР, НИИ дошк. воспитания; [Э. И. Леонгард и др.]; Под ред. Э. И. Леонгард. - М. : АПН СССР, 1988. - 244 с.
8. Тифлосурдопедагогика: учебник / под ред. Т.А.Басиловой, Е.Л.Гончаровой , Н.М.Назаровой.- М. : ИНФРА-М, 2019-472 с.
9. Шматко, Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. /Н.Д. Шматко. - М.: Просвещение. 1995. - 240 с.

Заурова Г. Д., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Чуйкова И. В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном мире в последнее время увеличивается количество детей с задержкой психического развития (ЗПР). В результате которого возникает проблема школьной адаптации у этой категории детей, проявляющейся в низкой успеваемости, в незрелости мышления, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности, в трудностях взаимоотношений с окружающими, в отклонениях от норм поведения [6]. Между тем преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы.

Проблема развития воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является необходимым компонентом любого вида творческой деятельности человека, его поведения в целом. Развивать воображение важно именно в дошкольном возрасте, так как этот возраст является стимулом к дальнейшему развитию ребенка как полноценной личности.

В дошкольном детстве происходит общее развитие ребенка и закладывается фундамент этого развития. Определенное направление развития получают все стороны психики ребенка, но более интенсивно идет развитие познавательных функций [1]. Исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, О.М. Дьяченко и др. показывают, что воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения учебного материала, но и условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, то есть в значительной степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в школе.

Если психический процесс воображение отстает в развитии, ребенок оказывается неготовым к усвоению учебного материала в школе, ведь любое обучение связано с необходимостью что-то представить, вообразить. По мнению Л.С. Выготского, необходимым условием для успешной игровой деятельности ребенка является создание мнимой или воображаемой ситуации, которая имеет место при расхождении наглядного и смыслового полей [3].

Однако вопросы, которые связаны с проблемами формирования и развития воображения у детей с задержкой психического развития, недостаточно разработаны. Исследование развития воображения у данной категории детей представляет определенный интерес, так как задержка

формирования психических процессов создает определенные трудности в усвоении программного материала в школьном учреждении, тормозит развитие их личностных качеств, затрудняет подготовку к дальнейшему обучению [2]. Сведений о воображении детей с задержкой психического развития недостаточно, в обобщающих работах ученых (У.В.Ульенкова, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, В.Ф. Мачихина, Н.А. Цыпина, К.С. Лебединская) вопросы относительно способов и средств развития воображения у данной категории детей освещаются не в полной мере. Ввиду сказанного вопросы изучения особенностей развития воображения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР приобретают особую актуальность.

Развитие воображения у ребенка с ЗПР имеет свои особенности, так как отмечается нарушения в формировании личностных качеств, трудности в восприятии и усвоении информации, поэтому возникает проблема нахождения способов формирования и развития воображения у такого ребенка [4].

Диагностировать у детей с ЗПР недоразвитие воображения можно через следующие показатели [8]:

- стереотипное поведение;
- описание услышанного (прочитанного) текста, то есть ребенок воспроизводит рассказ без каких-либо образных описаний;
- схематичные рисунки, в них не прорисован сюжет;
- ребенок не способен объяснить значение метафоры;
- редко участвуют в ролевых играх, так как не могут воссоздать воображаемых героев и не умеют работать в команде.

Воображение считается основой всей творческой деятельности, играет оно огромную роль в нашей жизни, так как благодаря ей мы можем творить, видеть красоту наших мыслей, окружающих предметов. Воображение важный процесс нашей жизни, без которого наша жизнь была бы скучной и унылой. Этот процесс очень многогранен, оно выводит нас за пределы нашего существования, также напоминает нам о прошлом и открывает будущее. Поэтому, очень важно развивать воображение у детей с ЗПР.

Педагогика и психология большое внимание уделяет изобразительной деятельности, как средству развития в целом. Отмечаются новые пути в развитии изобразительной деятельности, которые позволяют отойти от традиционных стандартов работы, направленные на усвоение детьми только лишь определенных навыков в рисовании [5]. Эти новые подходы дают толчок как развитию творческому потенциалу ребенка, так и развитию личности ребенка в целом, которые с одной стороны сохраняют преимущества детского творчества, а с другой помогут ребенку овладеть средствами самовыражения.

Значительные практические возможности для развития воображения у ребенка старшего дошкольного возраста представлены рисунком, потому что в процессе рисования визуальные представления детей об окружающем мире проясняются и углубляются [7]. Окружающая жизнь дарит детям яркие

впечатления, отражение которых мы можем увидеть на их рисунках. Считаем, что именно изобразительная деятельность, и особенности нетрадиционные техники рисования, являются эффективным средством развития воображения у детей старшего дошкольного возраста задержкой психического развития.

Таким образом, мы выяснили, что дети с ЗПР способны к такому процессу, как воображение, но у них наблюдается отставания от уровня развития нормально развивающихся сверстников. Развитие воображения у них характеризуются некоторыми особенностями. Прежде всего это выражается тем, что воображение у них носит не творческий характер, а пролонгированный и зависит от свойственного отставания в психическом развитии. А изобразительная деятельность занимает особое место в коррекционно - педагогическом процессе с детьми с ЗПР. Она предоставляет возможности для умственного эмоционально - эстетического и волевого развития ребенка, для совершенствования психических функций: зрительного восприятия, воображения, памяти и мышления.

Список использованной литературы:

1. Борякова, Н.Ю, Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова — Москва : Просвещение, 2017. - 15 с.
2. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей / М.О.Винник — Ростов-на-Дону : Феникс, 2017.— 154 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. изд. П. / Л.С. Выготский — Москва : Просвещение, 2016. — 137 с.
4. Дьяченко, О.М. Развитие воображение дошкольников / О. М.Дьяченко — Москва : Просвещение, 2015. — 96 с.

Зияева И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Балина О.Г.,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель СурГПУ,
г.Сургут

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Как широко известно, цифровой контент является равноправной реальностью сегодняшнего мира, который затрагивает все аспекты материальной и духовной жизни людей. Современные цифровые образовательные ресурсы – это важнейшее полноценное средство социализации, обучения и воспитания подрастающего поколения, независимо от возрастных границ. Сегодня использование компьютера и различных гаджетов стало само собой разумеющимся явлением и нынешнее поколение детей с самого момента рождения попадает в богатую информационную среду. В большинстве российских семей есть смартфон, планшет, домашний компьютер или ноутбук, иногда не один, и дети с раннего возраста наблюдают, как их родители проводят за этими гаджетами несколько часов в сутки. Кроме того, на мониторе дети видят то, что их больше всего привлекает в этом возрасте: подвижные картинки с детьми и животными, мультфильмы, видеоролики и т.д.

Традиционные средства обучения и воспитания (картинки, деревянные, пластиковые игрушки, вырезанные модели, кубики и др.), не смотря на их богатейший потенциал, отходят на второй план, с их помощью все сложнее привлечь внимание детей, удивить, а значит и заинтересовать. Это касается не только проведения досуга, но и организации занятий в ДОО. Дети, уже владеющие компьютером, требуют особого внимания и особых средств воздействия при проектировании и реализации образовательного процесса.

Информационные компьютерные технологии и цифровые образовательные ресурсы, как специализированные, так и находящиеся в открытом свободном доступе, можно считать сегодня тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения на всех ступенях образования, и эффективным средством развития ребенка, повышающим качество организации образовательного процесса.

Под цифровым образовательным ресурсом (ЦОР) понимается информационный источник, содержащий графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, видео, фото и другую информацию, направленный на реализацию целей и задач современного образования [6].

Они включают в себя представленные в цифровом виде фотографии, видеоролики, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символические объекты, деловую графику и т.д.

Кроме того, сюда можно отнести демонстрационные материалы (плакаты, интерактивные схемы, рисунки, таблицы, презентации, видеоролики), учебные модули, материалы для практических занятий (интерактивные модели, вопросы, задания, конструкторские задания, тренажеры) и материалы для проверки и аттестации.

Как известно, основной деятельностью ребенка дошкольного возраста является игра, которая выступает средством и условием формирования и развития его личности.

Как отмечает известный психолог В.П. Зинченко, именно в игровой деятельности происходит развитие ребенка, как интеллектуальное, так и социальное, расширяется сфера его сознания, формируется уверенность в себе, своих силах и возможностях, развиваются творческие способности. В игре закладываются этические и нравственные нормы социального практического поведения [1]. Это в полной мере относится и к игровой деятельности с использованием компьютерных технологий.

Компьютерная техника в ДОО используется, прежде всего, как средство организации игры, как новая, сложная, интересная и управляемая самим ребенком игрушка, с помощью которой он решает самые разнообразные образовательные и социальные задачи.

Игровые компоненты, включенные в мультимедиа программы, повышают интерес детей к обучению, активизируют познавательную деятельность, улучшают процесс усвоения материала и способствуют развитию образного мышления. Различные форматы используемых цифровых ресурсов позволяют вовлекать детей в развивающую деятельность, ставя перед ребенком и помогая ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность и ведущую для дошкольника деятельность – игру в процессе группового и индивидуального обучения.

Применение компьютерных технологий, рассчитанных на интерактив, делает занятие привлекательным и по-настоящему современным, вызывает у детей эмоциональный подъем. Такое игровое взаимодействие становится средством для обучения важным аспектам коммуникации с педагогом и сверстниками, необходимой для успешного социокультурного развития ребенка, в том числе и с ОВЗ.

Организация образовательного процесса с детьми дошкольного возраста с ограниченными умственными возможностями имеет свою специфику: занятия с детьми должны быть эмоциональными, живыми, с большим количеством наглядного материала, с использованием аудио- и видеозаписи. Все это может обеспечить компьютерная техника с ее мультимедийными возможностями.

Разнообразные исследования, посвященные проблемам использования учебно-тренировочных компьютерных игр в учебно-воспитательном процессе ДОО, показали, что за счет мультимедийного способа подачи информации достигаются следующие положительные результаты: у детей развивается координация движений глаз и рук; дети легче усваивают

понятия формы, цвета и размера; быстрее появляется способность ориентироваться в самолете и в пространстве; развивается умственная деятельность, речь, воображение, зрительное, слуховое восприятие, творческие способности, тренируется память; воспитывается целеустремленность и сосредоточенность; развивать творческие способности; развивается кругозор ребенка, формируется интерес к познанию окружающего мира и т.д.

Помимо широчайших возможностей сенсорного воздействия на ребенка, цифровые технологии, в частности компьютерные игры ставят перед ним совершенно новые задачи - самостоятельного поиска способов решения какого-либо задания.

Также следует отметить, что ЦОР помогает педагогу организовать коррекционную и развивающую работу с детьми, подобрать качественный демонстрационный материал. Компьютерные технологии позволяют систематизировать и структурировать изобразительный материал, демонстрировать его в нужном алгоритме и последовательности.

При этом важно помнить, что компьютер должен лишь дополнять педагога, а ни в коем случае не заменять его. Именно в сочетании с традиционными методами, формами организации образовательного процесса в ДОО, разнообразными играми, обогащается педагогический процесс новыми возможностями.

Компьютерные игры становятся средством обучения важным аспектам общения, необходимым для совместной деятельности ребенка с педагогом и сверстниками, а также дома с родителями.

Цифровые электронные образовательные ресурсы, находящиеся в свободном доступе, в том числе разнообразные компьютерные игры для дошкольников – это мощное средство социокультурного развития ребенка с ЗПР, незаменимый компонент современной социокультурной среды.

Электронные образовательные ресурсы позволяют выполнять решать различные практические задачи, направленные на расширение социокультурного опыта ребенка с ОВЗ, – от виртуального посещения выставки, музея, путешествия по странам и континентам до лабораторного эксперимента и т.д.

Как известно, социокультурная среда – это значимое пространство жизнедеятельности ребенка, в котором протекает процесс формирования его личности, ее развитие и взаимодействие с другими людьми, значимыми взрослыми, сверстниками, предметными факторами, культурными (материальными и идеальными) ценностями. Это сложное образование, в структуру которой входит множество общественных, материальных и духовных условий, в которых осуществляется социализация ребенка. Это не только объективный фактор становления личности, но и объект педагогического воздействия. Только в этом случае она станет средством воспитания и пространством личностного развития ребенка, так как именно содержание социокультурной среды, окружающей подрастающего человека,

определяет не только успешность его социализации, но и спектр возможностей его социокультурного развития[4]. Это важнейшее условие его социального и индивидуального развития. Все сказанное особенно важно при организации социально-образовательного процесса с детьми с ОВЗ, в том числе и с задержкой психического развития.

В условиях перехода на новый ФГОС современный педагог-логопед должен активно использовать все доступные информационно-коммуникативные средства для освоения программы с детьми и оптимизации коррекционного процесса. Согласно ФГОС образовательное учреждение должно иметь доступ к печатным и цифровым образовательным ресурсам (ЦОР), в том числе содержащимся в федеральных и региональных базах данных.

ЦОР представляет собой законченный интерактивный мультимедийный продукт, направленный на достижение дидактической цели или решение определенных образовательных задач. Главной особенностью является их интерактивный характер.

ЦОР обеспечивает активное участие обучающегося в процессе использования ресурса. Благодаря использованию инструментов электронного обучения и технологий дистанционного обучения в образовании появилась возможность использовать ЦОР в обучении детей с ограниченными возможностями, которые не посещают дошкольные учреждения.

Так, ЦОР «Развитие речевого (фонематического) восприятия» и «Подготовка к обучению грамоте» для детей с задержкой психического развития были созданы в соответствии с программными целями С.Г. Шевченко «Подготовка детей с задержкой психического развития к школе». Настоящий ресурс является электронным методическим пособием для детей 5-7 лет и рассчитан на 2 года обучения в компенсационной группе.

Данный цифровой образовательный ресурс в работе с с данной категорией детей дошкольного возраста можно использовать:

- при проведении фронтальных или подгрупповых занятий в старшей и подготовительной группах ЗПР;
- в качестве домашних рекомендаций для родителей в виртуальной логопедической комнате на платформе <https://novisse.ru>;
- при проведении индивидуальных консультаций (вопросы связанные с артикуляцией, правильным дыханием, пальчиковой гимнастике)

Последовательность, объем, чередование разных заданий оптимальны, но необходимо следить за временем выполнения детьми задания, чтобы академический час, в течение которого длится занятие, не превышал 30 минут.

При использовании цифровых образовательных ресурсов при работе с детьми дошкольного возраста, особенно с ОВЗ, необходимо в обязательном порядке учитывать требования СанПиН, устанавливающие допустимую продолжительность рабочего времени для каждой возрастной группы детей и

необходимые условия применения [3]. Использование компьютера в образовательном процессе должно быть дозированным. Важнейшим и обязательным элементом занятия должны выступать физминутка и зрительная гимнастика, проводимые в игровой и активной форме.

Эффективность коррекционного образовательного процесса будет выше, если ЦОР будет использоваться в сочетании с традиционными методами обучения и воспитания детей. Компьютерные технологии могут быть задействованы в любой деятельности ребенка, но педагог должен найти ту грань, которая позволит сделать процесс обучения по-настоящему развивающим и познавательным. Таким образом, использование компьютерных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, дает возможность детям воспринимать информацию на качественно новом уровне и способствует индивидуализации процесса обучения у детей с нарушениями развития.

Однако хотелось бы отметить, что использование компьютерных заданий не заменяет привычные коррекционные методы и технологии работы, а является дополнительным, рациональным и комфортным источником информации, наглядности, создает положительный эмоциональный настрой, мотивирует ребенка и его наставник, ускоряющий процесс достижения положительных результатов.

Основная идея – гармоничное сочетание современных технологий с традиционными средствами развития ребенка для формирования психических процессов, ведущих сфер личности.

Список использованной литературы

1. Авдулова, Т.П. Психология игры: современный подход : учеб. Помощие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 208 с. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/psy_game.pdf
2. Адаева, Н. А. Компьютер как средство предматематической подготовки дошкольников/ Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. Ульяновск, 2011.
3. Использование цифровых образовательных ресурсов и мобильного электронного образования в условиях реализации ФГОС для детей с ОВЗ / Е. Г. Мережко, И. Н. Томаровская, Е. А. Ефанова [и др.]. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 5 (295). — С. 316-318. — URL: <https://moluch.ru/archive/295/67043/> (дата обращения: 07.03.2022).
4. Пешкова, В.В. Педагогические ресурсы социально-культурной среды... образовательного учреждения. – Вестник Северо-Западного отделения Российской Академии образования - №1(13) - 2013 г. - С. 36-39 - Электронный ресурс: Режим доступа: https://www.gup.ru/events/news/smi/Vestnik_1_2013_6.pdf
5. Фатихова, Л.Ф. Компьютерные технологии в психолого-педагогической коррекции детей // Логопед. – 2014. – № 2. – С. 20–25.

Иваненко Е. А. студентка СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
кандидат психологических наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В обучении детей дошкольного возраста одной из важнейших задач на сегодняшний день является развитие речи. Решение данной проблемы предполагает совершенствование звуковой стороны речи ребенка, здесь предполагается произношения звуков, развитие пассивного и активного словаря, а также формирование грамматического строя речи.

Грамматический строй речи — это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях.

Овладение детьми грамматическим строем имеет огромное значение, ведь только синтаксически и морфологически оформленная речь может служить для ребёнка средством общения со сверстниками и взрослыми. Также освоение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка - он начинает правильно излагать свои мысли

При общем нарушении речи овладение детьми грамматическим строем происходит намного сложнее, чем овладение активным и пассивным словарем. Это объясняется тем, что у данной категории детей нарушены процессы овладения и синтаксическими, и морфологическими единицами. Они испытывают затруднения как в выборе грамматических средств для выражения собственных мыслей, так и в их комбинировании.

Изучением проблемы грамматического строя речи занимались такие известные ученые, как Арушанова А. Г., Жукова Н. С., Алексеева М. М., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б., Яшина В. И., и другие.

Необходимый уровень развития лексико-грамматической структуры речи обеспечивает развитие окружающего ребенка мира. Соответственно, развитие лексико-грамматической структуры речи считается приоритетной задачей когнитивно-речевого развития у дошкольников. Решение этой проблемы прежде всего необходимо для устранения недостаточного развития речи и подготовки детей к школе.

В настоящее время увеличивается количество старших дошкольников с ОНР, поэтому проблема своевременной диагностики уровня развития речи является приоритетной задачей. Учитывая эти факторы необходимо как можно раньше начать работу по развитию всех компонентов речи, чтобы предупредить проблемы детей в школе. Больше всего у воспитанников с ОНР нарушен именно грамматический строй речи, поэтому мы считаем, что данная проблема является актуальной для рассмотрения в дипломной работе.

Объектом нашего исследования является процесс формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предметом исследования являются дидактические игры и упражнения как средство формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Целью нашего исследования является теоретически обосновать, апробировать и разработать программу по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием дидактических игр и упражнений.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Выявить особенности и уровень сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Разработать и апробировать программу по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием дидактических игр и упражнений.

4. Проверить эффективность программы по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием дидактических игр и упражнений.

Экспериментальной базой исследования является Казенное общеобразовательное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа-детский сад для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, по результатам Психолого – медико – педагогической комиссии

Диагностика по выявлению уровня развития грамматического строя речи проводилась на индивидуальных занятиях. Изучение навыков словообразования и словоизменения у воспитанников проводится как индивидуально с применением наглядности, так и в ходе наблюдения за деятельностью детей (на занятиях, в игре, в общении).

Чтобы дать оценку уровня сформированности коммуникативно-речевых умений мы использовали методические рекомендации Н. М. Трубниковой.

В качестве критериев определения уровня сформированности грамматического строя речи выступили следующие умения:

- понимание грамматических форм;
- сформированность процессов словоизменения;
- сформированность процессов словообразования;
- грамматическое оформление фразы.

Оценка результатов:

5 баллов – справляется с предложенными заданиями без помощи педагога, использует предлоги, умеет составлять распространенные предложения.

4 балла – с минимальной помощью педагога составляет распространенные предложения.

3 балла – при помощи педагога составляет распространенные предложения, используя лишь простые предлоги.

2 балла – при помощи педагога составляет грамматически не оформленные простые предложения.

1 балл – не составляет предложения.

По результатам диагностического обследования грамматического строя речи определяется уровень его сформированности.

– Низкий (4 балла) – для передачи грамматических отношений не использует морфологические элементы.

– Ниже среднего (5 - 8 баллов) – в употреблении грамматических конструкций отмечаются грубые ошибки.

– Средний (9 - 12 баллов) – грамматический строй имеет отклонения от возрастной нормы. Ребенок не может употреблять правильно предложенные предлоги, согласовывать существительное с прилагательным и числительным, образовывать названия детенышей.

– Выше среднего (13 - 16 баллов) – грамматический строй соответствует возрастной норме, но отмечаются незначительные затруднения при выполнении не более 2 заданий.

– Высокий уровень (17 - 20 баллов) – грамматический строй соответствует возрастной норме. Безошибочно образует существительные именительного падежа множественного числа, родительного падежа множественного числа, существительные в косвенных падежах. Употребляет правильно все предложенные предлоги. Может согласовывать существительное с числительными прилагательным, образовывать названия детенышей, образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, относительные прилагательные от существительных, притяжательные прилагательные, приставочные глаголы, глаголы совершенного вида, правильно употребляет в самостоятельной речи логико-грамматические конструкции.

С результатами констатирующего эксперимента вы можете ознакомиться в таблице:

Уровень развития грамматического строя речи детей с ОНР III уровня

№ п/п	Имя ребенка	Понимание грамматических конструкций	Словоизменение	Словообразование	Грамматическое оформление фразы	Кол-во баллов	Уровень развития
1.	Мирон	4	3	3	2	12	Средний
2.	Саша	4	3	3	4	14	Выше среднего
3.	Кристина	3	2	2	3	10	Средний

4.	Кира	5	4	3	4	16	Выше среднего
5.	Сереза	3	3	2	2	10	Средний
6.	Настя	4	4	3	4	15	Выше среднего
7.	Костя	4	3	3	4	14	Выше среднего
8.	Максим	5	4	3	4	16	Выше среднего
9.	Лиза	4	3	3	4	14	Выше среднего
10.	Данияр	4	4	2	2	12	Средний

Таким образом, количество детей с ОНР III уровня, имеющих:

- высокий уровень развития грамматического строя речи – 0 (0%);
- выше среднего – 6 (60%);
- средний уровень – 4 (40%);
- ниже среднего – 0 (0%);
- низкий уровень – 0 (0%).

Результаты констатирующего эксперимента выявили трудности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III степени как в выборе грамматических средств для выражения своих мыслей, так и в их сочетании. У них встречаются разного рода аграмматизмы: неправильное употребление глаголов (стал собирал – стал собирать); неправильное согласование числительных с существительными (две игрушки – два игрушка, два листа – две листа); неправильное употребление предлогов, союзов (мальчик приходит на садик – мальчик приходит в садик); неправильное употребление предложных окончаний (на улица – на улицу).

Наибольшие затруднения вызывает понимание грамматических форм: глаголов, существительных ед. и множ. числа, прилагательных, значение предлогов, форм мужского и женского рода, глаголов прошедшего времени. Среди форм словообразования возникли затруднения в образовании притяжательных и относительных прилагательных, существительных множ. числа, сложных слов и приставочных глаголов. Также отмечается пропуск и нарушение последовательности слов в предложении. Наблюдаются трудности при употреблении и составлении сложных предложений разного вида.

Таким образом, грамматический строй речи у детей с ОНР III уровня отличается своими характерными особенностями: недостаточной сформированностью навыков словообразования, связной речи и словоизменения. В связи с этим важно организовать логопедическую работу, направленную на развитие грамматического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Список использованной литературы

1. Усольцева, Е. В. Формирование грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Усольцева, М. В. Сабирова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 47 (233). — С. 385-387. — URL: <https://moluch.ru/archive/233/54189/> (дата обращения: 27.02.2022).

2. Туманова, Т. В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова // Дефектология – 2001. - №4. - С4-7. - ISSN 0130-3074. – Текст: непосредственный

3. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. -- Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. - 2010. - 51 с.

Иванова Л.С., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Чуйкова И.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Письменная речь занимает весомое место в жизни человека и общества в целом. Оно является способом передачи информации путём графических символов, передающих элементы речи.

В свою очередь, процесс письма- это психическая деятельность, которая осуществляется совместной работой различных зон мозга. Для овладения таким процессом, как письмо нужно, чтобы были сформированы все компоненты речи, поэтому данный процесс вызывает сложность для детей младшего школьного возраста.[5, с. 156]

В связи с этим на данный момент времени увеличивается количество детей с различными видами нарушения письма. Определение понятия нарушение письма, то есть дисграфии существует большое количество. В своем исследовании мы опирались на определение, которое принадлежит доктору педагогических наук Р. И. Лалаевой. Раиса Ивановна в своих трудах утверждала, что дисграфия — это нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, возникших из-за несформированности высших психических функций, которые в свою очередь участвуют в процессе письма.

По данным, которые имеются в последних исследованиях, дисграфия встречается больше чем у половины учащихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста. В связи с этим вопрос о методике коррекции письменной речи является одной из самых актуальных проблем на данный момент. [4, с.188]

Исследователи по-разному характеризуют виды дисграфических ошибок. В нашем исследовании мы остановились на группах ошибок выделенных Р.И. Лалаевой.

Ошибки при дисграфии по Р.И. Лалаевой

искаженное написание букв	замена букв, сходных по написанию, а также обозначающих фонетически сходные звуки	искажение звукобуквен ной структуры слова	искажения структуры предложения (раздельное или слитное написание слов, контаминаци и слов)	аграмматизмы на письме
---------------------------------	---	---	---	---------------------------

Рис. 1. Ошибки при дисграфии.

У всех детей присутствуют различные виды ошибок при нарушении письма в зависимости от варианта дизонтогенеза и индивидуальных особенностей. Ученые выделили характерные проявления дисграфии у детей с задержкой психического развития: бедность активного и пассивного словаря, сложности в построении предложений и пересказе текстов, многочисленные ошибки при письме, нарушение моторного акта письма, каллиграфии. У данной категории детей отмечается неравномерное соотношение элементов букв, непропорциональность величины букв, страдает плавность письма. В связи с трудностями запоминания происходят замены и смешения букв, так же у детей имеются сложности при переводе звука в графему и наоборот, а также при переводе печатной буквы в письменную. Из-за трудностей, которые возникают у детей при звукобуквенном анализе и синтезе появляются пропуски гласных букв. У данной группы детей имеются трудности в обозначении на письме границ предложений, используя заглавные буквы и точки, так же неполноценный анализ языковых единиц приводит к слитному написанию слов.

Характерной особенностью детей с ЗПР является нарушение саморегуляции в большей мере именно самоконтроля. У детей с низким самоконтролем имеется выраженная недостаточность внимания. Недостаточность внимания обуславливает повышенную отвлекаемость детей, трудность сосредоточения на процессе деятельности, ее неполноценное осуществление. Таким образом, низкий самоконтроль, недостаточность внимания и саморегуляции в совокупности приводит к тому, что дети допускают много ошибок и не замечают их ни во время записи, ни при ее проверке.

В данной ситуации для логопеда важно своевременно выявить и начать коррекцию нарушений письменной речи, не допуская момента, когда письмо становится уже средством обучения. Работа по преодолению дисграфии длительный процесс. И здесь актуальной становится необходимость поддерживать интерес детей, особенно для детей с задержкой психического развития.

Отечественные и зарубежные ученые Р.И. Лалаева, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев и многие другие в своих работах уделили большое внимание методам и приемам коррекции дисграфии. Методики коррекции нарушений чтения и письма, разработанные данными авторами, используются в логопедии по настоящее время, но, чтобы повысить эффективность обучения на современном этапе используются информационные технологии.[1, с.99]

Многими авторами отмечается значительный развивающий потенциал информационных технологий, обеспечивающий значительно больший опыт экспериментирования с языковым материалом.

На современном этапе развития образования школьные кабинеты стали оснащаться мультимедией. Но зачастую основным средством своей работы

педагоги продолжали считать мелованную школьную доску. Сейчас это постепенно уходит на второй план.

В настоящее время оснащение кабинетов и увеличивающийся образовательный потенциал компьютерных технологий приводит к тому, что наиболее эффективным и универсальным средством коррекции становится интерактивные средства обучения, в числе которых главенствующее место занимает интерактивная доска.

Основные преимуществами использования интерактивной доски для логопеда является:

- экономия времени;
- улучшение качества демонстрационного материала;
- возможность иллюстрировать материал любого типа (видео, фото, аудио, мультимедиа);
- мобильность использования дидактических возможностей интерактивной доски;
- возможность использования различных стилей обучения: визуальных, слуховых, кинестетических;
- активизация детей;
- возможность организации групповой работы;
- повышение эффективности подачи учебного материала;
- быстрая смена видов деятельности. [2, с.92]

Использование данного средства коррекции положительно влияет не только на процесс подготовки педагога к занятию, но и на результаты и мотивацию учащихся.

Рассмотрим преимущества использования интерактивной доски для учащихся в коррекционном процессе:

- развитию высших психических функций (восприятие, внимание, память, мышление) за счет повышения уровня наглядности;
- использованию в работе методов активного обучения;
- активизации познавательного интереса обучающихся;
- совершенствованию навыков пространственной ориентировки;
- увеличению работоспособности обучающихся;
- обеспечению психологического комфорта на занятия;
- экономии времени занятия;
- повышению динамичности подаваемого материала. [3, с.176]

Но мы не можем утверждать, что с применением данного средства результаты всех учащихся сразу улучшатся. Ведь при использовании такой доски основной задачей становится мотивировать учащихся на улучшение своих результатов в образовательном процессе. [2, с.91]

В свою очередь, возможность интерактивности позволяет осуществлять контроль над действиями ребенка. Если при выполнении задания ребенком будет допущена ошибка, возможностями интерактивной доски ему будет показано, что была совершена ошибка и предложена

возможность снова обратиться к заданию, проанализировать его и исправить свою ошибку.

С помощью такого средства обучения как интерактивная доска можно повысить эффективность коррекционной работы при нарушениях процесса письма и чтения. Все зависит от того какие методы и приемы будет использовать логопед, а также какие упражнения будут предложены ребенку.

Анализируя имеющиеся научные труды отечественных и зарубежных ученых, мы сделали вывод, что имеется крайне мало исследований посвященных изучению процесса коррекции дисграфии у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста посредством интерактивной доски. Подобным же образом можно охарактеризовать разработанность использования данного средства. На данный момент существует лишь несколько разработанных и апробированных приемов и способов использования интерактивной доски в коррекции дисграфии. Следовательно, требуется дальнейшая разработка приемов и способов использования интерактивной доски в коррекции дисграфии.

В нашем исследовании мы остановились на использовании интерактивных упражнений на интерактивной доске, которые будут разработаны нами в общедоступной программе Microsoft PowerPoint. Поскольку данная программа имеется у каждого пользователя персональным компьютером.

Выделим основные преимущества использования программы Microsoft PowerPoint:

- доступность;
- простота в использовании;
- наглядность;
- возможность использования файлов любого формата (видео, аудио, фото)
- минимальная трата времени;
- увеличение качества демонстрационного материала;
- интерактивность.

Так же к преимуществам данной программы можно отнести способность создавать интерактивные задания без дополнительных средств.

Для использования интерактивной доски в процессе коррекции дисграфии мы будем разрабатывать интерактивные упражнения в программе Microsoft PowerPoint.

Для того, чтобы создать интерактивное упражнение нужно осуществить несколько этапов:

1. Выбор цели упражнения (Например, в процессе коррекции дисграфии целью упражнения может стать развитие звукового анализа.)
2. Формулировка задания. Например, дифференциация в словах парных звуков.

3. Создание фона и вставка персонажа (если это необходимо). Например, в наших упражнениях мы используем постоянного персонажа из популярного мультфильма «Радость».

3. Наполнение презентации ее содержанием.(Добавление инструкции для ребенка , если она требуется и самого задания)

4. Определение эффектов для верного и неверного выборов и добавление их в презентацию. (Например, в наших упражнениях мы используем эффекты со сменой цвета, появлением и исчезновением, а так же увеличением и уменьшением объектов)

5. Проверка исправности всех эффектов и упражнения в целом.

6. Если имеются недоработки, их исправление.

7.Проверка исправности всех эффектов и упражнения в целом.

Для более полного представления по использованию интерактивной доски в процессе коррекции дисграфии у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста мы приведем примеры упражнений, которые можно использовать в коррекционно-педагогическом процессе.

Для развития звукового анализа мы можем предложить упражнение «Помоги Радости». Упражнение состоит в том, чтобы рассмотреть предложенную картинку и выбрать из предложенных букв ту на которую заканчивается слово обозначающее картинку. Например, картинка «кот» ребенок выделяет последний звук [т] и выбирает подходящую букву. Если ребенок выбрал правильную букву, она становится зеленой и увеличивается. Если ребенок допустил ошибку, буква приобретает красный цвет и исчезает.

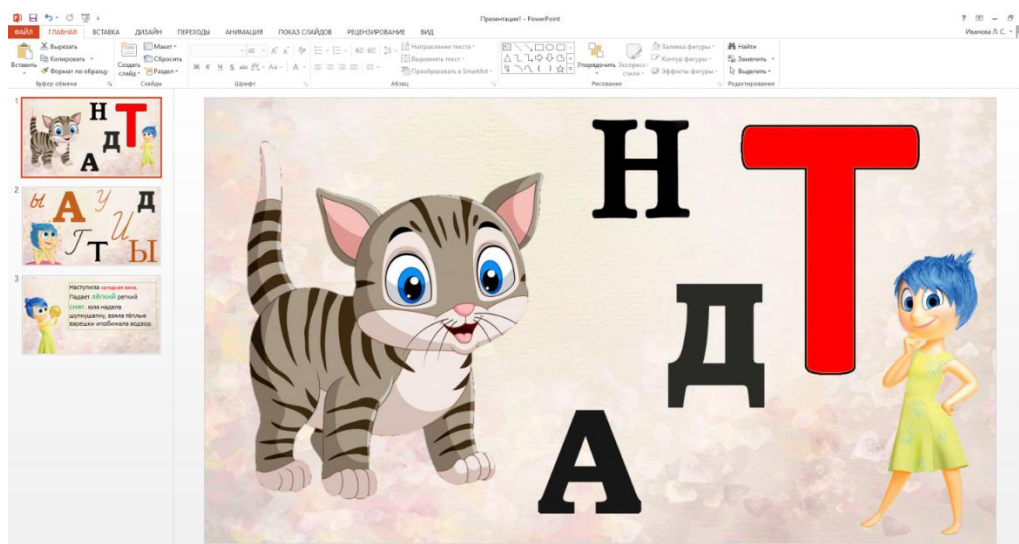


Рис.2. Упражнение « Помоги Радости»

Так же для развития звукового анализа можно использовать упражнение «Найди гласные буквы с Радостью». Задание состоит в том, что ребенку нужно выбрать из ряда прописных и строчных гласных и согласных букв именно гласные. Если ребенок правильно выбрал букву, она становится зеленого цвета, если же он допустил ошибку, она краснеет.



Рис. 3. Упражнение «Найди гласные буквы с Радостью»

Следующее упражнение может быть использовано для развития навыков самопроверки. Упражнение «Помоги Радости найти ошибки» состоит в том, что ребенку нужно найти ошибки в предложенном тексте. Ребенок может выбрать слово, в котором он нашел ошибку и исправить её. Если ребенок не правильно находит и исправляет ошибки, то слова обретут красный цвет. Если же задание ребенком будет выполнено правильно то слова обретут зеленый цвет.

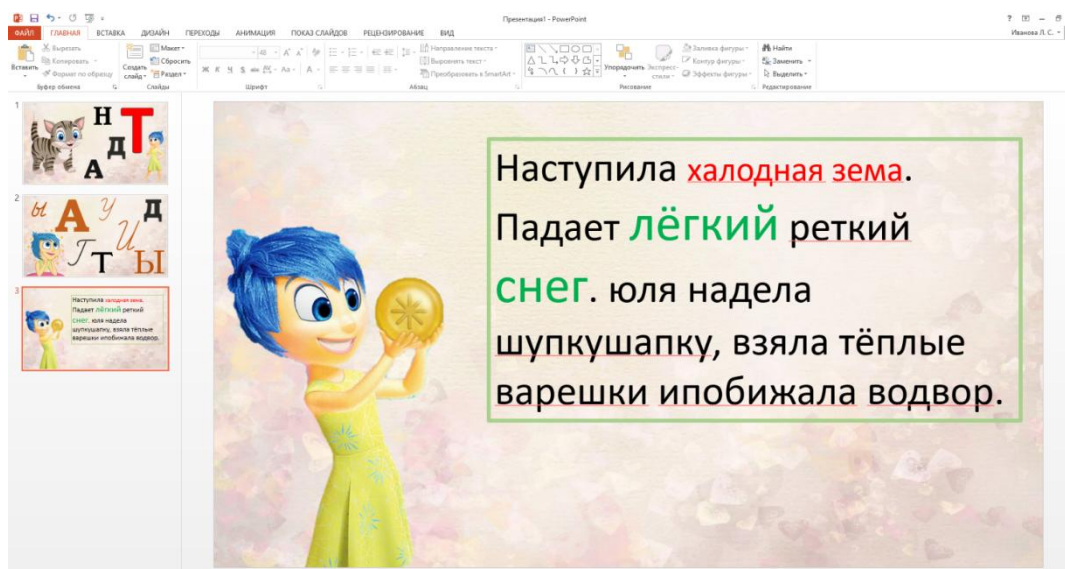


Рис.4. Упражнение «Помоги Радости найти ошибки»

Таким образом, использование интерактивной доски позволяет осуществлять процесс коррекции на качественно новом уровне, при котором реализуются такие важные принципы, как наглядность, доступность, новизна, систематичность, последовательность, интерактивность и

сознательность. Применение на логопедических занятиях интерактивной доски оптимизирует педагогический процесс, индивидуализирует обучение детей с нарушениями письменной речи, снижает утомляемость детей в процессе занятий, повышает эффективность работы учителя-логопеда.

Список использованной литературы

1. Алексеева, Л. А. Мультимедийные технологии как средство коррекции нарушений письма у младших школьников / Л. А. Алексеева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 10. – С. 99-104.

2. Борисова, Ю.В. Современные инновационные технологии коррекции оптической дисграфии младших школьников / Ю. В. Борисова, Е. В. Жулина // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 40(82). – С. 88-91.

3. Седова, Н. Г. Применение интерактивной доски для коррекции дисграфии у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. Г. Седова // Логопедическое сопровождение лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: современный облик и контуры будущего : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции КГУ им. К.Э. Циолковского, Калуга, 25 ноября 2020 года. – Калуга: ФБГОУ ВПО "Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского", 2021. – С. 174-190.

4. Хайруллина, Э. Р. Цифровые образовательные ресурсы при коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста / Э. Р. Хайруллина // Аспирант. – 2020. – № 4(55). – С. 188-190.

5. Халбаева, Н. А. Использование интерактивной доски в процессе коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития / Н. А. Халбаева, В. Г. Яриков // Электронный научный журнал. – 2017. – № 4-2(19). – С. 156-162.

Исмаилова К.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г.Сургут

СОДЕРЖАНИЕ И РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Развитие отечественной науки привело к возникновению представления об игре как специфической деятельности детей, социальной по своему происхождению и содержанию. Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин – основоположники отечественной детской психологии – разработали теорию дошкольной игры, которую конкретизировали и дополнили как педагоги (Е. В. Зворыгина, Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко, А. П. Усова), так и психологи (Л. А. Венгер, М. И. Лисина, Н. С. Пантина, Л. С. Славина). В отечественной психологии сюжетно-ролевая игра рассматривается как ведущая деятельность в дошкольном возрасте, с развитием которой происходят главные изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития.

Сюжетно-ролевая игра - это творческая игра детей дошкольного возраста, представляющая собой деятельность, в процессе которой дети берут на себя роль взрослых и в обобщенной форме воспроизводят отношения взрослых [20].

Учитывая мнение Д. Б. Эльконина, ролевая игра возникает на основе взаимно противоречивых склонностей ребенка к самостоятельности и к совместной жизни со взрослым. В процессе сюжетно-ролевой игры дети принимают на себя роль взрослого, пытаются воспроизвести его жизнь, деятельность и взаимоотношения с другими людьми [4].

По мнению Л. С. Выготского: «Сюжетно-ролевая игра – это важный фактор формирования социального сознания ребенка в дошкольном возрасте» [5].

С. Л. Рубинштейн говорил, что «сюжетно-ролевая игра является спонтанном проявлением ребенка и в то же время она строится на взаимодействии ребенка со взрослым» [2].

В основе сюжетно-ролевой игры лежит воображаемая ситуация, которую складывают из сюжета и ролей. Отсюда основными признаками игры являются: тема, игровой замысел, сюжет, содержание и роль.

Игровой замысел – это общее определение того, во что и как будут играть дети: в магазин, в детский сад и т. д.

Правила. Для ролевой игры характерным является подчинение правилу, связанному с мнимой ситуацией [6] и с ролью, которую берет на себя

ребенок [3]. Л. С. Выготский утверждает, что «всякая игра с мнимой ситуацией есть вместе с тем игра с правилами» [6, с. 208], правила вытекают из воображаемой ситуации. Если дети играют «в больницу» и ребенок берет на себя роль врача, то, следовательно, у него есть правила поведения врача или пациента. По мнению Л. С. Выготского, «в игре ребенок свободен, т. е. он определяет свои поступки исходя из своего «я». Но это иллюзорная свобода. Он подчиняет свои действия определенному смыслу, он действует исходя из значения вещи» [5].

Д. Б. Эльконин отмечал: «Содержание игры - это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей; оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности - только то, с чем действует человек, или отношения человека к своей деятельности и другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда» [4].

Роль, которую берет на себя ребенок. По мнению Д. Б. Эльконина, роль и связанные с ней действия по ее реализации составляют единицу игры. Роль – смысловой центр игры, центральный момент, объединяющий все остальные стороны. Для осуществления роли служат и создаваемая игровая ситуация, и игровые действия. Ребенок не просто берет на себя ту или иную роль, называя себя именем персонажа («я – мама», «я – шофер», «я – врач»), но и действует как взрослый человек в этой роли [2].

Игры можно разделить на группы в зависимости от их сюжета. Достаточно подробно, они описаны в работах Д. Б. Эльконина. Все сюжеты игр дошкольников можно разделить на:

- 1) Бытовые (дом, праздники, семья) – ребенок через игры с куклами передает жизнь и быт взрослых.
- 2) Производственные и общественные (школа, почта, завод, милиция, цирк, театр, транспорт, библиотека парикмахерская) – ребенок отражает в играх профессиональный труд людей;
- 3) Патриотические
- 4) Игры на темы литературных произведений, кино, телепередач
- 5) Режиссерские игры – в ходе такой игры дошкольник действует с куклой от лица куклы или от самого себя.

Именно в процессе игровой деятельности формируется среда для создания дружного коллектива, при помощи игрового взаимодействия педагог дает образец положительных личностных качеств, предотвращать и корректировать отклонения в поведении отдельных детей [2].

А. П. Усова, считала, что дошкольники, выбор игры определяется мотивами, включающими в себя отношения ребенка к событию или явлению, которое будет зависеть от опыта, развития наблюдательности ребенка. Окружающий мир, взаимоотношения взрослых и сверстников

становятся основой для выбора сюжета ролевой игры, где определяющей чертой является наличие воображаемой ситуации, которая складывается из сюжета и ролей [3].

Игровая деятельность в старшем дошкольном возрасте ещё более усложняется и разворачивается. На этом этапе дети должны уметь объединиться в игру, определить последовательность совместных действий, придумать сюжет, уметь перенять себе игровой образ и его характерные черты. Направляющим мотивом игры у детей этой возрастной группы является познавательный интерес, проявления которого мы видим в стремлении ребенка познать окружающий мир. Устойчивость этих интересов вырабатывается при увеличении представлений об окружающей действительности, о мире взрослых, которые дети проецируют в своей игре [2].

По мнению А. П. Усовой: «Игры старших дошкольников приобретают наибольшую полноту, яркость, выразительность. Дети играют по несколько дней, продолжая совершенствовать замысел» [3].

Характерное значение сюжетно-ролевой игры для развития ребенка заключается в том, что в игре требуется от дошкольника распределения действий во внутреннем, воображаемом плане, что приводит к формированию плана представлений. Внешние действия замещения (игровые предметы-заместители, взятие на себя роли, обобщенные действия) выступают в качестве исходной материальной формы при образовании действий внутреннего плана [6].

Определяющим моментом становится то, что игра требует от ребенка видения предметов - заместителей в соответствии с игровой ролью и требует одобрения других играющих. В связи с этим, получает развитие новая система операций, происходит трансформация дооперационного мышления в конкретные операции [3].

В процессе игры у дошкольника происходит формирование ориентации в социальных отношениях. Ребенок учится устанавливать различные сочетания социальных ролей. При этом игра выступает в качестве совместной деятельности, где становится отправной точкой для развития качеств, необходимых для социализации [3].

Если ведущая деятельность не сформирована, это ведет к невозможности становления высших психических функций и личностных качеств ребенка, приобретения знаний, умений и навыков.

Как только ребенок достаточно овладевает сложными развернутыми формами игры, он перестает получать удовлетворение от нее, как от основного занятия. В случае несформированности игровой деятельности не возникает потребности в переходе к новой ведущей деятельности – учебной.

Фактические данные в работах Е.К. Ивановой, У. В. Ульенковой говорят, что игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры их нормально развивающихся сверстников [2].

Вызывает особый интерес труд Л. В. Кузнецовой, в котором описаны

первые попытки изучить возможности сюжетно-ролевой игры для решения образовательных и воспитательных задач в учреждениях для детей с ЗПР. Особенно тщательно проводился анализ игровой деятельности дошкольников с ЗПР подготовительной группы специального детского сада. Автор выявил важные условия определяющие сюжетную игру детей данной категории: отсутствие развернутого сюжета, недостаточная координированность игровых действий детей, нечеткое разделение и соблюдение игровых правил и т.д. Предполагается, что уровень развития игры у детей с ЗПР к моменту поступления в школу таков, что не обеспечивает их естественного перехода к обучению в массовой школе [1].

Похожие выводы делает Е. С. Слепович, которая при исследовании сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР, нашла значительное отставание в развитии ролевой игры. Большая часть детей находилась на начальном этапе развития игровой деятельности.

В исследовании говорится, что сюжет игр остается в пределах бытовой тематики. Реализация сюжета игры носит ситуативный, неустойчивый характер, зависит от случайных ассоциаций. Игры детей с ЗПР не отличаются богатством по своему содержанию, характеризуются отсутствием логики. Е. С. Слепович объясняет это недостаточностью представлений детей о реальных действиях взрослых, низким уровнем развития мышления [2].

Е. С. Слепович, У. В. Ульянова, рассматривая игровые действия старших дошкольников с ЗПР считают, что в них заключается основной смысл деятельности детей. Действия объединены в короткие цепочки вокруг одного более общего, стержневого действия. Явно прослеживается недостаточная сформированность действий замещений, конкретность игровых действий, неумение обобщить их при помощи слова. Дети редко используют предметы-заместители [3].

Анализируя источники по проблеме соблюдения ребенком роли в сюжетно-ролевой игре можно сказать, что у старших дошкольников с ЗПР, что у роль определяет действия детей, а только при помощи действий можно установить роль, взятую на себя ребенком. При этом дети развертывают сюжет игры, не контактируя друг с другом.

В процессе игры между персонажами отсутствует ролевой диалог. Следовательно, данную деятельность нельзя рассматривать как осуществление старшими дошкольниками ролевого поведения.

Е. С. Слепович, характеризуя сюжетно-ролевую игру детей данной категории, обратила внимание на тот факт, что в игре детей нет четкого разделения и соблюдения игровых правил. Роль и заключенное в ней ролевое правило не выступают в качестве регулятора деятельности [2].

Значит педагогу необходимо построить свою работу таким образом чтобы наиболее эффективно провести коррекцию ЗПР. В этом можно опираться на работы Л.В. Кузнецовой, Е.С. Слепович, где показана возможность использования сюжетно-ролевой игры для решения

коррекционно-развивающих задач в отношении дошкольников с ЗПР.

Подводя итог, можно говорить о том, что задержка психического развития - это понятие, которое имеет в своей основе не необратимое психическое недоразвитие, а в большей степени о заторможенности его темпа, которое чаще проявляется при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. В том числе отстает и игровая деятельность детей с ЗПР от игровой деятельности развивающихся нормативно сверстников.

Не смотря на то, что формирование игровой деятельности у детей с ЗПР происходит с некоторой задержкой и имеет определенные особенности, это происходит по тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей.

Мы заметили, что сформированность игровой деятельности у нормально развивающихся детей к 6 годам можно назвать сформированной, в то время как у детей с ЗПР этого возраста данная деятельность находится на начальных этапах формирования.

При этом выделяются особенности мотивационно – целевой основы игровой деятельности, которая видна в невысокой активности в области игрового поведения.

Игру детей старших дошкольников с ЗПР отличает предметно-действенный способ ее построения, редкое использование предметозаменителей, неречевой характер деятельности. Помимо этого игровая деятельность у детей с ЗПР отличается недостаточной эмоциональной выраженностью, проблематичностью в построении межличностного взаимодействия в процессе игровых действий, ограниченностью взаимодействия со сверстниками.

Список использованной литературы

1. Аюпова, Э. И. Формирование коммуникативных навыков акцентуированных подростков [Текст] / Э. И. Аюпова // Преподаватель XXI век. – 2007. – №2. – С. 188 – 190.
2. Венгер, Л. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка [Текст] / Л. А. Венгер // Игра и её роль в развитии ребенка дошкольного возраста: сб. научных трудов. - М. : Просвещение, 1988. – 127 с.
3. Лубовский, В. И. Дети с задержкой психического развития [Текст] / В. И. Лубовский, Л. И. Переслени, - М. : Просвещение, 2003. – 164 с.
4. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Знание, 2003. – 356 с.
5. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] : Хрестоматия / Сост. О. В. Заширинская. – СПб : Речь, 2003. – 432 с.
6. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой

психического развития [Текст] / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 96 с.

7. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст]: пособие для студентов пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина ; под ред. Г.А. Урунтаевой. – М., 1995. – 291 с.

8. Ульenkова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульenkова. – 2-е изд., испр. и доп. – Нижний Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.

ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙМОТОРИКИ РУК У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Мелкая моторика – скоординированные действия при выполнении мелких, точных движений.

Нарушения интеллекта – задержка в развитии или умственная отсталость. Она может быть как врождённой, так и приобретенной.

Вопросы мелкой моторики и ее развития у детей с нарушением интеллекта поднимались в работах Лебединского, Соколовой, Бернштейна, Кольцовой.

Проекция руки в моторной области коры головного мозга занимает более трети общей площади и чрезвычайно близка к моторной речевой зоне. Это объясняет стимулирующий эффект тренировки мелкой моторики руки для развития речи ребенка.

Пальчиковые игры также оказывают значительное влияние на общее психофизическое развитие, помогают ребенку сформировать образ «телесного я», навыки невербального общения [1; с.75]. Систематические упражнения для тренировки движений пальцев не только оказывают стимулирующее влияние на развитие речи, но и являются мощным инструментом для улучшения работы мозга. Развитие двигательных навыков пальцев создает основу для последующего формирования речи. Тонкие дифференцированные движения пальцев напрямую связаны с ловкостью рук, что необходимо не только для любой работы по самообслуживанию, развитию изобразительной, игровой деятельности, но и для развития речи.

Дети с нарушениями интеллекта часто имеют выраженные нарушения мелкой моторики [1, 4, 6]. Дети с интеллектуальными нарушениями имеют отсроченное развитие моторной сферы с детства [2; с.7]. Гораздо позже, чем их сверстники начинают тянуться к игрушке, которая висит перед ними, сидит, стоит, перемещается в пространстве. Движения часто неуклюжи, плохо скоординированы, чрезмерно замедлены или, наоборот, импульсивны. Особой трудностью для таких детей, из-за значительных отклонений в развитии мелкой моторики, является застегивание и расстегивание пуговиц, завязывание сапог, то есть навыки самообслуживания. Все это обуславливает необходимость специальной целенаправленной работы по исправлению и развитию тонких скоординированных движений рук и ловкости рук в целом у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Пальчиковые игры и упражнения-уникальный инструмент для развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста с нарушениями развития. Игры с пальцами развивают мозг ребенка с пониженным

интеллектом, стимулируют развитие речи, способствуют формированию произвольных движений, зрительно-моторной координации, что способствует формированию готовности к школьному обучению.

Об играх с пальцами можно говорить, как о великолепном универсальном, дидактическом и развивающем материале. Техника и смысл этих игр заключается в том, что развитие мелкой моторики рук влияет активизацию мозговой деятельности дошкольников с проблемами интеллектуального развития.

Пальчиковые игры различны по содержанию, поэтому их можно разделить на группы: игры с манипуляциями, упражнения для пальцев, упражнения для пальцев в сочетании со звуковой гимнастикой, упражнения для пальцев в сочетании с самомассажем рук и пальцев, ручной театр. Благодаря специально подобранной системе игр с пальцами можно способствовать развитию мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта [3; с.55].

Игры с пальцами - это драматизация любых историй, сказок. Игры с пальцами дают родителям и педагогам возможность играть с ребенком, а также развивать речь и мелкую моторику. Благодаря таким играм ребенок получает различные сенсорные переживания, развивает внимание и способность сосредоточиться. Персонажи и картинки пальчиковых игр-должны соответствовать теме деятельности и помогать детям, с радостью запоминать нужный материал.

Прежде чем показать ребенку пальчиковую гимнастику, сначала нужно проиграть сюжет. Перед игрой следует обсудить ее содержание, практиковать ключевые движения и комбинации пальцев с объектами. Известно, что для того, чтобы вызвать интерес у детей, надо показать, что взрослый тоже увлечен игрой, а значит, надо демонстрировать ребенку свою личную заинтересованность в мероприятии. Во время игр с пальцами вы должны сидеть друг против друга, чтобы лица взрослого и ребенка были на одной высоте, и оба хорошо видны. Перед тренировкой дети должны согреть ладони, слегка лаская приятное ощущение тепла.

Все игры с пальцами, осуществляется тремя способами:

- 1) взрослый сам выполняет движения - ребенок смотрит;
- 2) взрослый выполняет движения руками ребенка;
- 3) ребенок выполняет движения руками.

Все упражнения выполняются в медленном темпе, от 3 до 5 раз, сначала правой рукой, затем левой, затем двумя руками вместе [5; с.12].

При выполнении упражнений необходимо включить, если возможно, все пальцы руки. Необходимо убедиться, что все упражнения выполняются детьми легко, без чрезмерного напряжения мышц рук, чтобы они приносили радость. Занятия проводятся ежедневно около 5 минут. Выбирая два или три упражнения, они постепенно заменяют их новыми.

Следует четко придерживаться следующего правила: не ставьте детям сразу несколько сложных заданий (например, показывать движения и

произносить текст). Поскольку объем внимания у детей ограничен, и невыполнимая задача может снизить интерес к игре.

На этапе работы над гласными звуками необходимо позволить ребенку почувствовать руки свободными и сильными, ловкими и способными. Упражнения для рук, предложенные на этом этапе, помогут последовательно достичь активности рук, а затем выполнить более сложные имитационные ритмические движения с участием всей руки [6; с.20].

На этапе работы по свисту и шипению звуков основное внимание должно быть уделено дифференцированным движениям пальцев, которые являются проекцией активного кончика языка.

Работая, необходимо продолжать упражнения для чередования прикосновений. При различении звуков предлагаются упражнения для пальцев с повышенной координационной сложностью.

Ребенок учится координировать одновременные точные движения обеих рук и сочетает их с произнесением песен, сложных интонацией. Самое важное при выполнении гимнастики пальцев - это согласование ритма движения с песней.

Чем младше ребенок, тем медленнее должен быть темп движения (примерно в соответствии с логическими ударами в фразе), чем старше ребенок, тем темп движения быстрее (показательно соответствует слогу).

Во-первых, пальчиковая гимнастика выполняется медленно. Если ребенку трудно выполнить желаемое движение или он не делает это совершенно правильно, можно взять его за руку и действовать вместе. Затем, когда навык укрепитя, ребенок будет без труда выполнять все упражнения самостоятельно.

Пальчиковая гимнастика должна проводиться каждый день в любое удобное время. Она рекомендуется на каждом сеансе развития речи. Как игра, пальчиковая гимнастика может выполняться в течение дня.

Пальчиковые игры старших дошкольников включают в себя игры с пальцами, в которых дети изображают различные предметы, птиц, животных пальцами.

Различные виды драматизации используются для развития ручных навыков, а также детского творчества. Игры, которые напоминают театральные представления, требуют кропотливой командной работы детей и взрослых [6; с.25].

Складывая определенным образом пальцы, можно получить изображение птиц, животных и других персонажей. Постановки с театром пальцев, театром теней (где работают пальцы и руки) имеют большие возможности для развития ловкости рук, последовательности движений рук и пальцев, умения, точности, выразительности движений и развития речи.

Особое значение имеют игры, в которых используются одновременные различные движения рук (одна рука делает одно, другая делает другое). Пальчиковые игры со стихами способствуют развитию мелкой моторики, а также речи, памяти, внимания детей и обучения общению.

Пальчиковая гимнастика решает многие задачи в развитии ребенка:

- 1) способствует овладению мелкими моторными навыками;
- 2) помогает в развитии речи;
- 3) активизирует работу мозга;
- 4) развивает психические процессы: память, внимание, мышление, воображение;
- 5) развивает тактильную чувствительность.

Игры с пальцами отражают реальность окружающего их мира - объекты, животных, людей, их деятельность, явления природы. Во время гимнастики пальцев дети, повторяя движения взрослых, активизируют двигательные навыки рук. Это развивает ловкость, способность управлять движениями, концентрировать внимание на одном типе деятельности.

Для пальчиковых игр необходимо добавить упражнения для развития мелкой моторики руки: действия с пластилином с песком, игры с мозаикой, шарики, орехи, строительство кубиков, сбор пирамид, переход от одной стопки к другой, движения с карандашом, кнопками, спичками.

Выполняя различные упражнения пальцами, ребенок развивает небольшие движения рук. Пальцы и кисти получают хорошую подвижность, гибкость, жесткость движений исчезает.

Как правило, если движения пальцев развиваются в соответствии с возрастом, то развитие речи ребенка находится в пределах возрастной нормы. Таким образом, обучение движениям пальцев и рук является наиболее важным фактором, стимулирующим развитие речи ребенка, способствующим улучшению артикуляционных движений, подготовке руки к письму.

Список использованной литературы

1. Грошенков, И.А. Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И.А. Грошенков. - Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2001. - 224 с.
2. Государственный доклад «О положении инвалидов в Российской Федерации». Москва 2019. – 16 с.
3. Кольцова М.М., Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М.Кольцова – М:Педагогика, 2017-130с.
4. Власова, Татьяна Александровна. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Просвещение, 1973. - 175 с.
5. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб 2019. – 32 с.
6. Лебединский В.В., Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие/В.В.Лебединская.-М:2019. – 78с.

Кашапова Р.Р., учитель-логопед
высшей квалификационной категории КОУ ХМАО-Югры
«Сургутская школа-детский сад для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья»,
г. Сургут

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВКОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Если человека постоянно приучать к усвоению знаний и умений в готовом виде, то он может и притупить свои природные творческие способности, писал немецкий педагог А. Дистервег.

Для того чтобы сделать обучение более индивидуальным и личностным, должны быть использованы новые методы обучения. На сегодняшний день школа нуждается в методиках преподавания, соответствующих ФГОС второго поколения, которые бы, согласно требованиям системно-деятельностного принципа в обучении, формировали инициативную, активную, самостоятельную позицию учеников во время учебного процесса; развивали в исследовательской деятельности, рефлексии, самооценке первоначально общеучебные умения и навыки (в том числе и навыки применения этих умений в практической деятельности). И, главное – развивали бы у детей познавательный интерес, который является одним из основных условий формирования учебной мотивации. К таким методам обучения относится методика проектных работ. В чем же заключается целевая ориентация и концептуальная позиция проектного метода?

Задачи проекта по целевым ориентациям: формировать проектную деятельность, проектное мышление; повышение уровня мотивированности школьников к приобретению знаний; по возможности включать всех обучающихся в режим самостоятельной работы; возможность самостоятельно приобрести недостающие знания; развитие способностей к применению знаний к жизненным ситуациям; развитие навыков аналитического, критического и творческого мышления учеников; развивать важные компетенции в современном мире – умение решать конфликтные ситуации ненасильственным путем и делать свой выбор.

Основополагающие концепции проектного метода:

- принцип гуманности - во главе угла находится личность ученика, развитие его способности к творчеству;
- принцип персональной заинтересованности обучающегося в теме исследования;
- содержательный, деятельностный подход;
- индивидуальный темп и работа на результат;

- сотрудничество, в котором участвуют ученики и учитель;
- наличие комплексного подхода в разработке проектов;
- принцип ясного понимания учителем и учениками того, что они делают и зачем;
- принцип уважительного отношения к другой точке зрения;
- принцип, обеспечивающий ответственность за результат;
- в процессе исследования окружающей среды обучающийся использует ее как лабораторию, где происходит процесс познания [2, с.18].

При обучении младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР), проектная деятельность является эффективным и доступным способом совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками, способствующим формированию потребности в речи, и повышению у них познавательного интереса.

Как правило, для того чтобы научиться методам проектирования и успешно их применять на уроках необходимо иметь представление о видах проектов, на каких именно предметах возможно получить максимальную пользу от метода проектов.

Школьные предметы, которые входят в учебный план, можно разделить на две группы.

К первой группе относятся те предметы, которые формируют систему специальных и общеучебных навыков и умений учащихся. В нашем сознании – это «серьезные» предметы: русский язык, чтение, развитие речи, математика.

В этой связи, именно содержание обучения на этих предметах является ведущей составляющей в логическом построении образовательного процесса. Набор учебных программ, которые должны быть составлены с учетом требований к качеству знаний «на выходе» диктует жесткий отбор форм и методов преподавания. Однако на уроках по данной группе методика проектной работы не всегда эффективна, что было доказано и мировой, и отечественной практикой.

Реализация проектной деятельности по этим дисциплинам лучше всего происходит после изучения определенного блока тем или раздела учебной программы или во внеклассной деятельности, особенно в форме межпредметных проектов.

К примеру, по математике, обучающимися с ТНР 1 класса после изучения нумерации чисел до десяти, реализуется творческий проект «Числа в нашей жизни». Проект «Геометрические фигуры в нашей жизни» планируется в конце учебного года, после изучения геометрических фигур, согласно программе по предмету. По обучению грамоте, во внеурочной деятельности, посвященной прощанию с азбукой, разрабатывается групповой проект «Живая Азбука», а перед завершением учебного года предполагается работа над проектом «Скороговорки». Во втором и последующих классах начального общего обучения количество проектов увеличивается.

Вторую группу предметов составляют предметы, формирующие гражданскую, информационную, коммуникативную и другие компетентности и включают в себя такие предметы, как изобразительная деятельность, труд, музыка, окружающий мир.

Они не являются столь тесно связанными со своей научной базой и носят в большей степени интегративный или прикладной характер. Помимо этого, они тесно связаны с окружающей жизнью и будущим профессиональным или общественным поприщем школьников. Не меньшее значение имеет и тот факт, что для этих предметов вопрос о том, как изучать предмет, является более важным, чем вопрос о том, что же изучать в рамках данных курсов.

Обучение дисциплинам этой группы не только допускает, но и требует введения метода проектов в качестве обязательного условия как в классную, так и во внеурочную работу школьников с ТНР.

Проектное обучение на уроке изобразительной деятельности возможно практически по всем предлагаемым программой темам. Метод проектов в обучении помогает ученикам преодолевать пассивное отношение к учёбе, повышает мотивацию к обучению и способствует повышению интереса к предмету. На уроках изобразительной деятельности обучающиеся с ТНР в творческих проектах: «Витраж», «Мозаика», «Гравюра», «Роспись по дереву», "Жостовский поднос" и т.д. не только развивают творческий потенциал, но и получают возможность пополнить словарный запас и решать речевые задачи.

На уроках труда ученикам с ТНР предлагаются задачи, связанные с конструированием изделия, требующие от них творческого подхода и изобретательности: закончить предложенную работу, по эскизам или плану, а затем выполнить аналогичный проект. Для выполнения таких заданий ученикам необходимо не только вспомнить или повторить известные пути и способы работ, но осуществить творческий перевод имеющихся знаний и умений в новую ситуацию.

Проект по переконструированию изделия связан с необходимостью внесения в него ряда новых конструктивных и дизайнерских решений для изменения внешнего облика изделия, что внесет новизны во внутренний принцип его работы или изменит внешний вид в соответствии с новыми условиями. Например, ученикам 4 класса с ТНР, после создания домика, можно предложить инструкцию: "Подумайте и измените домик так, чтобы он соответствовал Снежной королеве, Бабе-Яге". В зависимости от выбранного проекта дети делятся на группы и приступают к выполнению работы.

Во время работы над собственно конструированием учащиеся самостоятельно создают изделия, руководствуются поставленной целью, получают возможность самостоятельно решать разнообразные познавательные-практические задачи. В процессе работы над проектами на уроках труда сама ситуация делает общение необходимым и естественным,

тем самым создаются благоприятные условия для развития связной речи, коммуникативных навыков обучающихся с ТНР.[3, с. 69]

Особенности организации проектной деятельности учащихся младшего школьного возраста с ТНР заключаются в том, что педагог должен предварительно изучить возможности учеников с речевыми расстройствами, а также определить для себя основные цели, задачи и направления в работе. Для того чтобы проект был реализован, необходимо распределить обязанности взрослых по его реализации и определить роль каждого обучающегося с ТНР, который будет участвовать в выполнении проекта, тщательно контролировать весь процесс работы, и с другой стороны дать им возможность самостоятельно оценивать свою деятельность, использовать полученные знания. Концентрация на дифференцированном определении содержания образовательных и логопедических задач позволяет более полноценно использовать достижения современной школьной методики, так и логопедии.

На эффективность использования технологии проектной деятельности в работе со школьниками, имеющими тяжелые расстройства речевой функции, влияет учет возрастных особенностей учащихся и особенностей их психологического состояния.

Дети младшего школьного возраста с ТНР имеют проблемы в высших психических функциях, тесно связанных с речью. Снижен объем внимания и устойчивость к отвлекающим факторам, что приводит к ограничению возможностей его распределения. При наличии у ребенка недоразвития речи так же может быть плохая координация движений, моторная неловкости и низкая игровая деятельность. Поэтому, следует обратить внимание на то, что все это необходимо учитывать при выборе темы проекта, определении ее типа, структуры и степени участия учителя в координации деятельности учащихся при работе над проектом.

При воздействии на мотивы учебной деятельности учащихся, в том числе и на формирование мотивов учения, педагогом, являющимся субъектом передачи знаний, используются два направления воздействия. Первое – непосредственно через лично значимую деятельность обучающегося с ТНР и второе — посредством индивидуально значимых субъектов (педагогов, взрослых). Но и родители являются не только источником информации для ребенка и педагога в процессе работы над проектом, но еще и становятся непосредственными участниками образовательного процесса – обогащают и свой педагогический опыт, испытывают чувство сопричастности и удовлетворенности от своих достижений и успехов ребенка.

Метод проектов помогает перейти от традиционной трансляционной передачи знаний к активным методам обучения. Активная деятельность, как правило, является наиболее успешным видом восприятия информации. При смене учебной деятельности, обучающиеся с ТНР активизируются в участии

в образовательном процессе и получают от этого удовольствие. Это предохраняет от переутомления и дефицита внимания.

И здесь метод проекта затрагивает не только умственную деятельность обучающегося, но и чувства, эмоции, отношения к окружающему миру, его ценностно ориентированные установки. У детей создается ощущение защищенности, они могут свободно высказывать свое мнение, а также чувствовать себя комфортно в этой атмосфере. Отсутствие стереотипов «делать, как все», «рассказывать, как все».

Какие этапы проходят в процессе создания проекта?

1. Определение проблемы, определение темы проектной деятельности. Привлечение внимания к проекту, формирование мотивации.
2. На этапе разработки проекта необходимо определить цель проекта, задачи проекта, будущий результат. Содействие в поиске информации.
3. Обобщение полученного материала. Разработка проекта.
4. Подведение итогов и обсуждение результатов работы. На презентации представление результатов исследования. Помощь детям в самоанализе и самооценке.

Для начала необходимо определиться с темой проекта.

Второй шаг — постановка цели и задачи для реализации данного проекта. Это создание проблемной ситуации, где дети развивают свои познавательные способности и навыки, формируют активность, а также воспитывают исследовательские навыки и умения. Введение в работу речевого развития во всех видах деятельности.

В основе поисковой деятельности лежит предметно-развивающая среда. Одним из решений этого вопроса были разнообразные акции, которые проводились в рамках общешкольных и классных мероприятий: выставка книг детской художественной и познавательной литературы; выставка поделок; выставка игрушек; выставка коллекций; посещение библиотеки; чтение книг; экскурсии по выставкам; обращения к родителям, специалистам; проведение экспериментов. Активизировать мыслительный процесс учащихся с ТНР помогли отгадывания загадок, решение проблемных ситуаций, головоломок, развивая при этом пытливость и любознательность. Необходимо уметь создавать такую ситуацию, когда ребенок должен что-то узнать самостоятельно и додуматься, а также создать для него условия, при которых он мог бы это сделать.

Необходимо помочь ученикам оценить проект, оценить процесс проектирования, запланировать презентацию проекта и провести ее. Поэтому, особое внимание уделяется завершающему этапу проектной деятельности – презентации (защиты) проекта.

После того как проект готов, он проходит финальную стадию – его публичное обсуждение и принятие в качестве рабочей версии. Это разнообразные формы проведения презентации – урок-игра или конкурс, викторина или творческая газета, альбом, фотоальбом совместно с

родителями и т.д. [1] Для обучающегося с ТНР очень сложно не волноваться во время представления своего проекта, поэтому, важно с первого класса обучать его навыкам публичного выступления. Для того чтобы грамотно формулировать мысли и не забыть ничего в процессе рассказа, необходимо составить небольшой список или схему с пунктами, где кратко будет изложена суть сообщения. В этом случае хорошим помощником для школьников с тяжелыми речевыми расстройствами является структурированный материал по проектной деятельности, который содержит памятки-подсказки.

Как показывает опыт, использование технологии проектного обучения на начальном этапе обучения школьников с ТНР может быть в следующей последовательности: от краткосрочных (1-2 урока) однопредметных к долгосрочным (3-4 урока) межпредметным, от индивидуальных проектов к групповым и общеклассными.

Результаты диагностики обучающихся с ТНР выявили группы компетенций, на которые оказывают наибольшее влияние в младшем школьном возрасте проектная деятельность:

- умение изучать и генерировать идеи, выбирать лучшее решение;
- социального взаимодействия (сотрудничать в процессе обучения с другими учащимися, помогать им, направлять работу в нужное русло);
- оценочные (оценивать ход, результат работы и деятельность других);
- информационные (самостоятельно осуществлять поиск информации);
- презентационные (выступать перед аудиторией; отвечать на незапланированные вопросы, использовать различные средства наглядности; демонстрировать актерские способности);
- рефлексивно-оценочные (отвечать на вопросы: «Что я узнал?», «Что я понял?»);
- менеджерские функции. Планирование деятельности. Распределение обязанностей при выполнении коллективного дела;
- готовность к обучению и освоению основных исследовательских методов (анализ литературы, поиск источников сведений, сбор и обработка данных, научное обоснование полученных результатов, видение и выдвижение других проблем, гипотез, методов их разрешения) – пусть пока с помощью учителя и родителей;
- готовность к работе с компьютером;
- наличие коммуникативных навыков, толерантности;
- навыки интеграции ранее полученных знаний по разным предметам для решения познавательных задач, а также навыки работы с различными источниками информации.

С помощью проекта учащиеся с ТНР смогут приобрести социальную практику вне школы, а также адаптировать их к современным условиям жизни.

Использование проектной технологии позволяет объединить общие способы решения учебных и творческих задач, мыслительную, речевую,

художественную и другие виды деятельности. В результате объединения различных областей знаний образуется целостное видение картины окружающего мира. Работая в подгруппе, дети получают возможность проявить себя в разных видах ролевой деятельности. Объединение обучающихся на основе общих целей способствует развитию у них коммуникативных и нравственных качеств личности.

На сегодняшний день, исходя из выше сказанного, технология проектирования позволяет решать важные задачи речевого, психического развития обучающихся с ТНР: включает в работу сохранные и активизирует нарушенные психические функции; расширяет знания об окружающем, пополняет словарный запас; улучшает и обогащает звуковую сторону речи; развивает способность к словотворчеству; умение составлять предложения, рассказы, употреблять в речи грамматические категории, развивает восприятие и осознание речи; формирует личностные качества ученика; развивает коммуникативные навыки и значительно улучшает качество речевого развития логопатов.

Для того чтобы правильно организовать проектную деятельность, необходимо обладать высоким уровнем профессионализма и развитыми творческими способностями педагога, но именно она является самым мощным средством стимулирования развития обучающихся с ТНР, как мотивации детской речи, так и обогащения ее средств и форм. Творческое проектирование требует от педагога выдержки, любви к детям, веры в их возможности на пути вхождения в мир взрослого.

Список использованной литературы

1. Деева, О.А. Использование проектного метода в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. [https://www.metod-kopilka.ru/ispolzovanie_proektnogo_metoda_v_korrekcionno-razvivayuschey_rabote_s_detmi_s_tyazhelymi-25374.htm](https://www.metod-kopilka.ru/ispolzovanie_proektnogo_metoda_v_korrekcionno-razvivayuschey_rabote_s_detmi_s_tyazhelymi_naruzheniyami_rechi.https://www.metod-kopilka.ru/ispolzovanie_proektnogo_metoda_v_korrekcionno-razvivayuschey_rabote_s_detmi_s_tyazhelymi-25374.htm).
2. Матяш, Н.В. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов / Н.В.Матяш, В.Д.Симоненко. – М.:Вентана-Граф, 2007. – 112 с.
3. Михайлова, Г.Н. Метод проектного обучения на уроках труда/ Г.Н.Михайлова // Начальная школа. - 2005. - №4. - С.68-71.

Коада О.Д, студентка СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Последние десятилетия внесли в жизнь общества множество перемен. Произошла смена приоритетов и в задачах ОУ для детей с ОВЗ.

Согласно с законом Российской Федерации «Об образовании», национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года, Концепцией прав ребенка, письма Минобразования РФ от 16 января 2002 года N 03-51-5ин/23-03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях», «ФГОС ДО» и др. для таких детей необходимо создать доступность и равные возможности для получения полноценного образования. В связи с этим перед обществом в целом и системой образования, в частности, встаёт вопрос о взаимной адаптации ребёнка к требованиям социума и социума к индивидуальным возможностям ребёнка.

На первое место выходит задача социальной адаптации ребенка с ОВЗ. Социальная адаптация, т.е. активное приспособление к условиям социальной среды путём усвоения и принятия целей, ценностей, норм, правил и способов поведения, принятых в обществе [1].

Бейкер и Брюс Л. Отмечали, что «социально - бытовые навыки - это совокупность специфических навыков, присваиваемые обществом человеку в различных ситуациях как обязательные». Понимается комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях [6].

Для совершенствования системы обучения на современном этапе вводятся программы коррекционной помощи по овладению социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни

Планируемые результаты этого направления коррекционной работы проявляются (ФГОС ДО):

- в укреплении стремления ребенка к самостоятельности;
- в овладении навыками гигиены, опрятности, самообслуживания необходимыми в ОУ и дома;
- в улучшении ориентации в пространстве ОУ, своего дома и его ближайшего окружения;
- в расширении круга осваиваемых социально-бытовых навыков, необходимых в разных ситуациях повседневной жизни;

- В расширении круга предметов домашнего обихода, функции которых важны для ребенка, и которые он использует;
- в овладении способностью ориентироваться в своих учебных принадлежностях и самостоятельно готовиться к уроку;
- в формировании адекватного поведения на занятиях, прогулке и т.д.

Подробно рассмотреть социально-бытовые навыки поможет данная классификация:

1. Навыки по уходу за собой: умение надеть рубашку, штанишки, застегивать пуговицы, кнопки, вешать одежду, мыть лицо, шею, уши, вытирать нос платком, чистить зубы, причесывать волосы, пользоваться уборной.

2. Навыки, относящиеся к питанию: умение намазать хлеб маслом, налить чай, накрыть стол, убрать со стола, раздать пищу, есть ложкой, пить из чашки и т.д.

3. Элементарные движения: умение вытереть ноги при входе, сесть на стул, подниматься по лестнице и т.д.

4. Навыки, относящиеся к ручному труду: умение держать иглу, сделать узелок, пришить пуговицу, сшить для куклы, стирать для куклы и т.д.

5. Уход за помещением: умение открыть окно, дверь ключом, вытирать пыль, постлать постель, зажечь лампу, плиту, выключить свет [1].

Развитию всех вышеизложенных социально-бытовых навыков способствует создание группы нового образца - группы социально-бытовой ориентации, которая даёт возможность прививать детям навыки бытового труда.

Аутичные дети очень отличаются друг от друга по степени нарушения контакта, поведенческим проблемам, уровню интеллектуального развития. Однако, всех их объединяет неприспособленность в повседневных житейских ситуациях и трудность применения накопленных знаний в реальной жизни. И хотя при обращении к специалисту многие родители на первое место выдвигают речевые и интеллектуальные проблемы, несостоятельность аутичного ребенка в социально-бытовой сфере делает практически невозможным его самостоятельное существование в обществе, создает большие трудности для всей его семьи [5].

В норме ребенок овладевает большинством социально-бытовых навыков естественным образом, наблюдая за поведением взрослых в повседневной жизни, сопровождая родителей на улице, в магазине, в гостях, помогая маме или отцу в домашних делах, подражая им и действуя путем проб и ошибок. Отстаивая свою самостоятельность или стремясь поскорее добиться желаемого результата или чужого расположения, ребенок старается сделать все сам, сделать лучше, часто настойчиво просит взрослого показать ему необходимую операцию. Постепенно, несмотря на индивидуальные особенности и возможные трудности, он приспособливается к требованиям общества [2].

Для аутичного ребенка описанный путь обучения чаще всего невозможен. У него отсутствует мотивация к овладению социально-бытовыми навыками, что во многом связано с нарушениями взаимодействия с окружающим миром, страхами, пресыщаемостью и истощаемостью в контактах. Сложность обучения главным образом связана с нарушением контакта, страхами и трудностью произвольного сосредоточения [5].

Проблему формирования социально-бытовых навыков детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра изучали такие научные деятели как: Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Г.С. Васильев, Э.А. Голубева, М.С. Каган, А.А. Кидрон, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Е.Е. Дмитриева, Н.В. Ключева, М.И. Лисина, А.Г. Ружская и др.

Все они подтверждают, что существует разнообразная и яркая картина аффективных проблем и вторичных защитных установок таких детей: уход от контакта, негативизм, стереотипность, страхи, агрессивные и самоагрессивные проявления часто маскирует существование выраженных трудностей в освоении ими адекватных форм социального поведения. Достаточно поздно и с огромным трудом складываются самые элементарные навыки повседневной жизни, приобретенные умения практически не используются в других условиях, в лучшем случае их перенос сопровождается постоянным побуждением со стороны взрослого. Ребенок проявляет неспособность самостоятельно пользоваться даже имеющимися у него знаниями и умениями [4].

Также, необходимо отметить, что аутичные дети зачастую испытывают проблемы с освоением культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания из-за того, что они не вполне контролируют свое тело.

Часто родители отмечают, что ребенок выполняет их просьбу лишь тогда, когда сам хочет того же, что, однако случается нечасто. Обычно если взрослый пробует потребовать что-либо от ребенка-аутиста, это заканчивается капризами, криком или даже ударом со стороны ребенка. Если взрослый после этого напугается и отменит свое требование или поспешно дает ребенку в ответ на его крик все, что тот хочет, такой способ добиться своего может закрепиться в сознании ребенка. Это могут делать все дети, а не только аутисты. Но в семье с аутичным ребенком это настоящая проблема, так как, в отличие от его социально направленного сверстника, у аутичного ребенка не возникает установки на выполнение просьбы взрослого [7].

Для аутичного ребенка домашние предметы – первые объекты, на основе которых строятся контакты с ним, в этом кроется основная сложность обучения ребенка с аутизмом бытовым навыкам. Исходя из этого, если контакт с глубоко аутичным ребенком довольно хрупкий, не нужно выдвигать много требований, достаточно радоваться уже тому, что ребенок согласен быть рядом, потихоньку подключая его к действиям как пассивного участника и отмечая, «как хорошо ты это делаешь сам, и я тебе помогаю»[4].

Необходимо учесть, что аутичный ребенок может испытывать трудности в адаптации к быту семьи из-за страхов. Например, такой ребенок

может бояться посещать туалет из-за шума из бачка воды, заходить в ванную комнату из-за звуков в трубах [4].

Зачастую в отношениях между аутичным ребенком и его родителями или педагогом может возникнуть гиперопека. Родители нередко сами одевают и раздевают ребенка, угадывая его малейшее движение или настойчивый жест, дают ему предмет, который он может достать, потому что боятся потерять установившийся контакт, опасаются деструктивного поведения со стороны ребенка или просто экономят время [1].

Дети-аутисты чувствуют себя спокойнее, в большей безопасности и лучше регулируют свое поведение, если существуют четкий распорядок дня, семейные привычки, и традиции. Некоторые дети сами устанавливают постоянный режим дня и требуют от окружающих неукоснительного его выполнения: еда должна подаваться только в определенный час, прогулка должна происходить всегда в одно и то же время, по одному маршруту и т. п. Как правило, убедить аутичного ребенка изменить установленный порядок бывает очень трудно. Он может закапризничать, если ему предлагается что-то неожиданное, пусть даже и приятное. Часто это раздражает близких, сковывает их активность. Возникает необходимость в поддержке стереотипных способов поведения ребенка, так как они — опора его дальнейшей социализации. Ребенок может легче принять новое, если взрослые заранее обговорят с ним возможные варианты, подготовят его к изменению существующего порядка [6].

При обучении аутичного ребенка бытовым навыкам важна зрительно-пространственная организация ребенка с расстройствами аутистического спектра, то есть составление расписания занятий. При составлении примерного распорядка дня аутичного дошкольника (с обязательным его привлечением к составлению, даже если ему сложно сделать распорядок самостоятельно), еженедельном расписании (в котором указываются события, которые происходят в разные дни недели) и размещении данных расписаний на видном для ребенка месте это может стать существенным шагом на пути самоорганизации аутичного ребенка [5].

Безусловно, с аутичным ребенком необходимо проводить комплексную работу по развитию эмоциональной сферы, интеллекта, взаимодействия с окружающим миром на самых разных уровнях. Только в этом случае привитые навыки самообслуживания и поведения в разнообразных житейских ситуациях могут быть использованы им наиболее эффективно и гибко.

Замечено также, что большая самостоятельность в элементарном бытовом поведении, в свою очередь, нередко улучшает общую организацию поведения, облегчает работу по развитию эмоционального взаимодействия. В процессе освоения бытовых навыков у аутичного ребенка развиваются внимание, моторика, целенаправленность деятельности. Роль "мамино помощника" или "самостоятельного взрослого" нередко помогает ему контролировать свое поведение, меняет его позицию во внутрисемейных

отношениях. У мамы освобождаются и силы, и время на рисование, чтение и игру со своим ребенком. Если получается подключить аутичного ребенка к приготовлению обеда, это также позволяет маме уделить ему побольше внимания в процессе совместной деятельности [7].

Таким образом, дети с РАС не осваивают социально-бытовые навыки самостоятельно. Они не замотивированы в получении конечного результата в связи с психологическими особенностями – не могут подражать взрослым или сверстникам, быстро переутомляются и переключаются на другой вид деятельности. Поэтому важную роль в развитии навыков в быту играют вспомогательные средства: игры, упражнения помощь взрослых и родителей.

Список использованной литературы

1. Бейкер, Брюс Л. Путь к независимости. Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. - М., 1997.
2. Ермолаева, М. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников // Дошкольное воспитание. - 2015. - №- 9. - С. 21-28.
3. Никольская, О.С. Психологическая классификация детского аутизма [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах №18. – Электрон. ст. - Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma>.
4. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : практическое пособие / А. Р. Маллер. - М. : АРКТИ, 2000.
5. Никифорова, Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками// Дефектология. - 1997. - №3. - С. 57-62.
6. Чулкова, Н. Воспитание культурно-гигиенических навыков [у дошкольников]// Дошкольное воспитание. - 1991. - №5. - С. 11-13.
7. Шоплер, Э., Ланзид, М., Ватерс, Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. <http://www.autism.ru/read.asp?id=127&vol=16>.

Копица Д.С., студентка СурГПУ,
Научный руководитель: Ниязова А.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО ПРИЕМЛЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Основой личностного развития является воспитание основ социально приемлемого поведения в период дошкольного детства. Нормы и правила поведения представляют собой установленный порядок действий и отношений.

Дети с интеллектуальной недостаточностью составляют в целом группу риска по нарушенному поведению. Важным показателем успешного формирования социальной адаптации является степень сформированности социально приемлемого поведения. Нарушения поведения детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью являются актуальной проблемой, и это имеет четко выраженную тенденцию к росту.

Наличие большого числа научных и практических работ по проблеме изучения навыков социально приемлемого поведения у детей с нарушениями развития свидетельствует об ее актуальности, но в тоже время значение сюжетно-ролевой игры в данном процессе полностью не раскрыта. В связи с этим существует **противоречие** между необходимостью освоения детьми социального опыта и развития социально приемлемого поведения у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями и недостаточным использованием потенциала сюжетно-ролевой игры в условиях дошкольных образовательных учреждений. Раскрытие противоречия обусловили выбор нами **темы** исследования.

Под понятием «умственная отсталость» объединены разнообразные формы патологии, различающиеся по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям, времени возникновения и особенностям протекания.

Умственной отсталостью обозначают состояние задержанного либо неполного умственного развития, характеризующееся, в первую очередь, снижением навыков, формируемых в ходе развития, определяющих общий уровень интеллекта.

Формы умственной отсталости чрезвычайно многообразны и различаются по этиологии, патогенезу, клиническим и психическим проявлениям, времени возникновения и особенностям протекания. Однако объединяющим признаком для всех без исключения форм является тотальность и иерархичность нервно-психического недоразвития.

Согласно Рубинштейну, поведение является особой формой деятельности: она становится поведением тогда, когда мотивация действий из предметного плана переходит в план личностно-общественных отношений.

Основой личностного развития является воспитание социально приемлемого поведения в период дошкольного детства. При этом нормы и правила поведения представляют собой установленный порядок действий и отношений. В дошкольном возрасте правила, подкрепляемые оценкой взрослого, становятся единственно правильным для ребенка поведенческим ориентиром. Первоначально ребенок приобретает знания о нравственных нормах и ценностях, отношениях, о должном поведении и недопустимом. По мере развития эмоционального отношения к нравственным ценностям и нормам формируется оценка-предвосхищение конкретных нравственных действий.

Дети с интеллектуальными нарушениями составляют в целом группу риска по нарушенному поведению. Важным показателем успешного формирования социальной адаптации является степень сформированности социально приемлемого поведения.

У детей с интеллектуальными нарушениями ввиду недостаточной сформированности эмоциональной, личностной, коммуникативной и др. сфер депривирована сфера социальных эмоций, не развиты навыки регуляции собственного поведения на основе общепринятых норм и правил, у детей достаточно скудный запас представлений о культуре правильного социально одобряемого поведения.

В период дошкольного детства как классического возраста детской игры, возникает сюжетно-ролевая игра – деятельность, в которой дети берут на себя трудовые или социальные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят жизнь взрослых и отношения между ними.

Одним из средств развития навыков социально приемлемого поведения детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью является сюжетно-ролевая игра. Игровая деятельность позволяет осваивать практическую модель поведения. В играх происходит усвоение детьми определенных нравственных, этических норм, ценностных ориентаций, а игровые отношения позволяют детям выстраивать нормативные отношения в реальности.

В целях лучшего усвоения навыков социально приемлемого поведения перед педагогом ставятся следующие задачи:

- формирование социального доверия у детей, развитие адекватного восприятия окружающего мира;
- развитие коммуникативных навыков, социальной активности, выработка навыков культуры поведения;
- формирование у детей навыков культуры общения, выработка положительных черт характера, овладение детьми речевыми средствами общения.

Так, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин полагают, что игра содействует качественному развитию ребенка и присвоению им социального поведения, способствует усвоению детьми морального смысла поступков, выступающих в качестве механизма эмоциональной регуляции поступков. В играх происходит создание ситуаций, способствующих формированию

потребностей доброжелательного и заботливого отношения. Л.С. Выготский указывает, что именно в условиях игрового взаимодействия осуществляется становление и развитие произвольной регуляции поведения, чему способствуют игровые правила.

Показателями усвоения детьми социально-нравственных норм и ценностей являются: взаимодействие со сверстниками в игре (умение не мешать товарищу, принять участие в совместной игре); знание норм поведения и использование положительных форм в общении со сверстниками (разговаривать спокойно, вежливо попросить, предложить товарищу свою игрушку, уступить роль, оказать помощь); проявление нравственных чувств (сопереживание, сочувствие, радость от общения со сверстниками и др.) и качеств (гуманизма, коллективности, дисциплинированности, доброты, и т.д.); следование правилам этикета, и т.д.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является основным средством развития навыков социально приемлемого поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, при условии ее направленности на приоритет следования социально принятым нормам.

Список использованной литературы

1. Андреева, Е.И. Специфика межличностного взаимодействия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со сверстниками / Е.И. Андреева // Дефектология. – 2015. – № 1. – С. 11–18.
2. Борисова, Е.Ю., Козина И.Б. Проблемы формирования социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования / Е.Ю. Борисов, И.Б. Козина // Современные тенденции и инновации в области гуманитарных и социальных наук: сборник материалов III Международной научно–практической конференции. – Йошкар-Ола, 2018. – 406 с.
3. Буре, Р.С. Социально–нравственное воспитание дошкольников: пособие для воспитателей детского сада / Р.С. Буре. – М.: Мозаика–Синтез, 2014. – 80 с.
4. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: Психология развития. Хрестоматия / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2014. – 632 с.
5. Загороднева, Ю.В. Гендерное воспитание дошкольников через сюжетно–ролевую игру / Ю.В. Загороднева // Дошкольная педагогика. – 2021. – № 4 (169). – С. 23–26.
6. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития / М.С. Певзнер // Дети с отклонениями в развитии. – М., 2002. – С. 10–12.
7. Сердюк, Н.В. Психолого-педагогические условия формирования культуры общения у детей подготовительной к школе группы / Н.В. Сердюк // Молодой ученый. – 2016. – № 9. – С. 1188–1191. Режим доступа: URL <https://moluch.ru/archive/113/29252/> (дата обращения: 04.01.2022).

8. Черенева, Е.А., Филиппова, С.А. Актуальные подходы к формированию социально-приемлемого поведения детей с интеллектуальной недостаточностью / Е.А. Черенева, С.А. Филиппова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 1. – С. 167-171.

9. Шалова, С. Ю. Сюжетно–ролевая игра как средство развития у дошкольников навыков взаимодействия со сверстниками / С. Ю Шалова // Детский сад. Теория и практика. – 2014. – № 5. – С. 74–85.

10. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Коробкова Л.А., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
кандидат психологических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В БЕЗРЕЧЕВОЙ ПЕРИОД

В современной логопедии заикание определяется как нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [1,с.257]. Из-за данной трактовки многие практикующие специалисты не считают необходимым как-то по-особенному развивать речь заикающихся детей. Они считают, что при адекватно назначенном лечении и правильном речевом дыхании запинки исчезнут.

Р. Е. Левина определяет такой подход неверным и видит причину появления заикания именно в недостаточном развитии речевой деятельности ребенка. Ею были обследованы и изучены свыше двухсот детей с заиканием, и выяснилось, что среди этого контингента преобладают дети с поздним началом речи и с общим недоразвитием речевой сферы, у которых период перехода к фразовой речи наступал позднее по сравнению с возрастной нормой [2, с. 6].

В целях коррекции заикания Р. Е. Левина предлагает выстраивать последовательную, тщательно продуманную систему воспитания коммуникативной функции речи, чередования и преемственности наглядных и отвлеченных средств общения, нормального соотношения активной и пассивной речи, формирования внутренней речи, а также развития поясняющей и планирующей речи [2, с. 7-8].

Развитие речи как средства коммуникации как раз и достигается через поэтапное, последовательное, системное развитие связной речи детей. Из опыта работы автора, в текущем учебном году в логопедической группе для заикающихся дошкольников из двенадцати детей одиннадцать в заключении территориальной психолого-медико-педагогической комиссии наряду с диагнозом «логоневроз» имеют диагноз «общее недоразвитие речи» второго, третьего или четвертого уровней (как правило уровни смешаны), а один ребенок помимо заикания имеет диагноз «фонетико-фонематическое недоразвитие речи». Этот факт подтверждает исследования Р. Е. Левиной о том, что заикание чаще всего возникает у детей с замедленным речевым развитием. Поэтому важность работы по развитию связной речи у детей с заиканием невозможно переоценить.

Логопедическая работа по коррекции заикания в группе дошкольного образования проходит следующие этапы: диагностический, режим молчания, режим ограничения речи (речь по запросу взрослого) и далее уже самостоятельная речь детей. Под безречевым периодом следует понимать

собственно период молчания и период ограничения речи. В режиме молчания дети не пользуются разговорной речью, коммуникация осуществляется только жестами, специальными знаками или карточками, на которых изображены типичные бытовые ситуации. В период ограничения речи ребенок может вступить в разговор только с разрешения и по запросу специалиста, осуществляющего коррекционную работу (учитель – логопед, педагог – психолог, воспитатель), либо родителей. Решение о продолжительности периодов и моменте перехода с одного периода на другой принимает логопед, ориентируясь на степень усвоения необходимых навыков. В общей сложности периоды молчания и ограничения речи составляют порядка четырех месяцев, поэтому очень важно в эти периоды грамотно выстроить работу по развитию связной речи детей.

Безречевой период в коррекции заикания помогает снять чрезмерную возбудимость, «отключить» привычку ускоренной и неправильной речи и подготовить нервную систему ребенка к формированию правильного речевого навыка [3, с. 55].

В группе детей с заиканием режим молчания длится около полутора месяцев. В этот период ребенок обучается приемам расслабления мышц по контрасту с напряжением, релаксации, осваивает основы диафрагмально-релаксационного дыхания с целью правильной последующей постановки речевого дыхания, а также изучает движения руки для последующего использования речи с рукой.

Развивать связную речь в период молчания мы начинаем с того, что предлагаем ребенку проанализировать и понять взаимосвязь слов в предложении. Для этого ребенку предлагается прослушать предложение и набор слов, не связанных общей мыслью. Жестами, знаками или карточками ребенок сигнализирует о том, какой из зачитанных отрывков является предложением, а какой нет. С этим заданием дети справляются легко, а в случае затруднений применяются предметные или сюжетные картинки.

Далее, ребенку зачитывается небольшой связный текст и набор предложений, не связанных по смыслу. Ребенку предстоит определить, какой отрывок является рассказом, а какой нет. Усвоив навык узнавания связного текста, начинаем обучать ребенка находить взаимосвязь, последовательность между частями текста. Зачитываем детям части истории, при этом меняя порядок смысловых частей. Вначале, к примеру, читаем конец истории, затем середину и затем зачин. Ребенок при помощи карточек (сюжетных изображений) выкладывает логическую последовательность рассказа. При затруднении текст прочитывается несколько раз, и когда получен верный ответ, можно прочитать текст от начала до конца в верной последовательности.

Следующий блок работы, это распознавание логической связи между частями сложносочиненного предложения. Логические связи выстраиваем, приводя в пример предложение, состоящее из двух действий, а ребенок должен определить, правильно ли оно построено: что было в начале, а что

потом. Например, «Мама пришла домой и купила хлеб. Конечно же, все наоборот: «Мама купила хлеб и пришла домой». Дети очень любят находить ошибки в подобных примерах, занятие проходит весело и незаметно для них самих дошкольники усваивают логическую последовательность построения предложений и причинно-следственные связи.

Далее переходим к построению синтаксически правильных предложений. Для этого обучаем детей понятиям «слово-предмет», отдельно выделяем «слово-одушевленный предмет», «слово-действие», «слово-признак» и знакомим их с графическим обозначением данных категорий: квадрат – это слово-предмет, смайл – одушевленный предмет, треугольник – признак предмета, стрелка – действие и маленький круг обозначает предлог [4, с.23]. Для детей изготавливаются рабочие карточки с данными символами. Когда дети легко научились определять, к какой категории относится слово, и безошибочно поднимают верную карточку с символом, переходим к построению предложений.

В режиме молчания с детьми отрабатывается только структура предложения. Работа начинается с простого двусоставного предложения, например «Оля читает». Затем постепенно предложение распространяется, удлиняется («Оля читает книгу», «Оля читает интересную книгу») и т. д. Дети слушают фразу и выкладывают карточки в соответствии со словами – членами предложения. Например, «Оля читает интересную книгу про торты» выглядит как набор карточек «смайл – стрелка – треугольник – квадрат – круг – квадрат».

Итак, в период молчания дети изучают структуру предложения: от простого двусоставного к развернутому предложению. Они автоматизируют различные структуры предложения на слух. У детей запускается процесс внутреннего проговаривания, что формирует умение планировать высказывание. Они развивают слуховое внимание, фиксируют ошибки, совершенствуют понимание предъявляемого материала. Кроме того, в этот период идет интенсивная работа над дыханием и выработкой длительного выдоха.

В режиме ограничения речи заикающимся детям разрешается говорить строго по запросу взрослого, сопровождая свою речь движениями руки. Процесс выхода на речь происходит постепенно. У детей в течение периода молчания достаточно сформировался длительный физиологический выдох. Задача данного этапа выработать длительный фонационный выдох, а затем и речевой. Для этого мы учим ребенка пропевать гласные звуки как можно дольше, насколько хватает воздуха. Затем переходим к работе со словами, постепенно увеличивая количество слов, которые ребенок может произнести за один речевой выдох. Например, на одном выдохе произнести все времена года, все дни недели, все месяцы. Или же имена детей группы, имена и отчества педагогов, работающих с детьми в саду и т.д. Данный прием не только развивает правильное речевое дыхание у детей, но и расширяет и автоматизирует лексический словарь по пройденным и актуальным темам.

Соревновательный момент подогревает интерес к выполнению данного упражнения.

От слов постепенно переходим к предложениям. Логопед дает «скелет» предложения из двух слов. Дети должны повторять предложение друг за другом, каждый раз добавляя одно новое слово, обязательно помня, что все слова произносятся на одном речевом выдохе. Например, от основы «Оля читает» можно сочинить распространенное предложение с однородными членами «Восьмилетняя соседская девочка Оля увлеченно читает красочную, интересную книгу про бисквитные торты с заварным кремом». Конечно, предложение дано для примера, а фантазия детей безгранична. На этом этапе также продолжается работа над выкладыванием схемы предложения по карточкам-символам, а затем и составление предложений по заданным схемам.

Подведем итог. В результате коррекционной работы у заикающихся детей в период молчания и ограничения речи формируется понятие о предложении, о связном тексте, умение их отличить от набора слов и бессвязных предложений. Дети учатся составлять схемы предложений и приводить свои примеры по заданным схемам, они усваивают навык диафрагмального дыхания с длительным речевым выдохом, что позволяет укротить запинки и предотвратить дыхательные судороги.

Когда дошкольники с заиканием осваивают навыки понимания и схематического обозначения предложения и текста, использования диафрагмального дыхания, они готовы перейти на этап самостоятельной речи с движениями руки. Таким образом, данная работа является пропедевтической для проведения традиционных занятий по развитию связной речи, когда обучающиеся учатся описывать предметы, пересказывать текст, составлять описательный рассказ по картине, рассказывать истории из личного или коллективного опыта, придумывать сюжет по данному началу истории или наоборот закончить историю. У детей закладываются предпосылки к вступлению в коммуникацию как со сверстниками, так и со взрослыми.

Список использованной литературы

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2018. – 608 с.
2. Левина, Р. Е. О генезисе заикания у детей в связи с развитием коммуникативной функции речи / Р. Е. Левина // Дефектология. – 2018. – № 5. – С. 5–9.
3. Выгодская, И. Г. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях : Кн. для логопеда / И. Г. Выгодская, Е. Л. Пеллингер, Л. П. Успенская. – М. : Просвещение, 1993. – 223 с.
4. Бардышева, Т.Ю. Конспекты логопедических занятий в детском саду для детей 6-7 лет с ОНР / Т. Ю. Бардышева, Е. Н. Моносова. – М. :Издательство «Скрипторий 2003», 2015. – 264 с.

Кудабаева Ш.Е., студентка гр. Ддф3-20
Научный руководитель: Окунева Л.И.,
преподаватель НАО СКУ им. М. Козыбаева
г. Петропавловск, Республика Казахстан

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В 4 КЛАССЕ

Правильная речь –это один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог его успешного освоения чтения и грамоты. Письменная речь формируется на основе устной, и дети с ЗПР, характеризующиеся недостаточной сформированностью фонематических процессов, являются потенциальными дисграфиками и дисклексиками.

Теория и практика логопедической работы убедительно доказывают, развитие фонематические процессы важный фактор успешного становления речевой системы в целом.

Эффективная и стойкая коррекция дефектов произношения (звукопроизношения, слоговой структуры слов) может быть возможна только при опережающем формировании фонематического восприятия.

Умение слышать каждый отдельный звук в слове, чётко отделять его от рядом стоящего, знать из каких состоит слово, то есть умение анализировать звуковой состав слова, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте.

Уточним, что же включает в себя фонематические процессы. Фонематические процессы включает в себя:

- фонематический слух – способность к слуховому восприятию речи, фонем. Фонематический слух имеет важнейшее значение для овладения звуковой стороны языка, на его основе формируется фонематическое восприятие.

- фонематическое восприятие – процесс восприятия на слух определенных фонем, независимо от позиционных призвуков.

Физиологическая основа – сложные условно-рефлекторные связи. В структуре фонематического выделяют от позиционных призвуков.

Физиологическая основа - сложные восприятия условно-рефлекторные связи.

В структуре фонематического восприятия выделяют фонематический анализ и синтез.

Фонематический анализ – мысленный процесс разложения целого на составляющие части (предложение – слова-слоги-звуки) или мысленное выделение отдельных фонем, установление отношений части к целому, к другим частям целого и составляющим его элементам.

Фонематический синтез -мысленный процесс соединения частей в целое.

Процесс противоположный анализу, но они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга.

-фонематические представления – звуковые образы фонем, воспринятых человеком ранее и в данный момент не действующих на его органы чувств.

Физиологическая основа -результат деятельности не одного, а двух и более анализаторов.

На основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие, на основе этого фонематического процесса формируется более сложные фонематические процессы: анализ, синтез и представление. Овладение фонематическими процессами имеет большое значение для речевого развития, потому что они представляют собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

Изучением фонематических процессов занимались такие учёные, как Л.С. Волкова, Л.С. Выготский, И.М. О니щенко, В.К. Орфинская, Н.Х. Швачкин, Д.Б.Эльконин и др.

Фонематические процессы человека включают в себя фонематический слух и фонематическое восприятие, при этом первое включают простые и сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления [1, С.91].

У детей ЗПР из-за наличия патологической симптоматики в артикуляционном аппарате (гипертонус, гипотонус, девиация, гиперкинезы, гиперсаливация и др.) нарушается моторика органов артикуляции, ухудшается качество артикуляторных движений. Это моторная недостаточность оказывает негативное влияние на формирование фонематического слуха.

Несформированность фонематического слуха препятствует полноценному усвоению в процессе обучения умственных операций, составляющих фонематическое восприятие. В связи с этим не формируется фонематические представления, умения и навыки осуществлять фонематический анализ в умственном плане. Нарушение четкости артикулирования во время речи, невнятная в целом речь детей с ЗПР не позволяет формироваться четкому слуховому восприятию. Часто дети не контролируют свое звукопроизношение.

Нарушение кинестетического контроля и слуховой дифференциации является причиной стойких нарушений фонетической и просодической стороны речи [8].

Таким образом, нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным аппаратом ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это, в свою очередь, отражается на процессах овладения письмом и чтением. Таким образом, мы видим, что артикуляторные затруднения оказывают влияние на слуховое восприятие всей звуковой

системы данного языка. Это свидетельствует о том, что у учащихся с ЗПР имеется и недоразвитие фонематического восприятия.

Смазанная, невнятная речь этих детей не даёт возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Это ещё более неправильного произношения и произношения окружающих затормаживает процесс корректирования собственной артикуляции с целью достижения определенного акустического эффекта.

У большинства детей при исследовании ритмических способностей при восприятии и при воспроизведении ритмических рядов отмечаются ошибки при определении количества ударов, так при передаче ритмического рисунка проб. Из-за неустойчивого слухового внимания некоторые пробы выполняются со второй или даже третьей попытки. При этом ярко выступает моторная неловкость. Некоторым детям задание не доступно. Дети отказываются от задания [9].

Проблема особенностей восприятия речи у детей с ЗПР до настоящего времени остается недостаточно изученной. При овладении звукопроизношением сенсорный и моторный компоненты речи образуют единую функциональную систему, в которой слуховые и двигательные образы элементов речи в тесной связи. При дифференциации слогов с оппозиционными согласными: звонкие-глухие, твердые-мягкие - все дети оказываются несостоятельными.

Фонематические процессы включает в себя:

- фонематический слух – способность к слуховому восприятию речи, фонем. Фонематический слух имеет важнейшее значение для овладения звуковой стороной языка, на его основе формируется фонематическое восприятие.

- фонематическое восприятие – процесс восприятия на слух определенных фонем, независимо от позиционных призвуков.

Физиологическая основа – сложные условно-рефлекторные связи. В структуре фонематического выделяют от позиционных призвуков.

Физиологическая основа - сложные восприятия условно-рефлекторные связи.

В структуре фонематического восприятия выделяют фонематический анализ и синтез.

Фонематический анализ – мысленный процесс разложения целого на составляющие части (предложение – слова-слоги-звуки) или мысленное выделение отдельных фонем, установление отношений части к целому, к другим частям целого и составляющим его элементам.

Фонематический синтез -мысленный процесс соединения частей в в целое.

Процесс противоположный анализу,но они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга.

-фонематические представления – звуковые образы фонем,

воспринятых человеком ранее и в данный момент не действующих на его органы чувств.

Физиологическая основа -результат деятельности не одного, а двух и более анализаторов.

На основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие, на основе этого фонематического процесса формируется более сложные фонематические процессы: анализ, синтез и представление. Овладение фонематическими процессами имеет большое значение для речевого развития, потому что они представляют собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

Изучением фонематических процессов занимались такие учёные, как Л.С. Волкова, Л.С. Выготский, И.М. О니щенко, В.К. Орфинская, Н.Х. Швачкин, Д.Б.Эльконин и др.

Фонематические процессы человека включают в себя фонематический слух и фонематическое восприятие, при этом первое включает простые и сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления [1, С.91].

У детей ЗПР из-за наличия патологической симптоматики в артикуляционном аппарате (гипертонус, гипотонус, девиация, гиперкинезы, гиперсаливация и др.) нарушается моторика органов артикуляции, ухудшается качество артикуляторных движений. Это моторная недостаточность оказывает негативное влияние на формирование фонематического слуха.

Несформированность фонематического слуха препятствует полноценному усвоению в процессе обучения умственных операций, составляющих фонематическое восприятие. В связи с этим не формируются фонематические представления, умения и навыки осуществлять фонематический анализ в умственном плане. Нарушение четкости артикулирования во время речи, невнятная в целом речь детей с ЗПР не позволяет формироваться четкому слуховому восприятию. Часто дети не контролируют свое звукопроизношение.

Список использованной литературы

1. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи: В.И. Бельтюков – М., 2010. - 17 с.
2. Бессонова, Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по исследованию речи детей: / Т.П Бессонова., О.Е. Грибова - М.: АРКТИ, 1997.-64 с.
3. Белякова, Л.И., Дьякова Е.А. Нарушения речи: / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова - М., 2008. – 777 с.
4. Винарская, Е.Н. Дизартрия: / Е.Н. Винарская - М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. - 141 с.

5. Винарская, Е. Н. Премоторная корковая дизартрия и ее значение для топической диагностики: Е. Н. Винарская Тр. Объединенной конференции нейрохирургов. - Ереван, 1965. – 432 с.

6. Власова, Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. - М.:Т.А. Власова, М. С. Певзнер 1973. - 337 с.

Махмудова А.А., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, речевого общения. Владение родным языком - это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет, но и описать его, рассказать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Актуальность проблемы развития навыка словообразования у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, вызвана тем, что у этих детей имеются разнообразные нарушения процесса словообразования. Т.Б. Филичева отмечает, что многие дети испытывают затруднения в подборе однокоренных слов, не могут образовывать слово, используя приставки или суффиксы; изменяя окончание, теряют смысл слова, проявляются трудности в дифференциации родственных слов; в значительной степени испытывают трудности выполнения задания на словообразование. Нарушение развития процессов словообразования проявляется в стойких и специфических ошибках устной речи, а также и в письменной. Исходя из этого возрастает ответственность и важность работы логопедов и воспитателей, занимающихся речевым развитием детей.

В 50-е годы прошлого столетия Р.Е. Левина, указывала на различные словообразовательные возможности детей, выделив их в особую категорию, детей, имеющих системное недоразвитие всех компонентов языка, т.е. «общее недоразвитие речи». Было продемонстрировано, что овладение навыками словообразования становится доступным лишь детям с имеющимся III уровнем речевого развития, получившим определение «развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития». С того времени практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности в образовании новых форм слов этих детей (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спилов, Т.Б. Филичева.).

Накопление опыта освоения навыков словообразования у детей накапливается при активном участии в словесных дидактических играх, игровых упражнениях, а так же играх драматизациях, подвижных играх, так как игра – ведущая деятельность дошкольников, способ познания окружающей действительности. Дидактическую игру педагоги определяют

как познавательную игру, решающую сразу несколько поставленных коррекционно-образовательных задач, одной из этих задач является воспитание познавательных способностей. Именно в процессе игры речь проявляется наиболее ярко, становится необходимой ребёнку для успешной игровой деятельности.

В настоящее время цифровые образовательные ресурсы стали неустрашимой частью образовательного процесса, которые существенно увеличивают его эффективность. В обучении детей с нарушениями речи применение этих технологий дает значительный потенциал в разнообразии предоставляемого учебного материала. Они позволяют достигнуть наилучшей коррекции нарушенных функций, повысить результативность образовательного процесса, применять индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания (В.П. Беспалько, Ю.Б. Зеленская, О.И. Кукушкина).

Актуальным направлением введения цифровые образовательные ресурсы в работу учителя-логопеда является применение мультимедийных презентаций, интерактивных упражнений и игр, разработанных в специальных программах. Применение этих технологий в совместной деятельности с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, содействует увеличению результативности коррекционно-образовательного процесса.

Цифровые образовательные ресурсы позволяют привнести эффект наглядности в занятие, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и детей. В применении мультимедийных презентаций, игр учителем-логопедом можно отметить такие преимущества, как компактность, доступность, наглядность, чувственная привлекательность, мобильность, многофункциональность.

Изучение специальной литературы показывает, что большинство разработок по представленной проблеме фрагментарны и раскрывают лишь отдельные стороны внедрения информационных технологий в коррекционно-развивающий процесс. Важность и своевременность улучшения процесса коррекционного обучения и воспитания детей, страдающих речевыми нарушениями, при помощи компьютерных технологий, научная и практическая значимость этих проблем определяют актуальность исследования данной темы.

Таким образом, проблема развития словообразования у детей с общим недоразвитием речи остается актуальной и в настоящее время; применение учителем-логопедом цифровых образовательных ресурсов в коррекционной работе позволяет поддержать мотивацию ребенка, повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте.

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте[3].

Общее недоразвитие имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левина выделила три уровня речевого недоразвития, каждый из которых характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Особенности усвоения грамматической системы языка детьми с различными формами речевого недоразвития представлены в работах Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левиной, В.К. Орфинской, В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской, Е.М. Мастюковой, Н.С. Жуковой и Е.М. Мастюковой, О.Е. Грибовой, Ю.К. Шергилашвили, Т.В. Тумановой, Л.Ф. Спировой, В.А. Ковшикова. Они отмечают затруднения в усвоении детьми с нарушениями речи морфологической системы словообразования и способов словоизменения.

Как в норме, так и при различных речевых нарушениях, словообразование является собой сложным многообразным процессом. Дети имеющие общее недоразвитие речи испытывают трудности в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов («деревко», «ведречко»), прилагательных («лихняя шапка», «глинный кувшин», «стекловая вода»).

Функция словообразования является менее сформированной, чем функция словоизменения. Недостаточность функции словообразования проявляется в трудностях построения прилагательных от формы существительного (подушка из пуха – «пушоная»; варенье из груш – «грушиное»; лапа волка - «волкина»).

В основном дети применяют суффиксальный способ словообразования. Однако количество суффиксов, которые дети применяют в процессе словообразования, очень мал (-ик, -очек, -чик, -енок, -ок, -ят, -к).

Р.И. Лалаева рекомендовала в процессе формирования навыка словообразования у детей с общим недоразвитием речи уделять значительное внимание организации прежде всего системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей прежде всего уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется при сравнении слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой, выделение этой общей морфемы, уточнения ее значения. Завершающим этапом работы выступает закрепление словообразовательных моделей в процессе выполнения специально подобранных заданий. Развитие навыка словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно. Р.И. Лалаевой было разработано 3 этапа логопедической работы по развитию словообразования[4]:

I этап - закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей;

II этап - работа над словообразованием менее продуктивных моделей;

III этап - уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

В процессе сравнения делается опора на семантику, значение морфемы. Для сравнения звукового состава мотивирующего и производного слов применяются графические схемы слов.

Подводя итог вышесказанному можно отметить, что грамматические формы словообразования у детей с ОНР появляются, как правило, в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием. Однако, у детей, имеющих общее недоразвитие речи, формирование грамматического строя речи происходит со значительными затруднениями, у них значительно обеднены морфологические обобщения, а также представления о морфологическом составе слова. Нарушение процессов словообразования выступает стойким проявлением в структуре общего недоразвития речи. Можно выделить специфические ошибки у детей с общим недоразвитием речи: образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов; замена словообразования словоизменением; лексические замены; использование префиксально-суффиксального способа образования вместо суффиксального; неправильный выбор основы мотивирующего слова. Так, главная проблема заключается в том, что продуктивные модели-типы не развиты, словообразовательная парадигма отсутствует.

Проблема развития навыка словообразования в логопедии изучается достаточно длительное время, в частности можно выделить исследования: Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой и других[1,4].

Опыт применения в логопедической работе имеющихся приемов и приемы, позволяет говорить о необходимости совершенствования традиционных приёмов и методов, а также поиска более новых эффективных путей развития словообразования у детей с ОНР, так как не позволяет в полном объеме сформировать у детей с ОНР навыки словообразования.

Одним из средств этого совершенствования являются инновационные технологии, т.е. это принципиально новые способы, методы взаимодействия педагогов и воспитанников, обеспечивающие эффективное достижение результата педагогической деятельности.

Цифровые образовательные ресурсы — это педагогические технологии, использующие специальные способы, программные мультимедийные средства (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

В современном компьютерные технологии становятся незаменимой частью целостного образовательного процесса, значительно увеличивающей его результативность. Для постановки речи у детей дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи активно стали применять цифровые-образовательные ресурсы.

Применение цифровых-образовательных ресурсов обуславливается общественным запросом на повышение качества образования детей.. Отечественные и зарубежные исследования применения компьютера в образовательных организациях подтверждают не только возможность и целесообразность этих технологий, но и особую значимость компьютера в развитии интеллекта и, в целом, личности ребенка (С.Л. Новосёлова, И. Пашелите, Г.П. Петку, Б. Хантер и др.).

Компьютерные технологии позволяют сделать занятие более наглядным, увеличить мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и детей. В использовании мультимедийных презентаций, игр учителем-логопедом можно отметить такие преимущества, как информационная емкость, компактность, доступность, наглядность, эмоциональная привлекательность, красочность, мобильность, многофункциональность.

Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети могут выполнять задания более сосредоточенно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов позволяет сделать коррекционно-образовательный процесс более интересным и занимательным.

Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, и все более активно применяемых в специальной педагогике.

В настоящее время в специальном образовании разработаны и активно используются в практике следующие программы для обучения и воспитания детей с нарушениями речи, слуха и задержкой психического развития:

«Видимая речь», «Мир за твоим окном», «Развивающие игры в среде Lego», «Состав слова», «Решение задач на движение» «Текстовый редактор MicrosoftWord», «Контроль произношения» и др. Для детей с нарушениями зрения используют виртуальный аудиомонитор (ВАМ – 3,8), автоматизированные рабочие места (АРМ), программу «Луч».

В рамках научной деятельности Института коррекционной педагогики РАО были созданы следующие компьютерные программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: «Математика для тех, кому трудно: состав числа», «Мир за твоим окном», «Видимая речь», «Дэльфа-130», «Дэльфа-142», «Звуковой анализ слов», «Игры для игры», «Состав числа, версия 3,0». В работе с детьми с нарушениями речевого развития можно использовать следующие компьютерные программы - «Звуковой анализ слов», «Игры для игры», «Мир за твоим окном», «Видимая речь», «Фонема».

В последние годы в логопедической работе особое место занимает интерактивная доска. Использование интерактивной доски помогает сделать учебный процесс увлекательным, динамичным, красочным, получить

обратную связь с учащимися. Интерактивная доска (ИД) - полифункциональное устройство, позволяющее на одном занятии использовать как стандартное программное обеспечение, входящее в состав комплектации ИД, так и авторские презентации, тренажеры, видеоролики, компьютерные игры и т.д.

Программно-аппаратный комплекс "Мерсибо Супер" - это комплекс из 120 развивающих игр, установленных на интерактивной доске, отлично подходит для детского учреждения или кабинета современного специалиста. Пользователи «Мерсибо супер» - это логопеды, воспитатели, психологи, учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования и коррекционных классов. Программный комплекс включает игры на: дыхание, воздушную струю, фонематический слух, звуко-буквенный анализ, неречевой слух, грамматический строй (употребление предлогов в речи, согласование существительных и прилагательных с учетом рода и числа, изменение слов в родительном падеже, - эти игры позволяют логопеду отрабатывать грамматические навыки с детьми на групповых и индивидуальных занятиях), звукопроизношение, связную речь, логику и внимание, окружающий мир, чтение, математические навыки и моторику.

С помощью цифровых-образовательных ресурсов можно существенно повысить мотивацию ребенка к обучению, научить и приучить его самого оценивать свои достижения, осознанно ставить перед собой новые задачи, а также анализировать допущенные ошибки и исправлять их.

Таким образом, помощью цифровых-образовательных ресурсов можно существенно повысить мотивацию ребенка к обучению, научить и приучить его самого оценивать свои достижения, осознанно ставить перед собой новые задачи. Применение информационных технологий активизирует познавательно- речевую и мыслительную деятельность дошкольников; способствует формированию навыка звукобуквенного и слогового анализа, синтеза слова; повышает мотивацию к преодолению речевых нарушений; уменьшает утомляемость, дольше сохраняет работоспособность; позволяет сделать процесс обучения и развития ребенка достаточно простым и эффективным; открывает новые возможности образования.

Список использованной литературы

1. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании : практическое пособие / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. – Москва : Мозаика-Синтез, 2011. – 128 с. – (Библиотека программы "От рождения до школы"). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=213097> (дата обращения: 25.01.2022). – ISBN 978-5-86775-907-0.
2. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя).— СПб.: СОЮЗ, 1999. —160 с; ил.ISBN5-87852-109-1.

3. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов. Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. / Под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003.

4. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Анализ результатов мониторинга готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования// Перспективы науки. 2021. № 6 (141). С. 189-193.

5. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ// Перспективы науки. 2021. № 1 (136). С. 57-61.

6. Туманова, Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03 / Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. – М., 2005. – 45 с

7. Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В., Гущина, Ю.Р. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=15751> (дата обращения: 21.04.2021).

Неустроева Е.С., магистрантка ШГПУ
Научный руководитель: Калинина О.В.,
кандидат психологической наук, профессор ШГПУ
г. Шадринск

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПО КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

В настоящее время логопедическая практика испытывает потребность в поиске эффективных методов по коррекции связной речи дошкольников. Вместе с этим количество детей с недостатками речевого развития идет на подъем. Так в дошкольных образовательных учреждениях, большую часть детского контингента составляют дошкольники с общим недоразвитием речи [1, с. 63].

Основными векторами развития ребенка старшего дошкольного возраста являются речь (формирование монолога) и творчество (продуктивная деятельность).

Поскольку проблема детей с ОНР – это проблема речевого развития, то творчество становится компенсаторным инструментом в ее разрешении.

Ж.И. Журавлева отмечала, что словесное творчество (творческое рассказывание) обладает свободой в раскрытии речевого потенциала детей, но как самостоятельный процесс оно хаотично (т.е. не имеет направленности), поэтому использование его в рамках специально организованного обучения является необходимым для развития связной речи дошкольников [2, с. 75].

Изучением этого вопроса занимались Н.А. Ветлугина, Ж.И. Журавлева, О.С. Гайдук, Н.В. Елкина, Л.В. Ворошина, О.С. Ушакова и др.

Базой исследования стал МКДОУ Детский сад «Солнышко» №23, г. Шадринск, Курганской области.

В эксперименте были использованы диагностические методики: нейропсихологической диагностики Т.Г. Визель; исследования способности к связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня В.П. Глухова; комплексного обследования связной речи у детей с системными нарушениями речи В.К. Воробьевой.

Исследование проводилось с участием 14 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), составляющих по логопедическому заключению, категорию общего недоразвития речи третьего уровня (ОНР III уровня).

Цель эксперимента состояла в выявлении специфических особенностей связной речи детей; определении ведущих направлений логопедической работы; составлении логопедической программы; установлении ее практической значимости.

Результатами первичной диагностики стали: слабость фонологического уровня речи (реактивность ответов, необходимость в стимуляции речи),

нечеткость лексического уровня речи (парафазии слов), несформированность морфологического уровня речи (превалирование инфинитива слов, асукцессивность, трудность мыслительных операций), дефекты синтаксического уровня речи (неорганизованность высказывания, асимультанность).

На основе анализа экспериментальных данных, нами были определены направления коррекционно-развивающей работы развитие психических процессов (памяти, мышления, воображения); формирование композиции связного текста (начало, середина, конец); активизация творческих проявлений (использование приемов творческого рассказывания).

Так, выстроилась структура разработанной нами логопедической программы по коррекции связной речи посредством использования приемов творческого рассказывания (подготовительный этап - 1 занятие, примерные упражнения: «Цепочки слов», «Истории в картинках», «Путанки», «Чудюдо»; коррекционно-развивающий этап - 24 занятия, тематика занятий «В гостях у зимы» (прием схематизации), «В гостях у весны» (прием персонификации), «В гостях у лета» (прием регенерации), «В гостях у осени» (прием описания); закрепляющий этап - 5 занятий, заключительная игра «РасСказочники»).

В целом, логопедическая программа по коррекции связной речи с использованием приемов творческого рассказывания была рассчитана на 3 месяца (30 занятий), с частотой занятий 3 раза в неделю. Занятия носили подгрупповой характер (2-8 человек).

По завершению коррекционно-развивающей работы с детьми экспериментальной группы, в преобладающей направленности мы получили положительные результаты, которые подвергли математической обработке по критерию G-знаков с целью подтверждения достоверности эффекта коррекции [3, с. 77].

Так, согласно данным по методике Т.Г. Визель, повысилось качество вхождения дошкольников в контакт с экспериментатором; появились возможности логического установления серии сюжетных картинок; умение преобразовывать морфемы слов; использовать предложные и союзные конструкции при внутри- и межфразовом согласовании (рис.1).

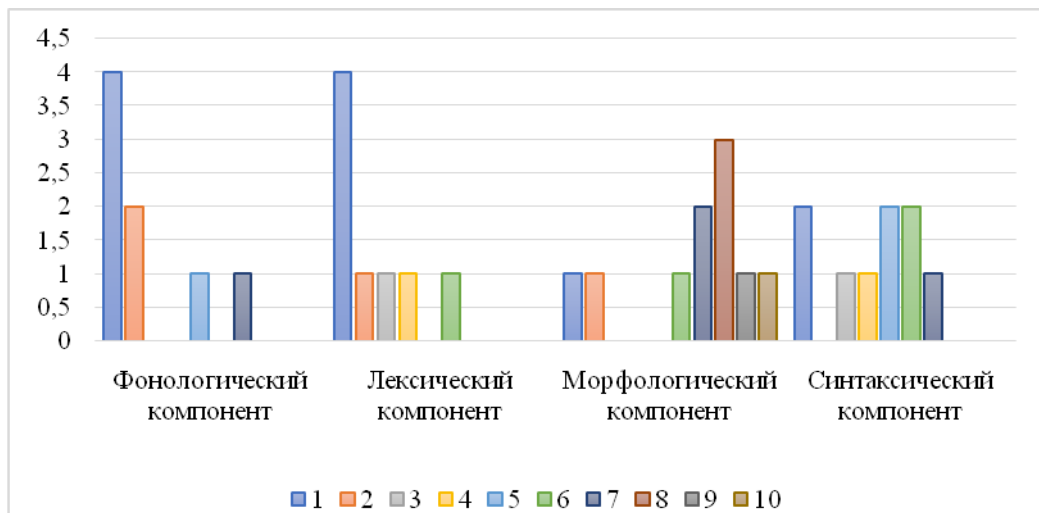


Рисунок 1. – Сдвиги степеней несформированности речемыслительной деятельности по методике Т.Г. Визель (после реализации логопедической программы).

По методике В.П. Глухова: дети приобрели способность к морфологическому структурированию деформированных предложений, сумев выделить главную мысль, установить причинно-следственные связи, создать словоформы; показали проявления творческого характера, нашедшие выражение в продолжении рассказа по заданному зачину, у многих испытуемых (рис. 2).

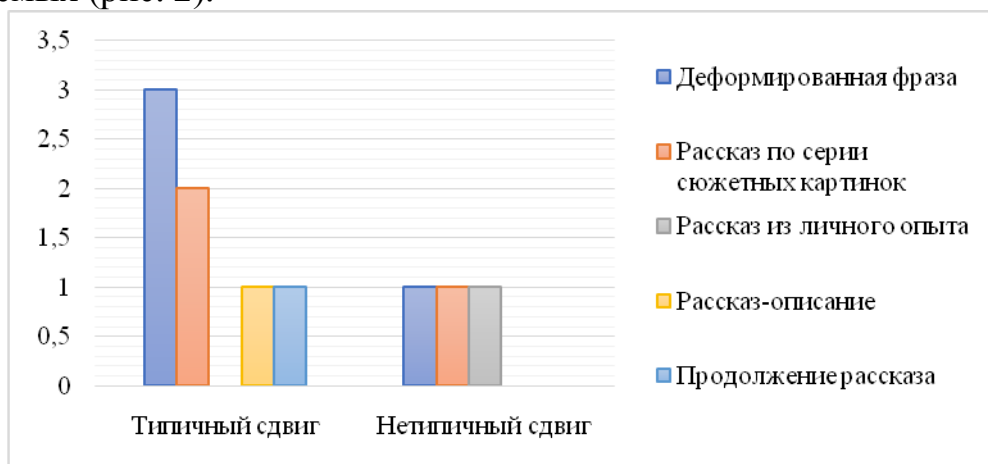


Рисунок 2. – Сдвиги уровней выполнения фразовых и текстовых заданий по методике В.П. Глухова (после реализации логопедической программы).

По методике В.К. Воробьевой возросли возможности детей к цельному программированию связного высказывания (рис. 3). Связность речи все еще имела недостатки, но наметилась «гибкость» согласования слов и фраз (рис.4).

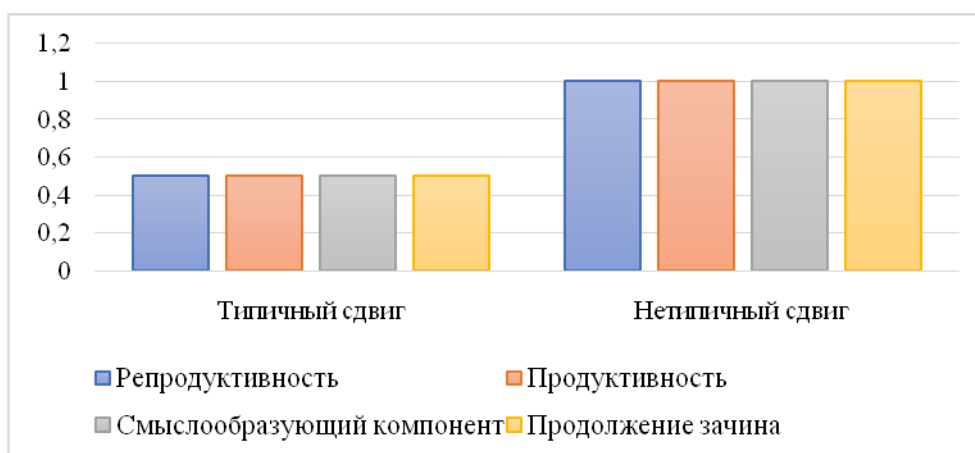


Рисунок 3. – Сдвиги степени цельности связного высказывания по методике В.К. Воробьевой (после реализации логопедической программы).

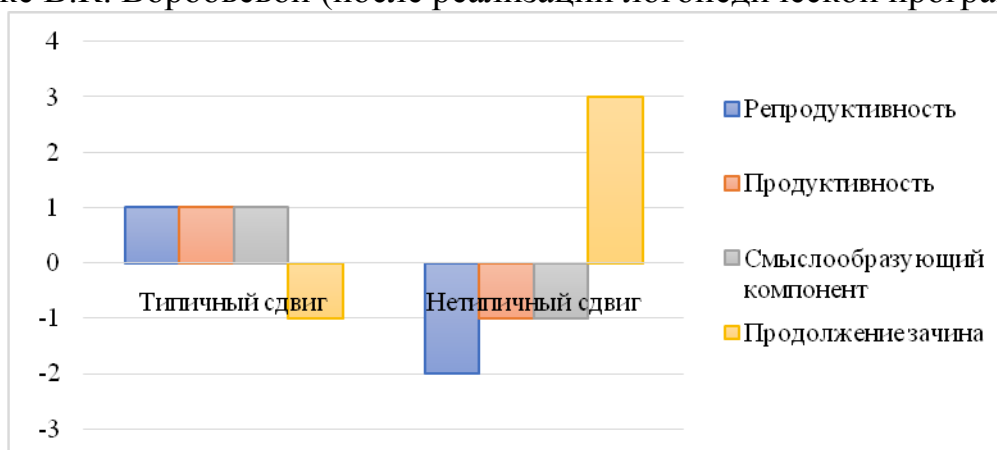


Рисунок 4. – Сдвиги степени связности высказывания по методике В.К. Воробьевой (после реализации логопедической программы).

Таким образом, апробация логотворческой программы по коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, обозначила выводы.

Дизонтогенетическое влияние (ОНР III уровня) на речемыслительное развитие старшего дошкольника (5-6 лет) обуславливает системные нарушения его связной речи.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента, мы разработали логопедическую программу по коррекции связной речи с использованием приемов творческого рассказывания.

Поэтапная реализация логопедической работы зафиксировала тенденции положительного изменения в состоянии связной речи детей. Впоследствии это было подтверждено методом математической обработки данных по критерию G-знаков, что определило практическую значимость разработанной логопедической программы.

Список использованной литературы

1. Гавриш, Н.В. Феномен словесного творчества на этапе дошкольного детства / Н.В. Гавриш // Педагогическое образование и наука. – 2016. - №6. – С. 62-67.

2. Журавлева, Ж.И. Развитие детского творчества в онтогенезе и дизонтогенезе / Ж.И. Журавлева // Специальное образование. – 2016. - №3. – С 22-29.

3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии: Учебное пособие / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2000. – 77-87 с.

Процко Е.Г., магистранка СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ - ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ПО ПОДГОТОВКЕ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ

Интенсификация современного образования предполагает увеличение объема знаний, умений и навыков, которым должны овладеть дети 6-7 лет. В настоящее время значительно увеличилось количество детей с различными трудностями обучения и воспитания. Среди них есть дети с нарушениями речи. Отклонения в развитии детской речи носят разнообразный характер и оказывают существенное влияние на общее развитие ребенка. Однако, в большинстве случаев, без оказания своевременной логопедической помощи они приводят к стойким специфическим ошибкам чтения (дислексии).

По оценкам различных ученых на успеваемость в школе влияют более 200 факторов. Самый главный из них – овладение навыком чтения.

Чтение, являясь основным средством получения учебной информации, играет ведущую роль в процессе приобретения знаний. Однако цель такого образования в начальной школе состоит в том, чтобы ребенок научился читать грамотно, систематически и осознанно [2, 86].

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений чтения (дислексии) у детей обусловлен тем, что чтение как деятельность играет важную роль в жизни человека: оно стимулирует его психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности.

По данным разных авторов (Р.Беккер, А.Н.Корнев, В. Hallgren, Р. Ott), у детей в возрасте 6-7 лет дислексия выявляется у 3-10%. Значительное число учащихся 1–4 классов с нарушениями речи испытывают определенные трудности в овладении чтением, несмотря на преодоление в процессе коррекционной работы дефекта устной речи. У многих детей (30-50%) нарушения чтения выявляются и в старших классах (Т.А.Алтухова, 1995) [1, 173].

Нарушения в процессе становления навыка чтения являются следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения. Для разработки вопросов, связанных с овладением детьми чтением необходимо рассмотрение понятия «функциональный базис чтения», который представляет собой совокупность вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка (А.Н. Корнев, А.В. Лагутина, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева и др.).

К числу психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения, ученые относят устную речь (ее фонетико-фонематическую сторону и лексико-грамматический строй), а также пространственные представления, зрительный гнозис, зрительно-моторную координацию, сукцессивные операции, слухоречевую и зрительную память, профиль латеральной организации (Т.А. Алтухова, Н.Н. Брагина, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкая, Л.Ф. Спирина и др.).

Высокая распространенность нарушений чтения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи, недостаточная эффективность логопедической работы, направленной на выявление, предупреждение и коррекцию указанных расстройств, зачастую обуславливают серьезные трудности обучения в целом и препятствуют полноценному овладению детьми школьными знаниями [4, 298].

Специально организованная своевременная комплексная педагогическая работа, включающая взаимосвязанное развитие всех компонентов функционального базиса чтения может способствовать своевременному и мотивированному овладению старшими дошкольниками навыком чтения (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, А.В. Лагутина, А.В. Огаркина и др.).

Современные цифровые образовательные ресурсы стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. В основу использования цифровых образовательных ресурсов в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним и др [6; 7].

Одним из уникальных порталов является «Мерсибо». Игры рассчитаны на развитие речи, памяти, внимания, кругозора, обучение чтению и счету, подготовку к школе, успешную учебу в начальных классах, увеличение разнообразия видов учебной деятельности. Кроме того, на «Мерсибо» есть игры, с помощью которых ребенок научится читать. Это не исключает изучение букв и освоение чтения с помощью книг и развивающих тетрадей. Но с интерактивными играми «Мерсибо» процесс будет более увлекательным!

Можно начать со «Сладкоежки». Если ребенок уже знает буквы, то в настройках игры выбирайте слова из трех букв. Составляя слово, ребенок анализирует, какой звук (буква) в слове первый, какой второй, какой третий. Постепенно переходите к слога.

Следующим заданием будет «Звуковая меморина», которое способствует развитию рече-слухового внимания. В ней формируются отличные предпосылки для дальнейшего обучения чтению и письму. Определить на слух первый звук в слове, найти такой же в другом слове – не

так-то просто. Но с каждым разом навык будет закрепляться, и игра пойдет быстрее.

Если ребенок уже начал читать по слогам, то развить и закрепить навык послогового чтения можно в игре «Слоговые домики». Помните, что для каждой игры в настройках предусмотрена инструкция с правилами. Нажимайте на вопросительный знак и читайте правила к игре или упражнению.

Если ребенок умеет читать по слогам, то пусть поиграет в домино с Инопланетянином. Используйте игру «Слоговое домино». Задача ребенка продолжать цепочку слов, например, МАЛИНА - НАУКА – КАЛИТКА ...

Обращайте внимание, на то, чтобы ребенок произносил слова и выделял слоги. Вы можете ему помогать вначале, ведь прочитать пять слов подряд довольно сложно. Отлично поиграли! Теперь можно вылепить буквы из пластилина, написать их красками, нарисовать пальцем на песке. Надо отдохнуть и подвигаться!

Конструктор интерактивных заданий Learning Apps предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений). При этом создавать интерактивные модули по готовым шаблонам может как учитель, так и учащийся. Основная идея интерактивных заданий, которые могут быть созданы благодаря данному сервису, заключается в том, что учащиеся могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса к определенной учебной дисциплине.

Wordwall представляет собой многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Большинство шаблонов доступны, как в интерактивной, так и в печатной версии. Многих учителей порадует тот факт, что сервис имеет русскоязычную версию. В вашем браузере она появится автоматически. Интерактивные упражнения воспроизводятся на любом устройстве, имеющем доступ в интернет: на компьютере, планшете, телефоне или интерактивной доске. Печатные версии можно распечатать и использовать их в качестве самостоятельных учебных заданий.

eТреники — это онлайн-конструктор учебных тренажеров. Здесь, с помощью интернет-браузера, вы сможете конфигурировать небольшие веб-приложения — тренажеры. Каждый тренажер получает на сайте уникальный код и доступен всем желающим. Вам остается только поделиться ссылкой.

С Educandy вы можете создавать интерактивные обучающие игры в считанные минуты. Все, что вам нужно, это ввести некоторое количество слов, объединённых одной темой или создать небольшой тест по представленным шаблонам. А дальше Educandy превращает Ваш контент в отличные интерактивные упражнения.

Таким образом, логопедическая работа по подготовке детей 6-7 лет с ОНР к овладению чтением посредством цифровых образовательных ресурсов особо актуальна. Поскольку именно информационные технологии, являясь

универсальными средствами обучения и воспитания, позволяют не только формировать у учащихся знания, умения и навыки, но и развивать личность ребёнка, удовлетворять его познавательные интересы. В исследованиях отмечается, что цифровые образовательные ресурсы влияют на формирование теоретического, творческого и рефлексивного мышления обучающихся. Образность отображения тех или иных явлений и процессов в памяти обучаемого обогащает восприятие учебного материала, способствует его научному пониманию.

Список использованной литературы

1. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушения чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении. – БелГУ, 1998.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : ИД МиМ, 2014. – 286 с.
3. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников. – Спб., 2001.
4. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Рязань : КнигоМир, 2011. – 320с.
5. Аширова, Н.Х. Использование информационно коммуникационных технологий в детском саду [Электронный ресурс] Режим доступа <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/11/20/ispolzovaniekompyuternykh-tekhnologiy-v-detskom-sadu>
6. Калаш, И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: Ана-лит. Обзор. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2011
7. Королевская, Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиска // Дефектология. [Электронный ресурс] – 1998. – № 1. – С. 47- Режим доступа <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyhnarushenij/kompjuternye-interaktivnye-tehnologii-i-ustnaja-4147>
8. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Анализ результатов мониторинга готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования// Перспективы науки. 2021. № 6 (141). С. 189-193.
9. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ// Перспективы науки. 2021. № 1 (136). С. 57-61.

Самохвалова Н.А., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

ДИСГРАФИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Современная концепция об образовании трансформировала свой взгляд на вопрос о готовности ребенка к школе, отказавшись от критерия возраста в качестве определяющего показателя и обратившись к комплексному восприятию данного феномена как совокупности показателей морфолого-физиологического, социального и психологического состояния ребенка.

Готовность ребенка к школе или школьную зрелость можно обозначить как достижение ребенком способности принимать участие в школьном обучении. Для того, чтобы эта способность была реализована, должен быть сформирован на достаточном уровне целый комплекс психофизиологических, когнитивных и личностных предпосылок.

Известно, что вес головного мозга детей шести – семи лет составляет уже примерно 90% от веса мозга взрослого человека [1]. То же можно сказать о структурной и функциональной зрелости мозга ребенка: поскольку многие показатели зрелости мозговых структур уже достаточно сформированы к данному возрасту, ребенку становится доступным усвоение сложных пространственных и логических отношений, решение интеллектуальных задач.

Так, например, созревание на достаточном уровне лобных долей головного мозга способствует усвоению ребенком обобщающих категорий, знакомству с абстрактными понятиями, готовности к овладению письменностью как системой символизации второго порядка, т.е. символического обозначения слов, которые сами по себе являются символами первого порядка [4]. Дальнейшее структурно-функциональное созревание структур головного мозга способствует совершенствованию сенсомоторного базиса, развитию и усложнению системы условных рефлексов, гармонизации соотношения процессов возбуждения и торможения.

Навык символизации, в том числе буквенного обозначения фонем на письме, формируется у детей в процессе знакомства с изобразительной деятельностью и упражнений в ней, а также в символической игре. Это способствует развитию фонематического восприятия и лингвистической чуткости. Эволюция изобразительной деятельности у ребенка предполагает закономерный переход от каракулей и рисованию «головоногов» к графическому символизму [3], характерной чертой которого является замещение конкретных предметных изображений в рисунках. Таким

образом, ребенок приходит к освоению символизма первого порядка, т.е. обозначению самих рисунков. В дальнейшем, в ходе овладения письменностью, подразумевающей кодирование слов (которые сами по себе есть символы первого порядка, как и изображения), свершится онтогенетически закономерный переход к символизации второго порядка.

Нарастающая детализация в рисунках старших дошкольников свидетельствует о динамике освоения языка графических символов и является важной предпосылкой и одновременно упражнением для овладения графемами. Рисование по замыслу свидетельствует об овладении элементарными знаковыми операциями.

Интенсивное развитие в старшем дошкольном возрасте познавательной сферы во многом определяется относительной сформированностью всех анализаторных систем, что позволяет ребенку активно овладевать знаниями о пространственных отношениях, времени, цветах и формах; а также совершенствовать сенсорное познание предметов окружающего мира, на основании чего – учиться сравнению.

Однако, безусловно, для успешной адаптации к требованиям школьной модели и усвоения всего комплекса знаний и умений, которые предлагает школьная программа, необходимы не столько отдельно развитые навыки, а комплексное развитие высших психических функций, обеспечивающих осознанность и произвольность (целенаправленность) оперирования возможностями памяти, внимания, переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению и дальнейшее овладение речью – устной и письменной.

Произвольность является психическим новообразованием ребенка старшего дошкольного возраста и представляет собой один из важнейших маркеров готовности ребенка к обучению в школе. Не менее значимыми новообразованиями, свидетельствующими о школьной зрелости, принято считать способность к внутреннему планированию (т.е. выстраиванию определенного алгоритма собственных действий, продумыванию ходов для решения задач) и рефлексии (как умение соотносить собственные возможности с конкретной ситуацией) [1, 3].

Итак, достаточный уровень созревания психофизиологических, когнитивных, личностных, а также, в частности, языковых предпосылок обеспечивают готовность к формированию письменно-речевых навыков к моменту поступления ребенка в школу. Если же какой-либо из указанных выше процессов нарушается или развивается патологически, то и механизм формирования навыка письма реализуется некорректно, симптомом чего являются ошибки на письме.

Остановившись на патогенезе письменной речи, необходимо отметить, что нарушения письма у детей обусловлены теми же патологическими факторами, что и нарушения устной речи. По мнению А. Н. Корнева, при более ранних, преимущественно внутриутробных, поражениях или угнетении деятельности центральной нервной системы в большей степени как

последствие имеют место быть нарушения речи устной, а при поражении головного мозга в более позднем возрасте чаще наблюдаются нарушения письменной речи [2]. При этом отметим, что, также как и нарушения устной речи, нарушения в речи письменной могут быть как изолированным расстройством, так и проявляться в комплексе других патологий (например и чаще всего – являться вторичным нарушением как следствие отклонений в онтогенезе устной речи; являться следствием или сопровождаться интеллектуальной недостаточностью и т.д.)

Саму по себе письменную речь как феномен можно рассмотреть с нескольких позиций [4]:

1) Во-первых, как специфическую семиотическую систему, для которой характерны собственные особые правила, отличные от правил, на которых базируется построение устных высказываний: знаковая система письма базируется на символическом обозначении звучащих фонем специальными и определенными графемами.

2) Во-вторых, как способ перекодирования звукового языка в письменный, т.е. моделирования звуковой структуры слова с помощью графических символов, что принято обозначать термином правописание.

3) И, наконец, как особую форму коммуникации с помощью системы письменных знаков. Она раскрывается в реализации графомоторных операций в двигательном акте письма и представляет собой письмо по замыслу, которое имеет конкретные коммуникативные цели и подчиняется определенным сложившимся стилистическим нормам и системе пунктуационных правил.

Овладение письменной речью предполагает, что ребенок должен научиться выделять одну и ту же фонему среди многообразия аллографов (печатных и прописных, строчных и заглавных) и почерков других людей. Орфоэпические варианты нормативного произнесения фонем мало влияют на их идентификацию в устной речи, а письмо регламентировано жесткой системой правил орфографии, отступление от норм которой признается как ошибка и усложняет узнавание написанного.

О.В. Елецкая, придерживаясь взглядов Л. Р. Зиндера и Л.В. Щербы, признает главенствующим принципом письма фонетический принцип [4]. Он раскрывается в побуквенном обозначении на письме тех фонем, которые слышны в слове при его произнесении. Этот процесс принято обозначать как кодирование по прямому значению. Если ребенок, опираясь при написании слова на данный принцип, допускает ошибку единожды, мы можем говорить о графической ошибке («описке»). Если же отмечаются частотность и регулярность в такого рода ошибках, то, вероятнее всего, мы имеем основание говорить о специфических дисграфических ошибках и, как следствие – диагностически значимом маркере нарушения механизма письма – дисграфии.

Однако фонетический принцип ограничивают два других – морфологический и исторический. Морфологический принцип построен на

постоянстве буквенных обозначений морфем слова и подчиняется правилам орфографии, характерным для русского языка (садовник – сад, дуб – дубок). Традиционный (или исторический) принцип создает класс исключений написания определенных слов на основе своеобразной этимологии правописания, не всегда адекватной как произношению, так и морфологическому строению слова. К таким словам принято относить, так называемые в школьной программе, словарные слова. Если на письме у ребенка регулярно отмечаются орфографические ошибки, которые характерны как для морфологического, так и для исторического принципов, есть основание для подозрения дизорфографии как нарушения, которое проявляется в стойких трудностях усвоения системы правил и исключений родного языка.

Ориентируясь на обозначенные принципы, мы можем увидеть и классифицировать ошибки на письме, выстроить диагностическую гипотезу и предположить эффективную коррекционно-педагогическую стратегию преодоления имеющихся у учащегося нарушений письменной речи и сложностей в овладении грамотой русского языка.

Одним из требований современных ФГОС является создание доступной каждому ребенку образовательной среды, вне зависимости от психофизических, когнитивных, личностных индивидуальных особенностей. И изучение родного (русского) языка занимает ведущее положение среди других школьных предметов, поскольку его роль в обучении и успешном усвоении школьной программы является основной. К сожалению, с каждым годом отмечается тенденция увеличения числа детей, испытывающих трудности овладения школьной программой. Одной из основных тому причин являются нарушения письменной речи. Преодоление нарушений письма осуществляется учителем-логопедом при активном участии и заинтересованном отношении к данной проблеме других участников образовательного процесса (коллег-педагогов, родителей).

Традиционно работа логопеда начинается с комплексного обследования речевых функций и связанных с формированием речи и ее развитием неречевых процессов (внимание, память, мышление, крупная и мелкая моторика, ориентировочные механизмы и т.д.). Результаты логопедической диагностики помогают определить наличие «слабых звеньев», которые могут являться предпосылкой нарушений письменной речи, если вовремя не начать профилактические коррекционно-логопедические мероприятия. А также данные диагностики позволяют выявить наличие дисграфии или дизорфографии, составить предположение о причинах и механизме их формирования и определить конкретный вид нарушения, что в совокупности позволяет составить грамотную стратегию помощи логопеда таким учащимся.

При коррекции нарушений письменной речи важно соблюдение комплексного подхода. Работа ведется и над недостатками устной речи, и над преодолением нарушений лексико-грамматического строя, устранением

недочетов в связности речи ребенка. Указанные направления работы логопеда реализуются не изолированно, а в контексте общей стратегической коррекционно-педагогической работы. При построении программы собственной работы учитель-логопед обязательно ориентируется на содержание школьной программы и актуальные образовательные стандарты. Кроме того, необходимо уделять внимание также стимулированию развития неречевых процессов (мелкая моторика, произвольное внимание и способность его концентрации, память, расширение общего кругозора, воображение и пр.).

Ввиду того, что современный человек существует, развивается и действует в социальной среде, преисполненной различными гаджетами и электронно-техническими устройствами, его повседневную жизнь, привычную деятельность и быт уже трудно представить иначе. И, обращаясь к современному образовательному процессу, мы наблюдаем все более интенсивную трансформацию традиционной образовательной среды и образовательного пространства – внедрение элементов геймификации с активным использованием электронно-образовательных ресурсов (далее – ЭОР), разработка интерактивных досок, планшетов и других обучающих устройств, широкое разнообразие электронно-образовательных площадок с обучающим тематическим контентом (сайты и приложения для мобильных устройств).

С одной стороны, использование ЭОР в образовательном процессе отличает ряд несомненных преимуществ. Такое их свойство как мультимедийность обеспечивает учебно-развивающий материал красочностью, делает его привлекательным для обучающихся. Интерактивность содействует более качественному погружению в образовательное пространство во время занятий. Кроме того, ЭОР выгодно выделяют огромное разнообразие и вариации уже разработанных и доступных для приобретения и использования тематических упражнений и заданий.

С другой стороны, множество всевозможных электронно-технических устройств, окружающих современного человека в его повседневной жизни в общем и учащегося в частности, приводит к регулярному утомлению, в первую очередь, визуальной и аудиальной анализаторных систем, вследствие неустанной обработки обилия поступающих в мозг раздражающих стимулов. Мир столкнулся с феноменом информационного пресыщения, иначе именуемого «информационным обжорством». В связи с чем особенно важно разумное использование ЭОР в образовательном процессе: строгое соблюдение всех требований СанПиН, грамотное построение хода занятий, предусматривающее смену деятельности, разнообразие форм деятельности с применением как ЭОР, так и традиционных форм заданий.

На рынке специализированного оборудования и программных продуктов представлен широкий ассортимент комплексов для различных направлений работы в логопедической практике. Так, реализацию

диагностических мероприятий, особенно начинающему специалисту, может упростить использование методик «Логопедическое обследование детей» В.М. Акименко, представленной на сайте компании «Медерия», или «ЛогоБлиц: Школа», разработанной компанией «Мерсибо». Комплексы позволяет провести как экспресс-диагностику, так и расширенное обследование речи и неречевых процессов. Задания выполняются ребенком с помощью специализированной запускаемой на рабочем компьютере с флеш-носителя компьютерной программы, которая помогает не только с реализацией самого процесса диагностики, но с заполнением всей необходимой документации – речевые карты, сводные индивидуальной динамики речевого развития и сводные данные по группе.

Интерактивные логопедические зеркала, доступные к приобретению, к примеру, на сайтах компаний «Инновации детям», «Медерия», могут стать современным подспорьем логопеда при проведении занятий по коррекции звукопроизношения с младшими школьниками в увлекательной форме, с доступной для понимания ребенком и привлекательной демонстрацией артикуляционных поз и тематических упражнений.

Программные логопедические комплексы, такие как «Логомер», «Логомер 2», «Море словесности» изготавливаются компаниями-заказчиками как в формате программируемых флешек, так и в комплекте со специальным интерактивным монитором и логопедическим столом. Такие комплексы программ позволяют логопеду вести работу по всем основным направлениям – звукопроизношение, ритмика и просодика, фонематическое восприятие, слоговая структура слова, лексико-грамматические категории и связность речи. Более того, на просторах сети Internet в открытом доступе существует множество сайтов и площадок, на которых возможно подобрать и включить в собственные занятия различные уже готовые упражнения или разработать собственные задания (LearningApps.org, Learnis).

Тем не менее, несмотря на обилие новаторских подходов к работе, соответствующих требованиям времени, основу коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда по прежнему составляют тематические наработки по профилактике и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников мэтров современной логопедии – Е. В. Мазановой, Л. Н. Ефименковой, И. Н. Садовниковой, О. И. Крупенчук, С. В. Коноваленко, В. В. Коноваленко, О. В. Елецкой и др. Поэтому при организации и проведении занятий с учащимися начальной школы, имеющими трудности в овладении грамотой, учителю-логопеду важно соблюдать комплексный подход не только по отношению к основным направлениям реализуемого коррекционного логопедического процесса, но и в отношении применяемых форм деятельности.

Список использованной литературы

1. Архипова, И. А. Подготовка ребенка к школе: Книга для родителей будущего первоклассника / И. А. Архипова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 224 с.

2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : Учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 330 с.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов / И. А. Мухина. – Санкт-Петербург : Academia, 2012. – 656 с.
4. Материалы цикла лекций «Школы молодого логопеда О.В. Елецкой», 2020-2021 уч. гг. – Режим доступа по подписке: <https://logoprofy.ru/catalog/product/skola-molodogo-logopeda---bolsoj-obrazovatelnyj-kurs-dla-nacinausih-logopedov> (дата обращения: 04.12.2021).
5. Материалы вебинара С. Ю. Горбуновой «Подготовка к обучению грамоте детей с ТНР» на портале «ЛогоЭксперт» – Режим доступа по подписке: <https://logopedprofiportal.ru/reg-27082021> (дата обращения: 04.12.2021).
6. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Анализ результатов мониторинга готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования// Перспективы науки. 2021. № 6 (141). С. 189-193.
7. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ// Перспективы науки. 2021. № 1 (136). С. 57-61.

Симаго Р.И., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Чуйкова И.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ)

Связная речь – это высшая форма мыслительной деятельности. Она показывает уровень владения мыслительными процессами, а также уровень интеллектуального развития ребенка.

Развитие связной речи является основной задачей речевого воспитания, так как именно она имеет большую социальную значимость, играет важнейшую роль в формировании личности и социальной адаптации. С помощью грамотной связной речи реализуется основная коммуникативная функция языка, определяются возможности и особенности взаимодействия с окружающими людьми. Так же для усвоения теоретических знаний ребенку необходимо научиться анализу и синтезу речи, развернуто и логично высказывать свою мысль, объяснить причинно-следственные связи.

Авторы психолого-педагогической литературы, изучающие связную речь как теорию, так и практику, в своих трудах рассматривают различные подходы к формированию и развитию связной речи, но сходятся в одном, что связная речь – это универсальная способность, которая определяет целостное развитие ребенка и является важными показателями его готовности к усвоению знаний, умений, навыков (Ахутина Т.В., Выготский Л.С., Жинкин Н.И., Леонтьев А.А., Рубинштейн С.Л., Сохин Ф.А., Ушакова С.О. и др.).

Философ и психолог С.Л. Рубинштейн считал, что связная речь – это речь понятная на основе ее предметного содержания. В своих трудах он исследовал, наблюдал и анализировал процесс становления связной речи, утверждал, что она должна удовлетворять потребность ребенка в общении и ввел понятия «ситуативной» и «контекстной» речи. С.Л. Рубинштейн говорил о том, что не в коем случае нельзя их противопоставлять, так как ребенок пользуется ими в зависимости от содержания информации и характера общения[5].

Основной функцией речи является коммуникация. В научных трудах, в основном, рассматривается связная речь в двух формах: монолог и диалог. Каждая из этих форм речи имеет свои характерные черты, а также свои способы и возможности формирования.

Первичной является форма диалога. Характерной чертой диалога является наличие двух или более участников. В раннем возрасте у ребенка словарь состоит из небольшого количества слов, он учится выражать

просьбу, отвечать на вопросы, воспринимать ответы, развивая свою диалогическую речь.

Главной особенностью общения при помощи диалога является быстрый обмен речью, так как медлительность, наличие длительных и неуместных пауз быстро приводит к завершению общения, делая эту форму общения контрпродуктивной. В момент диалога восприятие речи собеседника идет вместе с подготовкой собственного высказывания, соответственно обмен информацией не проходит тщательной подготовки.

По мере взросления ребенка высказывания ребенка становятся более длительными и логически связанными, ребенок тренирует умение соблюдать последовательность реплик, давать развернутые ответы, начинается развитие монологической речи.

Характерной чертой является, что речь произносится лишь одним участником, в то время как слушатели только воспринимают информацию и не принимают в ней участие. Монологическая речь развернута, организована, от ребенка требуется искать подходящие формы, обдумывать свое речевое высказывание.

Так же в педагогике дифференцируют три вида функционально-смысловых речевых типов: повествование, рассуждение и описание.

Описание – это специальный текст, который начинается с общего тезиса, в котором есть название предмета или объекта описания, который определяет его сущность. После тезиса идет описание и перечисление признаков, свойств и качеств предмета или объекта. В завершении описательного текста обязательно должен присутствовать итог, в котором оценивается предмет или объект, или высказывается отношение к ним, исходя из ранее описанных признаков.

Рассуждение принципиально отличается от описания и повествования. Рассуждение - это цепь умозаключений на какую-либо тему и имеет цель выяснить какое-либо понятие, развить, доказать или опровергнуть свою мысль или собеседника.

Повествование представляет собой высказывание о событиях или явлениях, которое не совершаются одновременно, а следуют друг за другом. Оно раскрывает тесно связанные между собой события, явления, действия.

Развитие связной речи очень сложный и длительный процесс, особенно у обучающихся с умственной отсталостью.

Ранее изучение детей с умственной отсталостью являлось медицинской сферой, в особенности их психическое развитие, но за достаточно короткий срок общество осознало необходимость обучения данной категории детей и выявлении своеобразных черт, отличающих их от детей с нормой развития [1].

В своих работах К.С. Лебединская предпочитает понимать под умственной отсталостью не психологическое заболевание, а особенное состояние интеллектуального развития, развитие которого ограничено функциональными особенностями центральной нервной системы [4].

У детей с умственной отсталостью потребность в познавательной деятельности сильно снижена, их прогноз развития и социальной адаптации сильно зависит от системы воспитания и обучения, и конечно же от степени выраженности нарушений.

Умственная отсталость имеет разные степени выраженности.

По современной международной статистической классификации болезней, травм и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ – 10) на основе психометрических исследований умственную отсталость делят на четыре основные категории:

1. Легкая степень - дети способны овладеть программой начальной школы и получить профессиональную подготовку по некоторым видам трудовой деятельности, при условии более длительного и подробного изучения отдельных дисциплин, например: промышленность, сельскохозяйственное производство, сфера бытового обслуживания, но им все равно будет необходим контроль. Они обучаются в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе или в отдельных классах.

2. Умеренная степень - дети с более резкой формой общего недоразвития. Они могут обучаться в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе, однако осуществляют освоение учебной программы значительно тяжелее, чем при лёгкой степени тяжести.

3. Тяжелая степень - дети могут освоить некоторые самые несложные виды труда и даже овладеть элементами грамоты.

4. Глубокая умственная отсталость делает процесс обучения чрезвычайно тяжелым, основы учебной программы осваиваются на низком уровне, либо не постигаются совсем.

Исследования А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, С.Л. Рубинштейна, М.С. Певзнера говорят о том, что дети с умственной отсталостью имеют нарушения условно-рефлекторного характера, процесса возбуждения и торможения, взаимодействия сигнальных систем. Данные нарушения провоцируют за собой аномалию психического и психологического развития ребенка, имеют отклонения в эмоционально-волевой сфере, мышления и личности в целом.

Особенностями развития психики детей с умственной отсталостью занимались такие исследователи как: Л.В. Занкова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф. На основании их работ можно сделать вывод о том, что дети данной категории развиваются и способны к обучению, но лишь до уровня, заложенного их собственными биологическими возможностями.

В нашей стране над проблемой развития детей с умственной отсталостью трудились очень много специалистов, как в области медицины, так и в психологии: М.С. Певзнер, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, А.А. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, А.А. Пинский, Л.В. Занкова. В их исследованиях так же отмечается, что для этих детей недостаток заинтересованности в познании, они меньше чем сверстники с нормой интеллекта чувствуют внутреннюю потребность к

саморазвитию и получении новых знаний. На первом месте у детей с умственной отсталостью потребность в новых впечатлениях, в том числе и эмоциональных, у них снижено восприятие и ощущение мира, что имеет огромное влияние на весь ход развития.

В исследованиях ученых В.Г. Петрова, А.А. Пинского, В.С. Соловьева, Ж.И. Шиф говорится о том, что детям без постоянной направляющей и стимулирующей помощи педагога в учебной деятельности сложно выполнить задания доступные для их понимания. Их мышление способно к анализу, синтезу, сравнению, обобщению, даже к абстракции и конкретизации, однако они недостаточно сформированы и обладают рядом уникальных характеристик [7].

Данная проблема сильно отражается в развитии речи. Дети с умственной отсталостью тяжело воспринимают смысл высказывания собеседника, особенно несущего двойную смысловую нагрузку, содержание и смысл прочитанных текстов.

Также у детей с умственной отсталостью имеются особенности процессов памяти: у них проблемы с запоминанием материала, им тяжело помнить материал, а так же затруднено его воспроизведение. Трудности в развитии мышления и смыслового восприятия напрямую связаны с произвольным и произвольным запоминанием. Детям необходима визуальная поддержка и максимально приближенные к реальным объектам иллюстрации, так как им сложно запомнить нереалистичные изображения предметов, информацию на слух. Соответственно детям сложно даются приемы запоминания и припоминания информации, им очень сложно сохранить в памяти увиденное или услышанное, что естественно ведет к ошибкам при воспроизведении. Особенно это касается словесной подаче учебного материала [6].

У детей с умственной отсталостью нарушение речи носит системный характер (системное недоразвитие речи), у них нарушены все компоненты речи: ограниченный словарный запас (чаще бытовым уровнем), дефекты звукопроизношения, нарушения фонематического восприятия и слуха, нарушен грамматический строй речи, трудности в понимании лексических связей. Все эти трудности ведут к нарушению формирования и развития связной речи [3].

Исследования Н.Ю. Боряковой показывают, что обучающиеся даже с легкой умственной отсталостью испытывают затруднения в составлении рассказа по серии сюжетных иллюстраций на достаточном уровне [2]. Чаще дети просто перечисляют увиденные объекты на изображениях, им сложно понять действия героев, определить последовательность картинок и соединить их воедино. Детям сложно удержать четкость, последовательность и логику рассказа, повторяют слова, фразы, часто возвращаются к началу повествования, не могут определить причинно-следственные связи взаимоотношений действующих лиц. Рассказ чаще отрывочный,

предметный, концентрирующийся на отдельных предметах или действиях, часто не связанных со смыслом рассказа.

Пример: рассказ ученицы 3 класса с легкой умственной отсталостью по серии сюжетных картинок «Мальчики нашли ежика», О. Б. Иншакова: Альбом для логопеда.

«Они смотрят ежа. Они несут ежа. Они поят ежа»

Ребенку задавались наводящие вопросы: Кто они? Куда мальчики несут ежика? Чем ребята напоили ежа?

После обсуждения иллюстраций девочке было предложено повторно составить рассказ:

«Мальчики увидели ежа и смотрели. Они взяли ежа на руки и утащили домой. Они налили молоко. Еж ест».

Работы Е.С. Слепович указывают на то, что главными факторами нарушения развития и формирования связной речи у детей с умственной отсталостью является нарушение устной речи в целом, отсутствие мотивации к учебной деятельности, а также пассивное отношение к общению с другими людьми. Ребенок не мотивирован на диалог, ему сложно вступить в игру со сверстниками, понять ее правила, ответить на вопрос. С родителями и педагогами чаще у детей преобладает невербальное общение: указательные жесты, мимика, ребенок может ярко проявлять эмоции как положительные, так и отрицательные.

Навык связной речи у детей с умственной отсталостью, при спонтанном его развитии, не достигает необходимого уровня. Поэтому очень важно вести целенаправленную коррекционную работу по формированию и развитию связной речи.

В процессе формирования и развития связной речи у детей с умственной отсталостью школьного возраста используются различные методы и приемы, целью которых является развитие устной речи ребенка, обогащение его пассивного и активного словарного запаса, развитие познавательных процессов. Детям необходимо научиться пользоваться словами и предложениями, развивать умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни.

Речевая деятельность напрямую связана с интеллектом, который полностью отвечает за отображением окружающей реальности, ощущением себя в ней, соответственно, чем тяжелее нарушение интеллектуального развития, тем тяжелее и речевое нарушение. Подобный подход к определению речевой деятельности позволяет адекватно анализировать речевую патологию, которая отражается в высказываниях об окружающей действительности, сенсорно-интеллектуальном анализе условий речевой коммуникации, правильном выборе способов описания и повествования, речемыслительных процессах планирования и программирования речевых высказываний, мыслительном контроле смысла и структуре высказывания, и в целом, продукте своей речевой деятельности.

Согласно авторам А.В. Ястребова и Т.П. Бессоновой, работа по речевому воспитанию у младших школьников с умственной отсталостью должна иметь направленность на последовательное развитие навыков по построению грамотного и последовательного высказывания. У детей должна быть развита способность формировать речевое высказывание, подбирать слова, средства языка, востребованные для грамотного высказывания в различных ситуациях и целях общения. У них должна быть развита способность рассуждать, доказывать свою точку зрения, пересказать содержание беседы или текста и тому подобное.

В школе, при проведении работы по речевому воспитанию, принято разделять ее на несколько этапов. Первый этап этой работы предполагает предварительную подготовку по двум направлениям:

а) Развитие мышления и интеллекта;

б) Развитие речевых функций: понимание речи, обогащение лексики, формирование грамматических категорий, работа над дефектами произношения.

Время реализации, особенности содержания и объем работы по формированию связной речи зависят от уровня развития речи обучающегося в целом. По окончании работы на этих этапах предполагается образование у ребенка сформированной способности составлять простые высказывания, умение самостоятельно применять их во время коммуникации с педагогом.

Работа по развитию речи и мышления может проводиться как индивидуально, так и в небольших подгруппах, в ходе неё применяются игры и упражнения для лучшего восприятия детьми. На данном этапе работы следует уделять особо внимание развитию мелкой моторики рук обучающихся, что может проходить при использовании различных форм, например:

- Народные пальчиковые игры,
- Теневой театр,
- Рисование фигур в воздухе,
- Пальчиковая гимнастика,
- Для формирования правильного щипкового захвата руки можно использовать обводки,
- Для развития координации движения обеих рук, можно использовать вырезание.

Ведение речевой работы на данном этапе продолжается по следующим направлениям:

1. Работа по развитию понимания речи и речевых конструкций и их восприятию.

2. Работа по формированию экспрессивной речи и побуждению к свободному общению.

3. Подготовка речевого аппарата к звукопроизношению:

- развитие артикуляторной моторики;
- развитие речевого дыхания, силы и модуляции голоса;

– формирование и развитие фонематического восприятия, слуха и первоначальных навыков звукового анализа.

4. Этап подготовки к овладению связной речью – формирование предпосылок к фразовой речи, чаще всего он проходит в данной последовательности:

– ребенку предлагается логически завершить предложение словом с помощью вспомогательной иллюстрации, затем без нее. На первых этапах педагог предлагает образец, затем, по мере работы, он убирается;

– ребенку предлагается составить предложение по мнемотаблице, на первых этапах педагог демонстрирует визуальные подсказки, задает наводящие вопросы, по мере овладения навыка вспомогательные материалы уменьшаются;

– ребенку предлагается составить предложение по одной сюжетной картинке, с минимальным количеством действующих персонажей, затем, по мере усвоения навыка, количество сюжетных картинок растет и ребенку необходимо проложить логические связи, составить мини рассказ.

– ребенку предлагается составить рассказ, по опорным словам, по образцу и самостоятельно;

– ребенку предлагается заучить и воспроизвести два-три предложения связанных единым смыслом.

На следующем этапе работы по речевому воспитанию, ставится задача по развитию предпосылок к связной речи, а именно формирование фразы. После этого начинается работа над диалогической речью.

Работу по развитию диалогической речью целесообразно развить на три этапа:

1. необходимо учить ребенка отвечать на поставленные вопросы педагога, на начальных этапах короткие, затем на полные и развернутые;

2. учить самостоятельно задавать логически развернутые вопросы;

3. развивать способность вести беседу, свободно и грамотно коммуницировать с педагогами и сверстниками.

Третий этап предполагает формирование монологической речи. На данном этапе главной задачей для ребенка обозначается необходимость обучиться последовательно не сбиваясь с мысли воспроизводить информацию, грамотно оформлять свою речь и составлять собственное высказывание.

Этот этап строится на следующих методах:

1. Обучение пересказу;

2. Рассказывание по восприятию;

3. Методика обучения описанию игрушек;

4. Методика обучения описанию натуральных предметов;

5. Методика обучения рассказам по картинкам;

6. Дидактические игры на описание наглядного материала;

7. Рассказы по памяти;

8. Методика обучения повествованию на темы из индивидуального опыта;
9. Дидактические игры на описание объекта по памяти;
10. Методика обучения рассказыванию по воображению;
11. Методика обучения придумыванию рассказов об игрушке;
12. Методика обучения повествованию по воображению на предложенный сюжет.

Таким образом, проанализировав педагогическую и психологическую литературу можно сделать вывод. Формирование связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями – умственной отсталостью - приобретает одно из значимых мест в общем комплексе коррекционных мероприятий. Для детей с умственной отсталостью важно уделить внимание развитию умения формировать собственное высказывание, самостоятельно участвовать в диалоге и реагировать на речевую ситуацию, а так же определять содержание своего речевого высказывания.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что работа по формированию и развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью требует индивидуальной и систематической работы. При реализации обучения данной категории детей необходимо реализовывать дифференцированный и индивидуальный подходы, анализировать возможности обучения связной речи в зависимости от индивидуальных психических и психологических особенностей ребенка. Дети с умственной отсталостью испытывают значительные трудности при составлении фразы, высказывания, монолога или поддержания диалога. Часто детям требуется помощь. У большинства таких детей отмечаются ошибки при составлении высказывания в употреблении слов, словосочетаний, нарушающие связь слов в предложении, нарушение порядка слов и длительные паузы с поиском необходимых выражений. Они редко сами становятся инициаторами диалога или монолога, детям сложно обратиться к педагогу с просьбой или вопросом, в общении со сверстниками не всегда могут поддержать игру, озвучить игровую ситуацию. Все эти трудности сильно влияют на коммуникативную направленность речи, делая ее скудной, недостаточной. Одним из важнейших условий речевого развития любого ребёнка является создание мотивации обучения, процесса познания и формирование стремления составить рассказ о себе, своих увлечениях, товарищах, о наблюдениях из жизни. Системность недоразвития речи оказывает отрицательное влияние на развитие стремления к познавательной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е.Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии / Е.Ф. Архипова // Специальная психология. – 2015. – №1 (3). – С. 60-68 с. 13

2. Борякова, Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова. – М., 2013. – 130 с.
3. Воронкова, В.В. К вопросу о дифференциации учащихся вспомогательной школы при обучении русскому языку / В. В. Воронкова, В. Г. Петрова. – М., 2006. – 232 с.
4. Лебединская, К.С. Клиническая систематика ЗПР / К. С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова / К.С. Лебединская. – 2010. – № 3. – С. 24-29с. 25
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 2009. – С.468.
6. Токарь, И.Е. Логопедическое исследование устной речи детей старшего дошкольного и школьного возраста / И. Е. Токарь // Логопедия. – 2011. – №2. – С.5-27.
7. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. «Педагогика и психология» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2009. – 223 с

Ташетова М.К., магистрант
НАО Северо-Казахстанский университет,
Научный руководитель: Алпысбаева М.Б., доктор PhD,
доцент НАО Северо-Казахстанский университет,
г. Петропавловск, Республика Казахстан

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В Законе Республики Казахстан «О языках» говорится: «Язык - величайшее национальное достояние и его неотъемлемый атрибут, процветание национальной культуры и исторически сложившееся устойчивое сообщество людей неразрывно связано с развитием языка, расширением его общественной деятельности».

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» говорится, что «главная задача системы образования: создание необходимых условий для получения знаний, направленных на формирование национальных ценностей, личностного роста и профессионального роста, внедрение новых технологий обучения, информатизация образования, выход в международные сети». В послании Президента «рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни» говорится, что основной упор необходимо сделать на развитие модели 4К образования: креативности, критического мышления, коммуникативности и умения работать в команде [4, с.15].

Обучение и воспитание будущего нового общества начинается с колыбели, младенчества ребенка, формируется в процессе непрерывного развития. Это накладывает большие задачи на все звенья системы образования.

В системе образования суверенной страны особое внимание уделяется формированию личности, способной к достижению мирового уровня с использованием различных методов и приемов обучения, глубокого знания, направленного на познавательную деятельность в процессе обучения, а также самореализации. При этом важное социальное значение имеет совершенствование знаний, умений и навыков формирования коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью.

Главной задачей национальной модели и новой системы казахстанского образования является формирование конкурентоспособной личности, самостоятельно принимающей правильные, эффективные решения, владеющей умением использовать полученные знания в необходимых случаях на основе достижений современной науки и практики.

Реализация этой задачи возможна путем перехода ученика от объекта, исполняющего действия, к субъекту, в результате которого индивид способен сам управлять своим делом, выполнять его. Учитывая

необходимость кардинальных изменений в сфере образования на сегодняшний день, причину существования языковых дисциплин в начале обновления мы можем объяснить следующими способами, указанными в программе: «...Язык для каждого ученика является основным средством познания. Языковое общение учащихся осуществляется через среду, в которой они живут и учатся. Овладение языком в совершенстве способствует формированию новаторской личности, понимающей национальные ценности, склонной к новым изменениям на мировом уровне» [4,с.3].

В сфере образования страны было много инициатив, направленных на повышение качества образования и всестороннее совершенствование умений, навыков и обучения. Главная задача не только вооружить ученика знаниями, умениями, навыками, но и сделать его личностью. Таким образом, подготовка ребенка с интеллектуальной, квалификационной, коммуникативной стороны к активному взаимодействию с социальной средой, к способности максимально быстро адаптироваться к этой среде является основной деятельностью этапа обучения в средней школе. Все эти действия совершаются только посредством речевой деятельности. Поэтому главный показатель зрелости интеллекта, сознания, сформированности таких качеств личности, как культурность, интеллигентность, напрямую зависит от адекватного развития языка ребенка, правильного формирования коммуникативных навыков.

Сегодня эти языковые навыки имеют большое значение для того, чтобы любой человек мог правильно найти свое место в быстро меняющейся жизни, быть конкурентоспособным, строить отношения с другими людьми, коллективом, группой в окружающей его среде, выражать свое мнение в достижении общего результата. Поэтому в государственных документах особое внимание уделяется развитию языковых навыков.

Общение – это не только произнесение слов. Понятие «общение» предполагает также умение слушать и понимать, умение наблюдать очередность в разговоре, умение завязывать и поддерживать беседу.

Коммуникативные навыки формируются, прежде всего, в процессе школьного обучения, в основном, в ходе уроков языка и литературного чтения. Таким образом, содержание среднего образования, формируя ученика как личность, включает в себя, прежде всего, грамотную речь на родном разговорном и письменном языке, умение свободно общаться со взрослыми, одноклассниками, слушать и понимать сказанное, уметь высказывать свое мнение, правильно читать и грамотно писать и т.д. навыков, в результате которых самообразование должно быть направлено на развитие умений применять полученные знания в соответствии с жизненными ситуациями, умений и навыков для решения жизненных проблем. Кроме того, необходимо рассмотреть активные методы обучения и обучения, предполагающие вовлечение учащихся в активную работу. Такие виды деятельности требуют от учащихся использования навыков исследования и планирования для анализа и интерпретации найденной ими

информации и контроля и анализа других результатов с целью улучшения их навыков в будущем [2, с.18].

В последнее время все большую актуальность приобретают вопросы оказания помощи младшим школьникам с умственной отсталостью. Одним из приоритетных направлений коррекционной работы с этими детьми является формирование и развитие у них коммуникативных навыков, так как речь как познавательный и социальный инструмент является важнейшим средством социализации детей с нарушениями интеллекта. Личность формируется в деятельности и во взаимоотношениях с другими людьми и сама определяет характер этих процессов.

Несмотря на большое количество научных работ, посвященных особенностям коммуникативной деятельности умственно отсталых учащихся, они являются наименее изученными и наиболее противоречивыми явлениями. Это обусловлено сложностью и системными нарушениями интеллектуальной сферы (В. Бондарь, Л. Выготский, Ю. Быстрова, Т. Висковатов, Л. Руденко, Е. Синева, Т.Сак, В.Тарасун, Г. Дульнев, М. Певзнер, В. Петрова).

Ученые выделили несколько подходов к изучению уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников, например, таких, как тестирование, собеседование, анкетирование, наблюдение или выполнение различного рода заданий и упражнений. Нарушение формирования и развития коммуникативных навыков приводит к более сложным нарушениям. Поэтому необходимо, чтобы формирование этих навыков и их развитие протекали нормально, это приведет к их успешной социальной адаптации в окружающем мире и, конечно же, повлияет на формирование личности младшего школьника.

Формирование и развитие коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития является наиболее сложным процессом, который, в конечном итоге, также должен привести к его успешной адаптации в классе и в обществе в целом. Но в связи с тем, что у детей с речевой патологией складывается мозаичная картина неречевых и речевых нарушений, возникают серьезные трудности в овладении коммуникативными навыками [1, с.26].

Коммуникативные навыки тесно связаны с невербальными средствами общения, с правильной организацией их поведения и с некоторым представлением о том, что такое психология человека. Например, умение выбрать правильный жест, интонацию, умение узнавать других людей, умение поставить себя на место партнера по общению, умение выбрать адекватный способ обращения к собеседнику, сопереживать и сочувствовать ему.

У детей с низким уровнем речевого развития наблюдается отсутствие навыков грамматического оформления связного высказывания и даже фразы, скованность, отсутствие инициативы при вступлении в диалог, лаконичные ответы, смущение и страх перед партнером, они подвержены трудностям в

организации своего речевого поведения, наблюдается низкий уровень речевой активности. Можно сделать вывод, что у детей с нарушениями интеллекта коммуникативные навыки зависят от речевых навыков (по Л.Г.Соловьевой) [2, с.38].

В работах И.М.Михайловой, О.С.Павловой, Е.Г.Федосеевой, Г.В.Чиркиной говорится о том, что существуют трудности в организации их речевого общения с детьми с задержкой психического развития. Эта категория детей в период поступления в школу, при переходе от дошкольного к начальному школьному образованию, испытывает трудности во вступлении в общение со сверстниками, и именно в этот период срочно необходима специальная помощь учителя, логопеда. Психологи характеризуют это состояние младшего школьника как тревожное, т. е. ребенок испытывает трудности в установлении контактов в своем классе [3, с.17]. Это означает, что к нарушениям коммуникативных способностей младшего школьника можно отнести следующие критерии:

- неспособность анализировать комментарии, ответы других детей;
- неспособность использовать адекватные грамматические формы в самостоятельной речи;
- использование заученных формулировок в речи, так называемых шаблонных высказываний;
- редкая активность вербального общения, т. е. инициатива;
- своеобразное использование невербальных средств общения, трудности в выражении своих мыслей с помощью жестов, мимики, выразительных движений;
- использование слов в неточном значении.

Коммуникативные навыки играют важную роль в развитии детей в целом и детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в частности. Благодаря хорошим коммуникативным навыкам дети будут активно исследовать окружающий мир и активно взаимодействовать с другими людьми. Большинство детей с легкой умственной отсталостью имеют языковые и коммуникативные ограничения, что затрудняет их участие в образовательных мероприятиях в дошкольных учреждениях. Поэтому они часто склонны к пассивности, иногда проявляя неадекватное поведение в ситуациях общения. Кроме того, они также проявляют ограничения в невербальном общении, при котором наиболее заметным является то, что зрительный контакт не является устойчивым, и они редко используют жесты для выражения потребностей другим. С другой стороны, они используют слова в разговорах со многими трудностями: ограниченный словарный запас, использование слов, не подходящих для содержания общения, некоторые из них имеют такие выражения, как нетерпение, беспокойство, легкая раздражительность, импульсивность, плохая толерантность и отсутствие социальных навыков.

В большинстве случаев дети с нарушениями интеллекта чаще, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении.

Это объясняется рядом причин, и прежде всего низким уровнем развития речи у этой категории детей. Речь у ребёнка с умственной отсталостью не только появляется значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех её компонентов от фонематического до семантического уровня. Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания. В этой связи речь не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что объединяет все виды деятельности. Отсутствие речевой инициативы и выраженная недостаточность речемыслительных средств, способствуют возникновению у детей с ограниченными возможностями в развитии речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций [3, с.15].

Развитие коммуникативных навыков учащихся показывает, как учителя развивают навыки устной и письменной коммуникации (аудирование, говорение, чтение, письмо) через предмет.

В учебном процессе у учащихся развиваются коммуникативные навыки, умение грамотно использовать предметный научный язык с использованием различных средств массовой информации в устном и письменном общении с одноклассниками, учителями и общественностью. В целях освоения дисциплины учителя развивают «научный язык» учащихся в соответствии с установленным предметом. Это, в свою очередь, включает языковые цели для каждого урока. Кроме того, в целях формирования научного языка учащихся учитель должен систематически оказывать языковую поддержку, давая эффективные фразы, которые можно использовать в диалоге и письменном языке.

С умственно отсталыми детьми нужно постоянно общаться, сопровождая свои действия негромкой, плавной речью со спокойной, приветливой интонацией. С ними надо больше разговаривать, называя действия, которые производятся. Нужно постоянно поддерживать внимание и познавательный интерес к выполняемой деятельности и окружению.

На коррекционных занятиях ребенок должен учиться не только говорить, но и слушать слова других людей. Ему всегда следует давать время на ответ. Прежде чем приступить к занятиям, необходимо подробно проанализировать, что к настоящему моменту ребенок уже умеет делать и начинать обучение с того уровня, который ему более всего подходит.

Особое значение для организации любых занятий имеют: индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, учитывающий особенности развития каждого ребенка; комплексный подход к восприятию (следует стимулировать все действующие сенсорные системы); психодинамическая разгрузка (чередование фаз психической нагрузки и двигательной активности); размытость границ между обучением и повседневной жизнедеятельностью.

Цель педагогов в работе с этими детьми – содействие развитию личности ребенка, его психологическая защита и воспитание доверия к миру. Поэтому к педагогам предъявляются особые требования: всегда и везде соблюдать интересы учащихся; защищать интересы учащихся; работать единой командой, не разделяя обучение и уход; работать в сотрудничестве с родителями.

Предмет «Язык и чтение литературы» направлен на развитие устной и письменной речи младших школьников, т.е. обогащение словарного запаса, коммуникативной и систематической речи, формирование речевой культуры. Однако в современном обществе наблюдается низкий уровень языковой культуры подрастающего поколения, неумение применять знания в жизни. Поэтому, уделяя большое внимание этому вопросу, необходимо развивать коммуникативные навыки у подрастающего поколения еще с начальной школы.

Обучение младших школьников речевой деятельности и ее развитие связано, прежде всего, с усвоением в процессе обучения норм орфоэпических, лексических, грамматических знаний языка. Во-вторых, речевые умения и навыки связаны с чтением, аудированием, произношением, письмом в речевой деятельности. Поэтому причастие проводится в соответствии с мотивом (мотивом), целями и задачами речевого общения, организуется на основе социальных норм, языковой культуры.

Учителя начальной школы должны овладеть языками в той мере, в какой речь ученика может быть острым инструментом мышления. Необходимо сформировать у ученика коммуникативные знания, умения, навыки. Поэтому цель в учебно - воспитательном процессе ставится в зависимости от результата деятельности учителя, лучше, чтобы преподаватель учил ученика ставить перед собой цель. Языковое общение состоит из единства мышления и речи. Ведь язык - это отражение мысли, человек передает свои мысли через язык своей речевой деятельностью [2, с.42]. Таким образом, для формирования коммуникативной компетентности младшего школьника необходимо овладеть следующими компетенциями:

- умение грамотно отвечать на поставленные перед собой и посторонними вопросы в любой обстановке;
- умение широко использовать в общении слагаемое, в том числе художественное, изобразительное;
- уметь высказывать высказанную мысль и дальше;
- умение критиковать и оценивать любые межличностные отношения;
- умение принимать правильные решения в случае возникновения межличностного конфликта, умело ладить с собеседником и т. д;

Кроме того, овладение стилистическими, синтаксическими, морфологическими, лексическими нормами языка является основой формирования коммуникативной компетенции личности.

Совместные действия-основа формирования коммуникативных навыков. Коммуникативные навыки формируют духовный рост личности,

помогают понять людей. Поэтому учитель должен уметь ставить перед собой цели, четко и правильно говорить, свободно излагать свои мысли, понимать, с интересом слушать.

Формы работы для развития коммуникативной умений и навыков учащихся следующие:

- Вопрос-ответ (Учитель и ученики)
- Диалог (ученик и ученик, учитель и ученик)
- Участие (учитель и ученики, ученик и ученик, учитель и ученик)
- Подписка (работа с текстом в зависимости от темы)

Эти виды работ являются первой ступенью коммуникативных навыков. Потому что эти виды работ могут быть использованы учителем как можно больше на всех уроках. Ученик, у которого сформированы коммуникативные навыки, может не только донести определенную информацию со вторым человеком, одноклассником, но и объяснить свои мысли, понять их мнение.

Для формирования коммуникативных навыков ребенка, начиная с начальных классов, необходимо показать способы, которые приводят к творческому мышлению, умению принимать нестандартные решения, готовности к практическим действиям. Для этого, конечно, желательно, чтобы творческие работы по всем основным предметам в школе выдавались на каждом уроке.

Список использованной литературы

1. Булыгина, Л. Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников / Л. Н. Булыгина / Вопросы психологии. – 2010. - № 2. – С.149.
2. Емельянова, И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути формирования младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] / И.А. Емельянова // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2009. – №1(58). – С.86-96.
3. Михайлова, И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. / И. М. Михайлова – М. : Псков. ПГПУ, 2005. - 188 с.
4. Послание Главы государства народу Казахстана «Рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни».

Шефер А.К., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Чуйкова И.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Одной из актуальных проблем образования в условиях современного общества является проблема социально-коммуникативного развития личности. Социальное окружение современного ребенка имеет свои особенности: в нем часто наблюдается дефицит общения, внимательности, сердечности, доброжелательности во взаимоотношениях между людьми.

ФГОС ДО одним из важных направлений развития дошкольников называет образовательную область «Социально-коммуникативное развитие», которое способствует адаптации личности в условиях новых реалий. Оно предусматривает усвоение ребёнком ценностей и норм поведения, обуславливающих жизнь в обществе; становление самостоятельности; расширение сферы общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания, социального и эмоционального интеллекта; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками. Одной из областей развития, обозначенных в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте, является развитие эмоционального интеллекта.

Особую важность развитие эмоционального интеллекта приобретает в дошкольном возрасте, когда эмоции проходят путь значительного развития. В это время происходит освоение социальных норм выражения различных эмоций. Благодаря речевому развитию эмоции становятся осознанными, проявляются способности отличать экспрессивные средства от переживаний. У детей происходит развитие эстетических, интеллектуальных и моральных чувств, формируются чувства долга и стыда. Дошкольное детство - время возникновения эмоциональных переживаний не только по поводу настоящего, но и по поводу будущего, возможность пространственно-временного смещения на основе эмоционального предвосхищения ситуации взаимодействия и выработки способности к эмоциональной децентрации, а также увеличение способности понимания эмоций и рассуждений, стратегий действий других людей.

Понятие эмоционального интеллекта появилось недавно. Серьезно о нём впервые заговорили в 1990 году после статьи Питера Саловея и Джона Майера, в которой авторы определили эмоциональный интеллект как способность узнавать свои и чужие эмоции и чувства, различать их между собой и использовать эту информацию для дальнейших рефлексий и

действий. Саловой и Майер считают эмоциональный интеллект подсистемой уже известного социального интеллекта, который позволяет «понимать людей и управлять ими».

Отечественные психологи понимают эмоциональный интеллект как способность человека понимать и осознавать свои эмоции, умение конструктивно их выражать, понимать чувства окружающих. От эмоционального интеллекта зависят общее благополучие человека, его удовлетворенность отношениями с другими людьми, успехи в работе и счастье в семейной жизни.

В отечественной педагогике и психологии широко используется модель Д. Гоулмана, включающая в структуру эмоционального интеллекта самосознание, контроль импульсивности, уверенность, самомотивацию, оптимизм, коммуникативные навыки, умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми. [3, 64с.]

В развитии эмоционального интеллекта прослеживается несколько этапов: на первом этапе происходит знакомство с эмоциями: радостью, злостью, горем, гневом, страхом, удивлением. Это может совершаться как в повседневной жизни, так и в специально организованной деятельности.

На втором этапе развивается способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, формируется способность вызвать определенную эмоцию, контролировать ее. Благодаря данной способности человек может продолжать работать с той же продуктивностью или даже увеличить её, несмотря на негативное или тревожное эмоциональное состояние.

3-й этап – этап понимания (осмысления) эмоций. Новообразование данного этапа состоит в отчётливой фиксации своего эмоционального состояния, в возможности выразить его в знаковой форме. Осознанию собственных эмоций ребенком способствуют называние взрослым эмоциональных реакций и состояния ребенка, принятие или непринятие взрослым этих эмоций, поддержка адекватных реакций и отвержение неадекватных. Кроме того, на данном этапе важна роль взрослого, которая заключается в том, что взрослый предоставляет дошкольнику образцы способов эмоционального самовыражения.

4-й этап. Управление эмоциями - это способность человека чувствовать свои эмоции, давать им характеристику, переживать их и отпускать после этого.

Как правило, эмоциональный интеллект ребенка с задержкой психического развития во многих случаях отстает от нормативного поэтапного развития и находится на более ранней стадии онтогенеза. Неумение контролировать свои эмоции, неспособность адекватно их проявлять, а также неспособность узнавать и понимать эмоции окружающих и считаться с их переживаниями становится одной из причин нарушений коммуникации с другими детьми и взрослыми. Такие дети часто

демонстрируют чрезвычайно сильные эмоциональные переживания, либо у них проявляется агрессивность, конфликтность.

Этой проблемой занимались многие ученые: Г.М. Бреслав, Г.Е. Сухарева, Л.Б. Баряева, Г.Л. Выгодская, О.П. Гаврилушкина, Б.Д. Корсунская В.В. Ковалев и др. З. Тржесоглава в качестве ведущих характеристик детей дошкольного возраста с ЗПР выделяет слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. М. Вагнерова указывает на большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, на недостаточную дифференциацию лиц и вещей, на ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. [1, с.65]

Для того чтобы поступление в школу не привело к дезадаптации, следует в старшем дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития особое внимание уделять развитию умения эмоционально раскрепощаться, снимать «зажатость» и неуверенность в себе.

Среди различных способов коррекции эмоциональных трудностей театрализованная игра занимает существенное место, так как этот вид игры пользуется особой любовью у детей, самые важные изменения в психике ребенка, в развитии его социальных чувств, в поведении происходят в игре. В игре, по мнению Л.С. Выготского: «ребенок выше себя на целую голову и это делает его необыкновенно привлекательным для партнеров по игре и порождает новое к нему эмоциональное отношение». [5, с.206]

Театрализованные игры представляет собой огромный потенциал для развития эмоциональной сферы дошкольников, в том числе и дошкольников с ЗПР. В театрализованной игре происходит формирование в единстве и взаимодействии всех сторон личности ребенка. Принятие на себя различных ролей, воссоздание поступков людей способствует проникновению в их чувства и цели, сопереживанию им, что в конечном итоге способствует развитию «социальных» эмоций. Большое влияние данный вид деятельности оказывает на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми. В процессе игрового взаимодействия ребенок приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми, а также получает опыт произвольного поведения - учится управлять собой, сдерживая свои непосредственные желания ради поддержания совместной игры со сверстниками [1].

Функции детской игры определяются ее психологическими особенностями, раскрытыми в исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. В игре формируется личность ребенка, реализуются ее потенциальные возможности и первые творческие проявления, развитие познавательных процессов, эмоционально-личностной

сферы. Игра может изменить отношение ребенка к себе, самочувствие, способы общения со сверстниками. Психотерапевтический механизм театрализованных игр состоит в определении ролей для участников. Роль может раскрыть в ребенке потенциальный коммуникативный ресурс. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность ребенка к такой идентификации с любимившимся образом позволяет педагогам через театрализованные игры оказывать позитивное влияние на детей [2, с.264].

Театрализованная игра служит важнейшим средством развития эмпатии - условия, необходимого для организации совместной деятельности детей. В основе эмпатии лежит умение распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, выразительным движениям и речи, ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы воздействия (В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова). Как писал Б.М. Теплов, чтобы веселиться чужим весельем и сочувствовать чужому горю, нужно уметь с помощью воображения перенестись в положение другого человека, мысленно стать на его место [1, с.25].

Принципы коррекционной работы с детьми, основанной на театрализованной деятельности, построены на фундаментальных положениях общей, возрастной и специальной психологии (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) [1, с.5].

1. Принцип стимуляции познавательной, исследовательской деятельности, активности ребенка. Имеет место ситуация выбора, незавершенный образ, его неожиданность и проблемность, постановка дальнейшей цели.

2. Принцип творческой, гуманной направленности педагогического процесса, характеризующийся развитием воображения, фантазии.

3. Принцип свободы и самостоятельности, позволяющий подражать, создавать, комбинировать, самостоятельно выбирать мотивы и способы действия.

4. Принцип интегративности, характеризующийся связью:

- театрализованной с другими видами деятельности (речевой, художественной, музыкальной и др.), с различными видами искусств (драматическим, изобразительным); 18 - детского и взрослого искусств;

- театральной игры и совместной созидательной деятельности педагога и ребенка; - ребенка и ребенка, ребенка и продуктов театральной культуры;

- специально организованной и самостоятельной деятельности.

5. Принцип обучения и творчества, означающий целенаправленное и планомерное усвоение ребенком знаний, умений, навыков, а затем использование их для решения творческих задач по этапам:

- ориентировка ребенка в новой для него театрализованной деятельности, где доминирует обучение, внесение элементов творчества;

- побуждение к сотворчеству со взрослым, где обучение и творчество имеют равноправное значение;

- самостоятельный поиск решения творческих задач.

Театрализованные игры как любая творческая деятельность, эмоционально насыщена и доставляет каждому ребенку радость и удовольствие уже своим процессом. В игру вовлекаются все стороны личности: ребёнок двигается, говорит, воспринимает, думает; в процессе игры активно работают все его психические процессы: мышление, воображение, память, усиливаются эмоциональные и волевые проявления. Особенно театрализованные игры обогащают жизненный опыт детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, способствуют развитию умения встать на позицию другого человека, оценивать его поступок, сблизиться с героем произведения, пережить его победы и поражения. Дети лучше усваивают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность.

Таким образом, одной из значимых методик развития эмоционального интеллекта является театрализованная игра. Использование театрализованных игр в коррекционно-развивающей деятельности не только способствует развитию компонентов эмоционального интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития, но и помогает установлению более продуктивного, эмоционально комфортного и длительного контакта с ребенком, что способствует получению адекватных и более развернутых результатов.

Список использованной литературы

1. Акулова, О. Театрализованные игры / О. Акулова. – Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2008. – №4. – С. 24–27.
2. Выготский, Л.С. Игра и её значение в психологической жизни ребёнка / Л.С. Выготский - СПб.: Питер, 2002. - 315 с.
3. Гоулман Дэниел. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Гоулман Дэниел. — Москва: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. — 560с.
4. Деревянкина, Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития / Н.А. Деревянкина // Учебное пособие. – Ярославль, 2003. – 78с.
5. Карпушкина, Н.В. Особенности эмоциональной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития / Н.В. Карпушкина, Т.А. Орлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 60-4. – С. 424-428.
6. Мамедова, В.Б. Состояние эмоционального статуса у детей с задержанным эмоциональным развитием / В.Б. Мамедова // Знание. – 2016. - № 1-3 (30). – С. 51-55.
7. Маркова, Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР: Практическое пособие / Л.С. Маркова. - М.,2007. – 156с.

8. Макадей, Л.И. Теоретико-методологические подходы к организации комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР / Л.И. Макадей // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2011. - №2. – С. 60-65.

Щекина И.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

На современном этапе развития общества и медицины дизартрия является довольно частым и порой весьма грубым нарушением речи. Помимо нарушения речи у ребенка наблюдается и нарушение моторной сферы. В частности, нарушена мелкая моторика рук. Особенности точных координированных движений пальцев рук у детей с дизартрией изучались и ранее, однако, эти исследования не делают обобщений по особенностям мелкой моторики у детей с разными формами дизартрии. Именно поэтому важно выявить особенности нарушения мелкой моторики у детей с дизартрией.

Исследование опирается на труды многих учёных (Л.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.П. Павлов), которые отмечали, что развитие словесной речи ребёнка начинается, когда движения пальцев рук достигают достаточной тонкости. Развитие пальцевой моторики подготавливает почву для последующего формирования речи.

Изучением особенностей мелкой моторики у детей с дизартрией занимались такие ученые, как Е.Ф. Архипова [1], Е.Я. Бондаревский, Н.П. Озерецкий, З.В. Поливара [5], М.В. Серебровский [2].

Мелкая моторика – это тонкие движения кистей пальцев рук человека, она является необходимой составляющей многих действий человека: предметных, орудийных, трудовых. Все эти действия оказались выработанными в процессе культурно-исторического развития человека и общества [2].

За координацию движений отвечают такие отделы и структуры головного мозга, как: мозжечок, белое и серое вещество, лобная кора, сенсорная зона, моторная зона. Сенсомоторная зона опоясывает кору головного мозга от правого уха к левому в теменной области головы (прецентральная извилина) [2].

Анализ литературы по исследуемой теме показал, что в одних работах у детей с дизартрией отмечается наличие активных движений в полном объеме, но при этом указывается, что они являются замедленными, неловкими, недифференцированными. В других работах (Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова) у детей с дизартрией находят ограничения объема движений как верхних, так и нижних конечностей, преимущественно, с одной стороны. Это указывает на наличие у них паретических явлений в конечностях [1].

Роль мелкой моторики в развитии речи достаточно велика. Это обусловлено тем, что проекции кисти в головном мозге чрезвычайно близка к

речевой моторной зоне Брока. Поэтому утверждение о том, что мелкая моторика показатель речевого и интеллектуального развития ребенка является верным. Однако, недостаточно изученным остается то, на какой именно компонент речи влияет развитие мелкой моторики в большей степени. Именно поэтому это стало предметом нашего исследования.

Дизартрия обуславливается поражением центральной нервной системы. Этот диагноз сам по себе говорит о том, что у ребенка нарушен мышечный тонус и двигательная координация. Поскольку проекция моторной речевой зоны Брока и проекция кисти руки находится в головном мозге чрезвычайно близко – представляется интересным проследить как именно проявляется эта взаимосвязь.

Обследование проводилось на базе МАДОУ ЦРР детский сад № 125 «Родничек» г. Тюмени. В исследовании приняли участие 10 детей с дизартрией в возрасте от 5 до 6 лет. Обследование каждого ребенка происходило в логопедическом кабинете индивидуально.

Для проведения исследования были подобраны 5 методик: «Домик» (по Н.И. Гуткиной), «Дорожки» (по Л.А. Венгеру), «Кулак – ребро – ладонь» (по Н.И. Озёрскому), Реципрокная координация рук и «Заборчик» (по А.В. Семенович), позволяющий определить уровень развития мелкой моторики. Были исследованы реципрокная координация рук, динамический праксис, графомоторные функции, сенсомоторная координация.

Также, для определения уровня развития речи каждого ребенка было проведено логопедическое обследование (по альбому О.Б. Иншаковой), где на основании уровня развития отдельных сторон речи (словарный запас, грамматическая сторона речи, звукопроизношения, фонематические процессы, слоговая структура слова, темп и плавность речи). По результатам обследования были выделены высокий, средний и низкий уровень развития речи.

В ходе обследования с помощью пяти проб («Домик» (по Н.И. Гуткиной), «Дорожки» (по Л.А. Венгеру), «Кулак – ребро – ладонь» (по Н.И. Озёрскому), Реципрокная координация рук и «Заборчик» (по А.В. Семенович)) было выяснено, что наиболее удачно дети справлялись с пробой «Кулак – ребро – ладонь», а наиболее трудной для детей оказалась проба «Заборчик» – дети не могли установить закономерность и последовательность «узора». Также, затруднения вызвала проба «Домик».

Исследование начали с проб на реципрокную координацию и пробы «Кулак – ребро – ладонь», поскольку при выполнении данных проб от детей требовался больший объем зрительного внимания. Затем детям предлагалось нарисовать «заборчик», пройти по «дорожкам» и, в заключении, срисовать дом.

Проба «Домик» показала, что наибольшие затруднения у детей вызывает прорисовывание мелких деталей и плавных элементов.

В пробе «Дорожки», когда нужно было нарисовать дорожку с «петельками» у детей это также, как и в пробе «Домик» вызвало трудности. Только один ребенок смог правильно нарисовать «петляющую» дорожку.

Пробы на реципрокную координацию и проба «Кулак – ребро – ладонь» вызывали меньше всего затруднений. Однако, дети выполняли эти пробы с большой осторожностью. 50% обследуемых детей выполнили пробу правильно и без волнения только со второго-третьего раза. В первый раз они испытывали затруднения, боялись сделать неправильно: делали позы медленно, переключались плавно, сильно сжимали кулак и крепко прижимали кисть к поверхности стола.

Самым трудным для выполнения оказалась проба «Заборчик». Только 30% детей поняли смысл задания и попытались дорисовать узор. Из тех 70% детей, что не поняли смысл задания – половина начинала жирно обводить заборчик, а остальные просто продолжали кривую линию или хаотично рисовали на листке. Например, мальчик Т. 5 л. жирно и размашисто, вылезая за границы листа черкал на листочке. В это время он был зрительно сосредоточен на рисунке и скрежетал зубами. На вопрос, что он нарисовал, он ответить не смог.

В результате исследования общего уровня развития речи (О.Б. Иншакова) из десяти детей 70% детей имеют низкий уровень развития речи, а 30% – средний.

Обследование речи показало, что у всех детей присутствует нарушение мышечного тонуса, которое обуславливает нарушение звукопроизношения. Страдает вся произносительная сторона речи. Именно нарушение звукопроизношения оказалось наиболее нарушенным из всех, обследованных нами компонентов речи. Остальные компоненты нарушены в разной степени.

Анализ соотношения уровня сформированности мелкой моторики и уровня развития речи показал, что у 90% детей уровень сформированности мелкой моторики совпадает с уровнем развития речи.

Таким образом в ходе исследования особенностей мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией, мы пришли к следующим выводам:

80 % детей дошкольного возраста с дизартрией имеют низкий уровень сформированности мелкой моторики рук, а 20 % испытуемых – средний. Данный показатель в 90 % случая сходится с показателем уровня развития речи: 70 % дошкольников с дизартрией имеют низкий уровень, а 30 % детей – средний уровень развития речи.

В ходе проведения эксперимента были выявлены такие особенности мелкой моторики, как наличие синкинезий с нижней челюстью, нарушение координации движений кисти, отсутствие плавности движений и сильный нажим карандаша. Дети не могли установить закономерность и последовательность выполнения заданий. Наибольшие затруднения у детей вызывает прорисовывание мелких деталей и плавных элементов. Пробы на реципрокную координацию и проба «Кулак – ребро – ладонь» вызывали

меньше всего затруднений. Однако, дети выполняли эти пробы с большой осторожностью. Самым трудным для детей оказалось установление закономерности в узоре при выполнении пробы «Заборчик». У всех детей присутствует нарушение мышечного тонуса и звукопроизношения.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед.вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 227 с.
2. Бернштейн, Н.А. О ловкости и ее развитии / к публ. подгот. И.М. Фейгенбергом; [вступ. статьи В.М. Зациорского, И.М. Фейгенберга]. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
3. Змазнева, О.А. Создание системы условий, обеспечивающей решение проблемы стертой дизартрии у младших школьников // Педагогика и психология образования. – 2013. – №4. – С. 78-80.
4. Колганова, О.А. Особенности психоречевого развития детей со стертой дизартрией и влияние семейного воспитания на эффективность коррекционной работы // Специальное образование. – 2014. – № X , том I. – С. 95-100.
5. Поливара, З.В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста. – М.: Флинта, 2013. –140 с.

ТРЕК 4. МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Абдулгалимова А.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Арасланова А.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ «ПОДВЕДЕНИЕ ПОД ПОНЯТИЕ»

В настоящее время произошла смена модели обучения, главным результатом которой являлось формирование у обучающихся знаний, умений и навыков. Сейчас в качестве результатов обучения выступают не знания, умения и навыки, а предметные, метапредметные и личностные результаты, в которых значимое место занимают универсальные учебные действия.

«В общем смысле действие – это акт деятельности, ориентированный на достижение определенного результата, существующего в форме цели» [4, с. 6].

Любая деятельность осуществляется посредством действия. Действия являются основополагающими составляющими различных деятельностей. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий. Если из деятельности мысленно вычтешь осуществляющие ее действия, то от деятельности ничего не останется» [2, с. 82].

Основное различие действий – цель. В различные виды деятельности могут входить одни и те же действия. Например, передача информации, анализ текста, ведение диалога могут осуществляться в разных видах деятельности. То есть можно утверждать о том, что деятельность состоит из множества взаимосвязанных действий, а значит и достижения множества целей.

Определяющей для действия является не только цель, но и способы его выполнения, то есть операции. Данное положение достаточно полно нашло свое отражение в работе В.С.Лазарева, где сказано «Если цель состоит в том, чтобы добраться до пункта А, то сделать это можно разными способами. Выбор операции определяется существующими условиями. Если у вас есть автомобиль, и есть дорога, ведущая в пункт А, по которой можно проехать, то это одни условия, а если автомобиля или дороги нет, то это другие условия и цель будет достигаться разными операциями.». Следует сделать

вывод, что вне зависимости от условий цель остается неизменной, но способы ее достижения различны [3, с. 8].

Добавляя к цели определенные условия, мы получаем задачу. В зависимости от данных нам условий уровень сложности задачи может быть различен [1, 56 с.].

Сформированность умения выполнять действия определенного вида - сформированность определенных психологических и физиологических механизмов. Выполнение любого действия обеспечивается определенной функциональной системой психики и соответствующими механизмами [4, с. 9].

Проанализировав теоретическую литературу, нами была составлена схема, на которой отражены виды действий и их сущность (рис. 1)

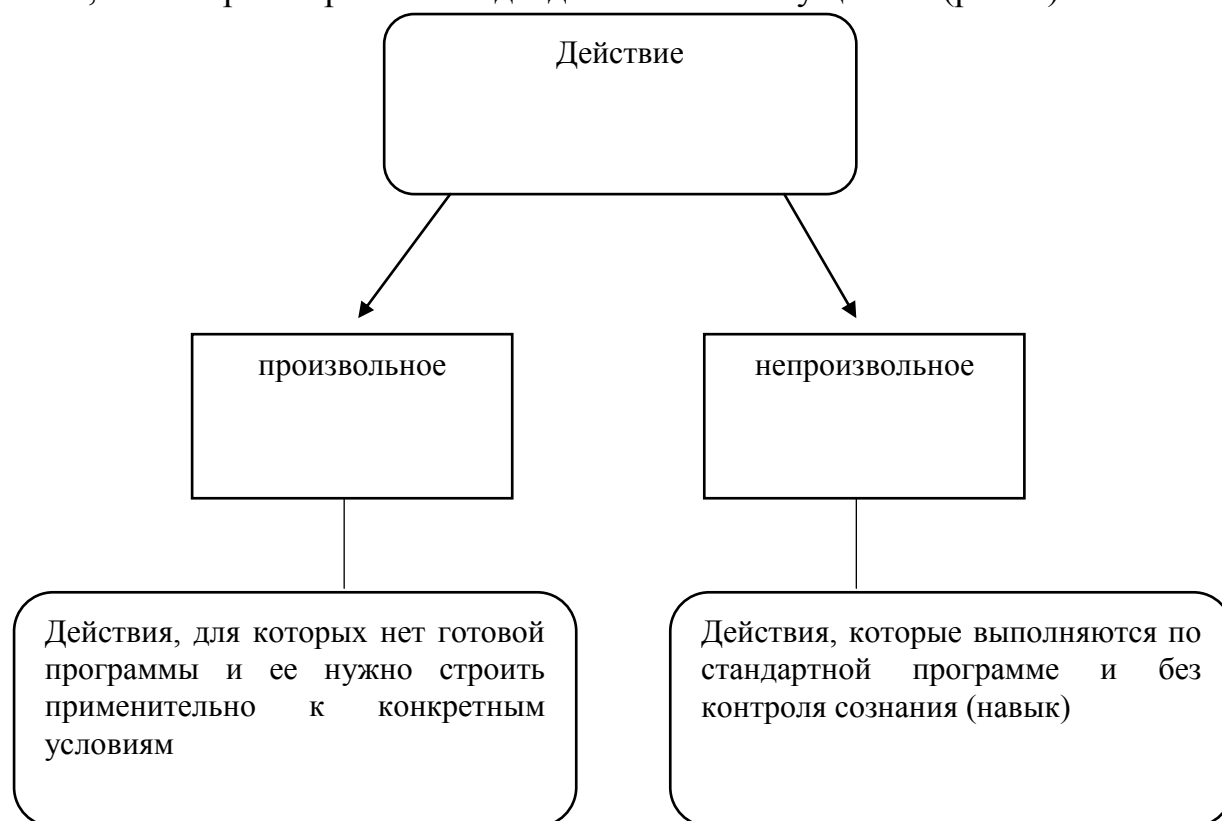


Рис. 1 Виды действий и их сущность

В качестве примера автоматизированного действия, то есть непроизвольного, формируемого в школе можно привести навыки писания, чтения, счета.

Учебные действия в основной массе - это умственные не автоматизированные действия [4, с. 11].

Основу для выполнения произвольного действия составляет три этапа: ориентировочный, исполнительский и контрольный. Ориентировочный этап включает в себя: определение цели, способа действия и осуществление его планирования. Выполнение самого непосредственно действия происходит на этапе исполнительском. На этапе контрольном производится сопоставление полученных результатов с заданными образцами. С ее помощью

производится необходимая коррекция как в ориентировочной, так и исполнительской части действия [6,с. 11].

Талызина Н. Ф. учебные действия разделила на два класса (рис. 2)



Рис. 2 Классы учебных действий

Универсальные учебные действия – действия, которые используются в разных областях, при работе с разными знаниями [5,с. 47].

К познавательным универсальным учебным действиям относятся и все приемы логического мышления, которые независимы от конкретного материала, но всегда выполняются с помощью конкретных предметных знаний. К числу познавательных логических универсальных учебных действий относятся такие действия: сравнение, подведение под понятие, причинно – следственные связи, приемы доказательства, классификация и др.

Универсальное учебное действие «подведение под понятие» - отнесение любого объекта к тому или иному понятию, то есть предполагает установление наличия у этого объекта признаков данного понятия, достаточных или необходимых и одновременно достаточных [5,с. 41].

Сформированность универсального учебного действия «подведение под понятие» - знание ориентировочной основы действия и умение его практически применить. То есть, когда ориентировочная основа действия освоена в деятельностной форме[4, с.16].

Для выполнения УУД необходимо выполнить три этапа:

- 1) ориентировочный;
- 2) исполнительский;

3) контрольный.

Проведенный анализ литературы позволяет утверждать, что наиболее эффективно формирование УУД будет осуществляться при:

- 1) наличии ориентировочной основы действия (не дается в готовом виде, а составляется обучающимся совместно с учителем);
- 2) применении ориентировочной основы действия в деятельности;
- 3) организации рефлексия.

Первым является наличие ориентировочной основы действия, где обязательным компонентом является то, что ООД не дается в готовом виде, а составляется обучающимся совместно с учителем.

Для построения ООД необходимо ответить на три главных вопроса: что получится в результате; когда результат считать качественным; какие шаги необходимо осуществить, чтобы достичь этого результата[3, с.25].

На основе теоретической литературы В. С. Лазарева была построена ориентировочная основа действия подведения под понятие (рис. 4).



Рис. 4 Структура ООД «подведения под понятие»

Второе – применение ООД в деятельности для эффективного формирования УУД «подведение под понятие». Путем слушания и запоминания того, как необходимо выполнять ООД невозможно говорить о полноценном ее формировании.

Выполнение данного условия требует полного понимания схемы освоения способа действия в действии (рис. 5)[4, с. 20].

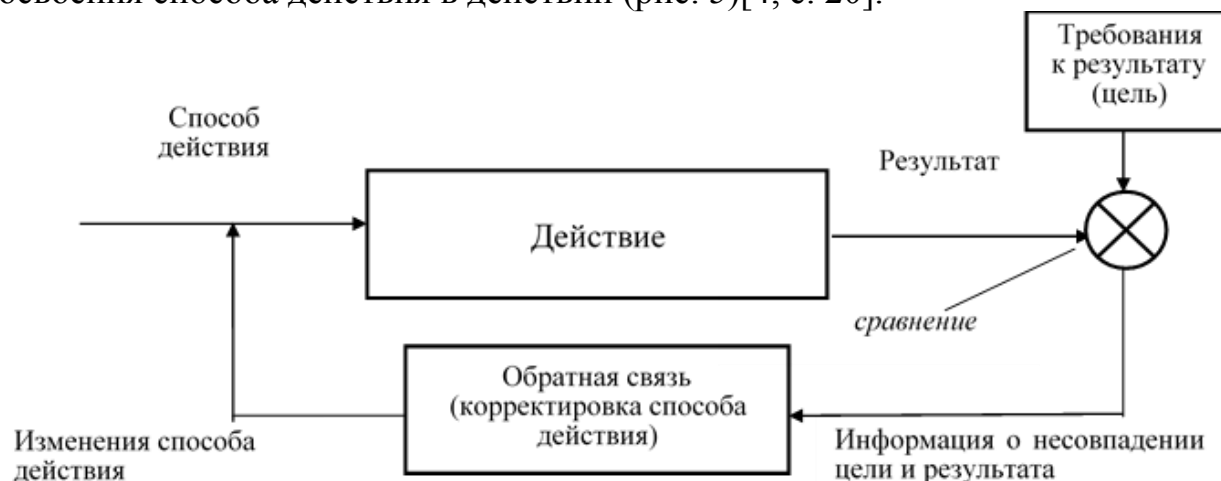


Рис. 5 Схема накопления опыта

Опыт действия приобретается путем выполнения этого вида действий, оценки их результатов и, в случае обнаружения недостатков в них, корректировки способа действия.

Отсюда вытекает третье условие – рефлексия. Рефлексия выполняется на третьем этапе – контрольный. Она необходимо для обеспечения корректировок способа действия тогда, когда полученный этим способом результат не соответствует образу результата. В этой ситуации ответ на вопрос: «Что нужно изменить?», происходит путем сопоставления культурного (нормативного) способа действия и фактически реализованного способа.

Таким образом, проведенный анализ литературы позволяет утверждать, что действие «подведение под понятие» - это соотнесение признаков исследуемого объекта, или явления с существенными признаками данного понятия. Данное универсальное учебное действие включает: наличие ориентировочной основы действия (не дается в готовом виде, а составляется обучающимся совместно с учителем); применение ориентировочной основы действия в деятельности; организация рефлексии.

Список использованной литературы

1. Воровщиков, С. Г. Развитие универсальных учебных действий / Под ред. С.Г. Воровщикова, Н.П. Авериной. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 280 с. — ISBN 978-5-98594-443-3.

2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Деятельность. Сознание. Личность., 1975. - 130 с.

3. Осмоловская, И. М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И. М. Осмоловская, Л. Н. Петрова // Начальная школа. — 2012. — № 10. — С. 120.

4. Рекомендации по формированию универсальных учебных действий в школе, Москва / В. С. Лазарев — Москва: 2013. — 30 с. — URL: <https://ru.calameo.com/read/004694727a26974076c3f>(дата обращения: 18.02.2022). — Текст: электронный.

5. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с. — URL: http://pedlib.ru/Books/1/0098/1_0098-80.shtml(дата обращения: 27.02.2022).— Текст: электронный.

6. Щеулова, Е. А. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема. — М.: Молодой ученый. — 2017. — № 1 (135). — С. 425-428. — URL: <https://moluch.ru/archive/135/37749/> (дата обращения: 22.02.2022).— Текст: электронный.

Аглямзянова Л. Р., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В. Л.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ УМЕНИЯ СТРОИТЬ РЕЧЕВЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Важнейшим показателем уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является его речь [5, с.181].

Одним из требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования Федеральный государственный образовательный стандарт определяет «активное использование речевых компетенций для решения коммуникативных и познавательных задач» [7].

При анализе психолого-педагогической литературы было выявлено, что такие методисты, психологи и лингвисты, как А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Т.А. Ладыженская, Т.Г. Рамзаева, Д.Б. Эльконин и др. изучали вопросы формирования речевого развития детей.

Ученый-психолог И.А. Зимняя в «Педагогической психологии» определяет понятие речи как говорение, облеченное в звуковую (внутреннее произношение) или письменную форму; как способ формулирования и упорядочения мыслей посредством языка [3, с.28].

Таким образом, опираясь на позицию И.А. Зимней, под речью будет понимать коммуникативную деятельность, способствующую выражению своих мыслей и эмоций посредством языка.

Советский психолог Д.Б. Эльконин говорил о том, что к 6-7 годам речь ребенка становится более разнообразной. Если раннее речь несла ситуативный характер, то есть выступала как средство общения взрослых и детей, связанное с конкретным практическим смыслом, либо наглядной ситуацией, в которой происходит само общение, то в этом периоде, дети стремятся овладеть всеми формами устной речи, присущими взрослым. Автор подчеркивает, что у ребенка появляются новые потребности не только в общении, но и в деятельности, ведущей к овладению языком, расширению словарного запаса, развитию речи детей и навыков построения речевых высказываний, в результате чего речь ребенка обогащается и становится связной [8, с.43].

В учебном пособии «Основы психолингвистики» В.П. Глухова термин речевое высказывание представляет собой самостоятельную коммуникативную единицу, законченное по смыслу речевое сообщение, обладающее полноценным смыслом и упорядоченной грамматической структурой [2].

В статье под речевым высказыванием будем понимать коммуникативную единицу, наделенную смыслом и имеющую

определенную грамматическую структуру, опираясь на позицию В.П. Глухова.

Таким образом, умение строить речевое высказывание можем определить, как готовность младшего школьника к коммуницированию в обществе, способность строить речевые конструкции, обладающие смыслом и определенным грамматическим строем.

То, что ребенок хочет донести своим высказыванием, ему самому уже известно. Вопрос в том, как правильно сформулировать это высказывание, как превратить первоначальный смысл в конкретную и понятную каждому речь. Такой процесс состоит из ряда звеньев, которые необходимо выделить и описать, определив роль каждого из этих этапов в формировании высказывания [5, с.184].

На первом этапе, по мнению А.Р. Лурия, появляется мотив высказывания. У ребенка возникает потребность выразить свою мысль. Мотивом может послужить просьба, информационное обращение или желание более четко сформулировать свои мысли. Эти виды мотивов составляют основу языкового высказывания. Речевое сообщение ребенка произойдет в том случае, если у него возникнет один из мотивов речевого высказывания.

К формам речевого высказывания автор относит диалогическую речь, в которой участвуют два или более участников. В диалоге мотивом высказывания является желание ответить на вопрос собеседника. Диалогическая речь может предполагать и репродуктивный ответ на вопрос, не требующий творческой деятельности. Монологическая речь также является формой речевого высказывания, в основе которой имеется мотив и собственный устойчивый замысел. Если у ребенка нет внутреннего мотива, то развернутая монологическая речь не реализуется, а могут сохраняться только простые формы диалогической речи.

Вторым этапом в формировании речевого выражения А.Р. Лурия выделяет замысел высказывания или «первичную семантическую запись». Данный этап характеризуется формированием собственного смысла высказывания, когда ребенок начинает понимать, как свои мысли преобразовать в систему речевых значений, понятных каждому.

Незаменимым этапом в становлении развитой речи ребенка является внутренняя речь. Автор отмечает, что внутренняя речь появляется у ребенка в момент трудности, когда, к примеру, необходимо решить школьную задачу, либо дать ответ на заданный вопрос. Тогда внешняя речь начинает переходить в шепот, а затем становится речью «про себя», принимая свернутый характер. Таким образом, сжатая внутренняя речь ребенка сохраняет способность обратного превращения в организованную и структурированную речь.

Завершающим этапом является развернутое речевое высказывание ребенка. Высказывание представляет единую целостную систему с замкнутой структурой. Это означает, что предложения, составляющие

словесное высказывание, должны быть произнесены в определенном речевом контексте, который соответствует не только намерению говорящего, но и отношению слушающего к этому высказыванию [5, с.185].

Учитывая вышесказанного, стоит отметить, что речевое высказывание представляет собой сложную форму речевой деятельности. Для формирования развернутого словесного высказывания необходимо определить мотив сообщения, выдвинуть цель и поставить задачу, которая возникает, если выдвигаемая цель ставится при определенных условиях (какая ситуация порождает высказывание, какую информацию должен донести ребенок и к кому адресовано сообщение) [5, с.185].

Т.И. Зиновьева пишет о том, что развитие речи – целенаправленный процесс, включающий освоение лексических, орфоэпических, фонетических средств языка, изучение культурных норм и стилей речи [4].

Таким образом, речевое развитие – это процесс овладения речевыми навыками и языковыми средствами обучающихся, обеспечивающий готовность ребенка к речевому общению в устной и письменной форме, который предусматривает, в том числе и освоение обучающимся умение строить речевые высказывания.

Безусловно, речь обучающихся обогащается и расширяется путем общения с другими людьми, но и этого недостаточно, поскольку она может быть примитивной и скудной. В современной методической литературе вопросом развития речи обучающихся начальных классов занимаются Т.Г. Рамзаева и М.Р. Львов. Ученые отмечают, что хорошо развитая речь – важнейшее средство успешной деятельности человека на сегодняшний день, а для учащихся – способ достижения положительного результата в обучении. Обучающиеся, умеющие логически правильно строить речевые высказывания, не испытывают затруднений в установлении связей в природе и обществе [6, с.384].

Для того, чтобы понять, как действовать учителю в формировании умения строить речевые высказывания у обучающихся 1 класса, обратимся к учебному пособию М.Р. Львова, В.Г. Горецкого «Методика преподавания русского языка в начальных классах». В книге педагоги и методисты выделили четыре метода развития речи обучающихся. Авторы отмечают, что обязательным элементом формирования активного развития речи ребенка, в том числе и умения строить речевое высказывание, является речевая среда. Отсюда и первый метод.

1. *Имитативный.* Для этого метода характерно «обучение по образцу» (анализ образцовых текстов, синтез собственных языковых конструкций, вывод правил, художественный пересказ и др.). Сюда входят и более мелкие упражнения: составление предложений заданному типу или по модели, отработка произношения, интонации, пауз и ударений.

2. *Коммуникативный.* Этот метод позволяет создать искусственную речевую ситуацию (диалоги, дискуссии, ролевые игры) с целью мотивации самостоятельной активности младших школьников. Цель в речевой

деятельности достигается, если ученик хорошо подготовлен: владеет обширным, систематизированным и достоверным материалом, обладает хорошим словарным запасом, умеет строить предложения и связывать их в тексте.

3. *Конструирование.* Данный метод предполагает формирование новых способов деятельности младших школьников на основе общепринятых правил и реализуется по заданной схеме: теория → правила → алгоритм → действие → обучение. Ребенок должен владеть такими теоретическими сведениями, как: грамматика, лексикология, фонетика, орфоэпия, элементы стилистики и культуры речи, куда входит и орфография и др. [6, с.391].

Стоит обобщить, что первый метод основан на литературных образцах, второй – на потребности в общении, третий – на изученном на уроке материале, который дети могли сознательно применить при построении предложения или текста.

Тем самым, три группы методов: имитативная, коммуникативная и конструктивная – создают основу для формирования речевого развития обучающихся, в том числе и умение строить речевое высказывание, которая имеет метапредметную связь курсов: русского языка, литературы, риторики, с социальной деятельностью детей. В такой системе развития речи все стороны изучаемого языка приобретают внутренние связи, язык предстает перед школьниками как единый функционирующий механизм [6, с.391].

Ознакомившись с психолого-педагогической и научно-методической литературой и ссылаясь на критерии оценивания устных и письменных высказываний Т.Г. Рамзаевой и Л.Р. Львова, были выделены критерии оценки уровня сформированности умения строить речевые высказывания у первоклассников, представленные в таблице [Таблица 1].

Таблица 1

Критерии уровня сформированности умения строить речевые высказывания у первоклассников

Критерии	Низкий уровень сформированности умения (1 балл)	Средний уровень сформированности умения (2 балла)	Высокий уровень сформированности умения (3 балла)
Связность речи	Обучающийся не может определить основную мысль своего сообщения, теряя последовательность в содержании, не может обосновать изложенное, речь отклоняется от темы. Имеются пропуски или повторения слов. Нет выводов (если они необходимы),	В высказывании выделено главное, имеется четкая последовательность. Ребенок может обосновать изложенное, речь исключительно по теме. Имеются пропуски или повторения слов. Есть небольшие выводы (если они	В высказывании выделено главное, есть четкая последовательность. Ребенок может обосновать изложенное, отсутствуют пропуски или повторения, речь исключительно по теме. Наличие обоснованных выводов (если они необходимы), вытекающих из содержания.

	вытекающих из содержания.	необходимы), вытекающие из содержания.	
Богатство языковых средств	Однообразные языковые средства. Ученик не может подобрать языковые средства, передающие содержание, речь малопонятна, владение небольшим словарным запасом, отсутствие направленности на восприятие адресата.	Обучающийся использует языковые средства, но возникают трудности в подборе эпитетов, синонимов, передающих содержание. Владение достаточным словарным запасом, ориентированность на восприятие адресата, доступность речи.	Разнообразие языковых средств, умение подобрать синонимы, эпитеты, наилучшим образом передающие содержание, владение большим словарным запасом. Речь обучающегося доступная, ориентированная на восприятие адресата.
Выразительность речи	Имеются существенные недочеты в произношении и грамматическом построении речи. Речь неубедительна, с употреблением «слов-паразитов». Воздействие на слушателя спокойной интонацией, без эмоциональной окраски.	Имеются недочеты в произношении и грамматическом построении речи, встречаются «слов-паразиты». Воздействие на слушателя убедительной спокойной интонацией, без эмоционального подтекста.	Яркая, убедительная, грамматически выстроенная речь без «слов-паразитов». Воздействие на слушателя через интонацию и эмоциональную окраску. Соблюдение обучающимся литературной нормы, правильность произношения.

Представленные критерии, как отмечает Т.Г. Рамзаева и М.Р. Львов, тесно связаны между собой и действуют комплексно в системе школьного образования. Все они применимы к учащимся начальных классов [6, с.394].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, умение строить речевое высказывание представляет собой способность строить речевые конструкции, обладающие смыслом и определенным грамматическим строем. Содержание работы по формированию умения строить речевые высказывания у младших школьников основывается на: обучении и развитии нормам литературного языка, расширении словарного запаса обучающихся, способности осмысленно выстраивать речевые высказывания, возможности грамотно и связно выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: Словарь / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. М.: Учеб. пособие для студентов педвузов, 2008 – 352 с.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И. А. Зимняя. – М: Московский психолого-социальный институт, 2010. – 448 с.
4. Зиновьева, Т.И. *Звуковая сторона речи и произносительная культура* / Т.И. Зиновьева / Начальная школа. – 2014. - № 7. – С. 26-30.
5. Лурия, А. Р. Язык и сознание / Под редакцией Е. Д. Хомской. – М., 1979 – 320 с.
6. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и методика начального обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М: Просвещение, 1979. — 431 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: сайт / – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 21.02.2022) – Текст: электронный.
8. Эльконин, Д. Б. Психология детей дошкольного возраста// Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М., 1964. – 68 с.

Бушуева Е.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Ротова Н.А.
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОИНСКОМУ ПРОШЛОМУ НАШЕЙ СТРАНЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Федеральный образовательный стандарт начального общего образования содержит требования к освоению основной учебной программы начального образования, одним из которых является формирование уважительного отношения к России, ее истории, культуре, природе и современной жизни [15, с. 15].

В основной образовательной программе начального общего образования, в разделе о духовно-нравственном развитии, воспитании и социализации обучающихся поставлена задача формирования у детей младшего школьного возраста понятия об уважении к воинскому прошлому нашей страны, уважении к защитникам Отечества.

В концепции патриотического воспитания детей младшего школьного возраста главной задачей является укрепление традиций современной и классической культуры и искусства, уважение истории, прошлого России [5, с. 40].

Согласно документу «Стратегия развития образования в Российской Федерации на период до 2025 года», приоритетными задачами современной образовательной политики являются нахождение эффективных мер противодействия негативному влиянию информационных агрессий на патриотическое сознание учащихся, способов формирования у подрастающего поколения традиционных ценностей народов России и утверждения в сознании представителей подрастающего поколения уважения к её историко-культурному наследию; исследование воспитательного потенциала на основе изучения примера различных исторических личностей и Героев Отечества [12, с. 15].

Для формулировки рабочего понятия «уважительное отношение к воинскому прошлому нашей страны» нам нужно проанализировать литературу из разных источников и выявить особенности содержания основных понятий «уважение», «отношение», «уважительное отношение».

Рассматривая содержание понятия «уважение» с философской точки зрения, Т. Хилл определяет уважение как «признание ценности или важности чего-либо (или кого-либо) с определенной точки зрения (предполагаемой в контексте)" [16, с. 575]. И. Кант рассматривает уважение как чувство, но уважение, по его мнению, отличается от других чувств, вызываемых стремлением к предмету и страхом, это чувство мы навязываем себе по своей воле [16, с. 20].

Рассмотрим термин «уважение» с психологической и педагогической точек зрения. Русский ученый В.Н. Мясищев под уважением понимает такое чувство, которое «основано на заслугах уважительного отношении к кому-либо, чему-либо». А.А. Бодалев трактует уважение к человеку «как положительное нравственное чувство, вызываемое поступками, поступками, свойствами личности» [1, с. 240].

В новом словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой термин «уважение» рассматривается следующим образом: «Чувство уважения, отношение, основанное на признании важности, высоких качеств кого-либо, чего-либо, признавать значимость, ценность чего-либо» [4, 120]. Уважение, по выражению немецкого социолога Н. Лумана, есть «чувство, отношение, вознаграждаемое положительными эмоциями, признание важности, ценности» [3, с.10].

Опираясь на данные выше понятия, можем дать краткую характеристику определению «уважение» - это чувство почтения, отношение, возникающее благодаря пониманию «важности», достоинств, характеристик определенного объекта уважения. Мы выяснили, что данное чувство, эмоция не возникает просто так, а также может иметь как положительный характер, так и отрицательный. Для того чтобы сформировать положительное уважительное отношение к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста педагогу начального общего образования необходимо осуществлять работу поэтапно, целенаправленно, использовать не только теоретические методы, но и практические, влияющие на эмоциональное состояние ребенка, вызывающие чувство благодарности, гордости и значимости прошлого Родины в жизни гражданина. В педагогической практике применяются следующие методы работы: совместный анализ значимых событий в становлении России, рассмотрение героических поступков наших соотечественников, родственников, поиск значимости роли Родины в жизни каждого и т.д.

Рассмотрим понятие «отношение». В словаре Ожегова данное понятие имеет следующий смысл: отношение - тот или иной характер поведения, обращения кого-либо с кем-, чем-либо [10, с. 201]. Взаимная связь разных предметов, действий, явлений, касательство между кем - либо, чем - либо [10, с. 108]. Одна из основы логико-философских категорий, отражающая способ (род) бытия (и познания) [10, с. 110].

Аристотель трактует понятие «отношение» следующим образом, что это связь между некоторой сущностью и тем, что с ней соотнесено [1, с.15].

Изучив, подробнее данные источники, мы выяснили, что отношение бывает положительное и отрицательное. Данное понятие трактуется в основном для описания взаимодействия людей (взаимоотношения).

Изучив приведенные выше источники, мы можем сформулировать обобщенное определение в рамках нашего исследования. Отношение – это тот или иной характер поведения, выражения чувств, эмоций, обращения

кого-либо с кем-либо имеющее положительный или негативный характер. В нашем исследовании мы рассматриваем процесс формирования уважительного, а значит положительного отношения к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста.

Благодаря изучению таких понятий как «уважение» и «отношение», мы можем сформулировать рабочее понятие «уважительное отношение к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста» - это чувство, почтительное отношение, которое возникает на основе изучения новых знаний о Родине, её истории, культурных традициях, признание ценности, важности и достоинств нашей Родины, когда дети проявляют желание изучать и поддержать исторические подвиги, события прошлого нашей Родины.

Выдающиеся просветители прошлого высказывались о необходимости формирования уважительного отношения к воинскому прошлому своей страны, начиная с младшего возраста.

В.Г. Белинский считал, что формирование уважительного отношения к воинскому прошлому нашей страны состоит из общепринятых ценностей и идеалов, принятых в социуме и делает личность членом общечеловеческого сообщества.

И.Ф. Харламов своей работе писал: «Любить свою родину – значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому» [17, с. 147].

О целях и задачах формирования уважительного отношения к воинскому прошлому и будущему нашей страны у детей младшего школьного возраста говорил К. Д. Ушинский, он считал, что это является не только важной целью и задачей воспитания, но и его могучим педагогическим средством развития личности человека, гражданина [14, с. 40].

Ф. Бэкон считал, «Любовь к Родине начинается с семьи» [2, 20]. Семья всегда занимала одно из важнейших мест среди ценностей человеческой жизни. Первые уроки жизни, отношения к семье, к месту, где родился и вырос ребенок, получает в семье [6, с. 49].

Говоря о сущности формирования уважительного отношения к воинскому прошлому нашей страны, необходимо рассмотреть понятие «формирование».

Психолог А.Н. Леонтьев писал, что формирование личности представляет собой процесс, состоящий из непрерывно сменяющихся стадий, качественные особенности которых зависят от конкретных условий и обстоятельств [16, с. 50].

В словаре-справочнике по педагогической психологии понятие формирование трактуется следующим образом – целенаправленное воздействие на ребенка с целью создания условий для возникновения у него новых психологических образований, качеств [7, с. 105].

Также не стоит оставлять без внимания понятие «воспитание». Мы утверждаем, что воспитание – один из важнейших факторов формирования личности, воспитание является объектом изучения ряда наук, будучи сложным социальным явлением. В подтверждение наших слов рассмотрим разные определения данного понятия.

Воспитание – целенаправленное влияние на развитие личности ребенка [8, с. 160].

Воспитание - процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых [7, с. 239].

Воспитание - это целенаправленное формирование отношений к системе наивысших ценностей достойной жизни достойного человека и формирование у ребенка способности выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни в границах достойной жизни [18, с. 259].

Исходя из данных нами определений, можно сказать, что процесс воспитания личности представляет собой обмен информацией, ценностными ориентациями, социальными установками между воспитателем и воспитуемым отбор и усвоение которых имеет добровольный и избирательный характер. Поэтому воспитуемый выступает как активный субъект этого процесса, обладающий своим жизненным опытом и мировоззренческими ценностями.

Результатом формирования патриотических чувств, уважительного отношения к нашей Родине у детей младшего школьного возраста в педагогической науке принято считать нравственно-патриотическую воспитанность ребенка, проявление у него уважительного отношения к своей Родине. Существуют различные подходы к формулировке результата нравственного воспитания. В рамках нашего исследования мы взяли за основу терминологию, предложенную Е.Н. Бородиной. Сущность понятия уважительного отношения к нашей Родине и ее прошлому у детей младшего школьного возраста, по ее мнению, заключается в том, что человек совершает поступки на благо Родины и общества на основе внутренних убеждений, исходя из общественных требований, которые стали для него принципами личной жизни.

На основе анализа литературы и позиции ряда авторов, таких как Н.Г. Куприна, Е.Н. Бородин, С.А. Козлова, Н.Ф. Виноградова А.Н. Сорокин, Н.В. Полянскова и др., мы определяем следующие компоненты формирования уважительного отношения к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста: образно-содержательный, эмоционально-мотивационный, действенно-практический. Образно-содержательный проявляется в наличии представлений о родственных связях, истории, достижениях, культурных традициях своей семьи и народа, владении определенными понятиями и знанием произведений, в которых выражены нравственно-патриотические ценности; эмоционально-мотивационный проявляется в эмоциональной отзывчивости на образы – носители

нравственно-патриотических ценностей, сформированности интереса и желания поддерживать традиции своей семьи и народа; действенно-практический – в способности к пониманию, самостоятельному ценностному выбору и визуализации собственных нравственно-патриотической позиции в продуктах творчества. Компоненты понятия уважительного отношения к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста мы представили в виде таблицы 2.

Таблица 2

Компоненты и характеристика уважительного отношения к прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста

Компоненты	Характеристика
Образно содержательный	- наличие эмоционального тезауруса, воплощающего нравственно - патриотические ценности исторических рассказов, былин, песен, личностных историй семьи, предков; - наличие представления о родственных связях, об истории, достижениях, культурных традициях своей семьи, своего рода; - наличие понятийного компонента и представления о том, кто такой «патриот», какую роль в нашей жизни играет «Родина», какими личностными качествами должен обладать человек, уважающий прошлое своей страны, патриот.
Эмоционально мотивационный	- эмоциональная отзывчивость, формирование внутренней позиции, создание педагогических ситуаций, которые включали бы в себя элементы дискуссий, определенную борьбу мнений, отстаивание учащимися своих суждений, в результате чего у них начинает складываться своя внутренняя позиция патриота, человека уважающего свою Родину, её прошлое; - сформированность интереса к нравственно-патриотической проблематике на основе соотнесения содержания художественных произведений, истории с событиями своей семьи, своей жизни; - желание поддержать героические подвиги, исторические события, традиции и умение рассказывать о них, устанавливать причинно-следственные связи между событиями в истории своей семьи и истории страны, народа.
Действенно практический	- способность к пониманию и соотнесению с личным опытом ценностно-смыслового содержания художественных и исторических произведений с нравственно-патриотической проблематикой; - способность к самостоятельному ценностному выбору в проблемных игровых ситуациях на занятии и визуализации собственных нравственно-патриотических позиций; - активное участие в мероприятиях, укрепляющих традиции страны, семьи.

Опираясь на высказывания вышеперечисленных авторов, рассмотрим основные этапы формирования уважительного отношения к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста, выделенные исследователями.

1. Первый этап – базовый (предварительный) – на этом этапе осуществляется формирование нравственных представлений, чувств, опыта поведения;

2. Второй этап – художественно-ознакомительный. Данный этап предполагает знакомство с историей Родины, её традициями, национальными праздниками, устным творчеством (былинами, рассказами, песнями);

3. Третий этап – когнитивно-эмоциональный. Данный этап способствует закреплению интереса к своей стране, малой родине. В том числе к ее истории, достопримечательностям, героям, прославившим свой город;

4. Четвертый этап – эмоционально-действенный. Он заключается в побуждении, развитии желания и умения реализовать полученные знания в разных видах деятельности.

Рассматривая процесс формирования уважительного отношения к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста, выделим его особенности:

- Дети младшего школьного возраста отличаются «созерцательной любознательностью», для усвоения понятий им необходима тесная связь с практическими действиями. Воспринять предмет для ребёнка – значит что-то делать с ним, что-то изменить в нём, произвести какие-либо действия, взять, потрогать его. Кроме того, наиболее характерная черта восприятия учащихся младших классов – это их ярко выраженная эмоциональность. Поэтому необходимо при планировании мероприятий включать практико-ориентированные задания, в которых посредством самостоятельной деятельности будет возможность вызывать у детей определенные эмоции, которые останутся в памяти детей на долгое время.

- У детей младшего школьного возраста более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения, а мышление у детей начальной школы развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще», – напоминал учителям К.Д. Ушинский, призывая опираться на эти особенности детского мышления [14, с. 215]. Поэтому при организации процесса формирования уважительного отношения к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста педагогу следует опираться в своей работе на наглядные, частично-поисковые, проблемные методы, связанные с необходимостью осуществления детьми различных видов деятельности.

Проанализировав исследовательские работы таких ученых как С.А. Козлова, Л.И. Беляева, Н.Ф. Виноградова и др. А.Н. Сорокин, Н.В. Полянскова и Е.С. нам удалось выявить основные компоненты формирования уважительного отношения к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста, их содержательную

характеристику. Также мы выделили этапы формирования уважительного отношения к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста. На основании возрастных особенностей младших школьников и содержания исследуемого понятия выделены особенности формирования уважительного отношения к воинскому прошлому нашей страны у детей младшего школьного возраста.

Список использованной литературы

1. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком. 2-е изд. М.: Издательский дом «Энциклопедист-Максимум»; СПб.: Изд. дом «Мирь», 2015. — 240 с. — ISBN 978-5-98846-119-7 — Текст: непосредственный.
2. Бэкон, Ф. Сочинения. В 2-х т. Т. 2. / Ф. Бэкон. Москва : Фонд «Мысль»; 1978. — 20 с.— ISBN 5-7695-1506-6. — Текст: непосредственный.
3. Взаимное уважение в повседневной жизни россиян / Н. Н. Зарубина // Социс. Социологические исследования. — 2014. — № 3. — С. 10–18. — ISSN 0132-1625 — Текст: непосредственный.
4. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. — М.: Рус. яз. 2000.- в 2 т.- 1209 с. — ISBN 978-5-534-12341-3. — Текст: непосредственный.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Стандарты второго поколения / сост. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Москва : Просвещение; 2019. — 40 с. ISBN 5-09003-550-4. — 3 — Текст: непосредственный.
6. Пашкова, А. М. / Формы организации внеурочной деятельности в начальной школе / А. М. Пашкова // Начальная школа. — 2015. — № 11. — С. 45–49. — ISSN 0027-7371 — Текст: непосредственный.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. — М., 1998. — 239 с. — ISBN 5-7695-1516-8. — Текст: непосредственный.
8. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения : Опыт популяр. моногр. / С.Д. Поляков. - М. : Новая шк., 2004 (ОАО Моск.). — 299 с. — ISBN 5-8147-0040-8 — Текст: непосредственный.
9. Примерная основная образовательная программа начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — Москва : Просвещение, 2011. — С. 69-74. — ISBN 978-5-534-11271-9. — Текст: непосредственный.
10. Словарь и культура русской речи : К 100-летию со дня рождения С. И. Ожегова / Редкол. : Н. Ю. Шведова [и др.] ; РАН, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — Москва : Индрик, 2001. — 559 с. — ISBN 5-85759-144-9 — текст: непосредственный.
11. Сорокин, А.Н. Оценка эффективности мероприятий музеев по организации и поддержке нравственно-патриотического воспитания молодежи в регионе (на примере историко-краеведческих музеев муниципальных районов Самарской области) / А.Н. Сорокин, Н.В.

Полянскова, Е.С. Мост; под ред. С.И. Малицкой. Текст: электронный // Вестник ВУиТ. – 2014. – №4 – с. 80. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-meropriyatiy-muzeev-po-organizatsii-i-podderzhke-nravstvenno-patrioticheskogo-vozpitanija-molodezhi-v-regione-na> (дата обращения: 15.01.2022).

Зими́на Е.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
доктор педагогических наук, профессор СурГПУ
г.Сургут

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время важной задачей образовательного процесса становится формирование исследовательских умений, которые направлены на исследовательскую деятельность школьников, считает Е.А. Крючкова [1]. Значительным потенциалом для развития способностей к исследованию располагает младший школьный возраст, в котором ребенок характеризуется особой чувствительностью к усвоению окружающей действительности [2]. Привлечение детей младшего школьного возраста к исследовательской деятельности позволит им научиться осваивать, изобретать и понимать новое, формулировать и выражать собственные мысли и идеи, уметь принимать необходимые решения, конкретизировать свои интересы и осознавать возможности [3].

Рассмотрим понятие «исследовательские умения» с разных авторских позиций, приведенных в таблице 1.

Таблица 1

Содержание понятия «Исследовательские умения»

Определение	Автор/источник
исследовательскими умениями - умения задавать вопросы, видеть проблемы, выдвигать предположения, давать определения терминам, понятиям, наблюдать, классифицировать, осуществлять эксперименты, делать умозаключения и выводы, структурировать материал, обрабатывать текст, защищать и доказывать свои идеи.	А.И. Савенков / Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения детей младшего школьного возраста : методическое пособие. – М.: Федоров. - 2016. – 540 с..
Исследовательские умения — это возможность и ее реализация выполнения совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию»	П.В. Середенко / Середенко, П. В. Развитие исследовательских умений и навыков детей младшего школьного возраста в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2014. - 208 с.
Исследовательские умения - комплекс разнообразных умений, позволяющих реализовывать общие и частные цели исследования, применяя различные способы, и осуществлять исследовательскую деятельность	И.В. Стрельцова [Стрельцова, И.В. Проекты и исследования // Начальная школа. – 2012. – № 9. – С.56-57.

Проанализировав и обобщив определения А.И. Савенкова, П.В. Середенко и И.В. Стрельцовой, можно сделать вывод о том, что под исследовательскими умениями следует понимать совокупность умений, которые позволяют осуществлять интеллектуальные и эмпирические действия, составляющие исследовательскую деятельность и приводящие к новому знанию.

К.П. Кортнев и Н.Н. Шушарина утверждают, что можно развивать следующие исследовательские умения у детей младшего школьного возраста:

- умение охватывать всю проблему в целом;
- умение корректно ставить исследовательскую задачу;
- умение оценивать методы решения поставленной задачи;
- умение планировать исследовательскую деятельность;
- умение искать оптимальное решение поставленной задачи;
- умение реализовывать выбранную исследовательскую методику;
- умение оценивать ее информативность и точность с помощью прикладных (лабораторно-практических) занятий.

А.П. Гладкова выделяет четыре группы исследовательских умений, формируемых в процессе обучения в рамках каждой учебной дисциплины:

- организационно-практические (умение планировать работу; задавать вопросы и отвечать на них; преобразовывать полученные данные; выдвигать предположения; умения, связанные с применением общелогических приемов; умение использовать различные формы представления результатов исследования);

- поисковые (умение выбрать тему исследования; увидеть проблему и поставить цель исследования; умение самостоятельно изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей; умение выбирать и применять доступные методы исследования; устанавливать причинно-следственные связи; умение находить несколько вариантов решения проблемы;

- информационные (умение находить источники информации, пользоваться ими; внимательно слушать выступающего; работать с определениями, понятиями, терминами; понимать и интерпретировать любой текст; фиксировать информацию в виде символов, условных знаков; формулировать выводы; умение самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле; умение запросить недостающую информацию у педагога);

- оценочные (умение оценить свою работу, определить ее достоинства и недостатки; оценить работу, представленную другим исследователем; формулировать оценочные суждения, рекомендации, отзывы; обосновывать свою оценку) [4].

В.П. Тимофеева выделяет следующие функции исследовательских умений учеников для образовательного процесса:

— формирование интереса и познавательных мотивов, овладение новыми знаниями в ходе исследовательской деятельности;

— выработка таких качеств личности, как, наблюдательность и внимание, настойчивость и инициатива, сообразительность и способность к изобретениям, трудолюбие;

— расширение способов и видов деятельности, формирующееся осознанность процесса исследовательской деятельности, умение организовывать и контролировать ход учебного исследования;

— развитие умственных способностей, ориентированное на формирование умения анализировать изучаемый материал, устанавливать причинно-следственные связи и использовать при решении задач имеющиеся знания;

— целенаправленное освоение действий и приёмов, которые позволяют учащимся совершенствовать учебную деятельность. В состав исследовательских умений входят:

— умение работать с учебной, научной и научно-популярной литературой;

— умение проведения наблюдения;

— умение постановки эксперимента;

— умение оформлять и презентовать результат исследования [5].

Таким образом, исследовательские умения обучающихся можно рассматривать как совокупность умственных операций и прикладных действий, осуществляемых обучающимся при сопровождении педагога, позволяющую мотивированно выполнить учебную исследовательскую деятельность или ее отдельные этапы, с помощью которых в исследовательской деятельности формируются и предметные компетенции.

В свою очередь, проектно-исследовательскую деятельность можно определить, как процесс приобретения исследовательских умений, как условие для развития способности смотреть и видеть, наблюдать, для развития личности в целом. Исследовательская деятельность и приобретение исследовательских умений – процесс сложный и многогранный, в основе которого лежат следующие принципы:

- развитие познавательных умений и навыков обучающихся;

- умение ориентироваться в информационном пространстве;

- умение самостоятельно конструировать свои знания;

- умение интегрировать знания из различных областей наук;

- умение критически мыслить [6].

А.В. Леонтович под исследовательской деятельностью понимает деятельность учеников, связанную с решением исследовательской творческой задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характеризующих в научной сфере для исследования исходя из принятых в науке традиций нормированную постановку изучаемой проблемы; изучение теоретической части, которая посвящена данной проблематике; осуществляемая подбором методик

исследования и практическое овладение ими; поиск и сбор собственного материала, его обобщение, анализ и выводы [7]. А.С. Обухов исследовательскую деятельность рассматривает как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [8].

Е.А. Носова в своей статье делает вывод о том, что наиболее эффективным средством формирования исследовательских умений является проектная деятельность.[9] Такого же мнения придерживаются Г.С. Камерилова и О.А. Родыгина утверждая, что одним из эффективных средств развития исследовательских умений можно считать учебный проект [10].

Для формирования исследовательских умений необходимы следующие условия:

- Систематичность. Данная работа должна проводиться постоянно, в урочной и внеурочной деятельности.

- Мотивированность. Учитель должен руководить деятельностью ученика, суметь мотивировать его на успех, раскрывать и развивать исследовательские умения.

- Психологический комфорт. Поощрять и вдохновлять творческие проявления. Ученику должно быть комфортно для раскрытия и изучения нового материала. Он должен не бояться выполнять работу и получать новые знания.

- Учет возрастных особенностей. Исследование должно не только интересным, но и по силам ребенку чтобы он смог его выполнить. Не стоит слишком перегружать ребенка, но также не должно быть слишком легким чтобы ученик не расслабился и не потерял интерес к работе [11].

Для того, чтобы оценить уровень сформированности исследовательских умений у обучающихся, авторы выделяют критерии оценки. Так, например, Зуева С.В. в своей работе выделяет, что критерии оценки уровней сформированности исследовательских умений обучающихся являются универсальными, в связи с этим мы можем говорить о группах общих исследовательских умений, в которых отражается содержание этой деятельности. К ним она относит:

- умение работать с источниками и документами;
- умение работать со справочной литературой;
- умение работать с компьютерными поисковыми системами; - умения осуществлять основные логические операции;
- умение проводить наблюдения;
- умение проводить различного вида исследования;
- умение различными способами организовывать данные;
- умение грамотно выражать свои мысли;
- умение представлять результаты исследования [12].

А вот Н.Н. Шушарина, для определения критериев сформированности исследовательских умений, предлагает обратиться к определению К.П. Кортнева, который рассматривает исследовательские умения как сложные умения, состоящие из трех основных компонентов:

- мотивационного (проявляющегося в виде познавательного интереса), который формируется под воздействием целей новой деятельности;

- содержательного, включающего систему знаний об исследовательской деятельности;

- операционного (технологического), включающего уже имеющуюся у человека систему исследовательских умений и навыков.

Н.Н. Шушарина отмечает, что, если будет отсутствовать один из перечисленных компонентов, либо, недостаточно будет сформирован, не предоставляется возможным развитие исследовательских умений [13]. Следовательно, в своей работе под критериями сформированности исследовательских умений, мы можем определить как наличие всех трех компонентов.

Завершая анализ сущности процесса формирования у детей младшего школьного возраста исследовательских умений, на основе понятий, которые дают А.И. Савенков, П.В. Середенко и И.В. Стрельцова, под «исследовательскими умениями обучающихся» мы будем понимать сложную систему умственных операций и прикладных действий, которые осуществляются учениками общеобразовательного учреждения при сопровождении преподавателя, позволяющую мотивированно выполнить учебную исследовательскую деятельность или ее отдельные этапы, с помощью которых в исследовательской деятельности формируются предметные компетенции. Одним из эффективных средств по формированию исследовательских умений, по мнению Г.С. Камериловой, О.А. Родыгиной, считается проект, а именно исследовательский проект. А для того, чтобы проверить сформированность исследовательских умений, мы будем придерживаться критериев, которые выделяет Н.Н. Шушарина, а именно мотивационный, содержательный и операционный.

Список использованной литературы

1. Крючкова, Е. А. Основные подходы к исследовательской деятельности обучающихся при изучении математики / Е. А. Крючкова // Преподавание математики в школе. – М.: Просвещение. - 2017. - № 3. - С. 16-19.

2. Начальная школа, 2021, №8. Стр 20, С.Б. Барашкина, Развитие исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста на уроках по предмету «окружающий мир».

3. Крючкова, Е. А. Основные подходы к исследовательской деятельности обучающихся при изучении математики / Е. А. Крючкова // Преподавание математики в школе. – М.: Просвещение. - 2017. - № 3. - С. 16-19.

4. Гладкова, А. П. Диагностика исследовательских умений в начальной школе: методическое пособие / А.П. Гладкова. – М.: Айрис-Пресс, 2015. – 128 с.
5. Тимофеева, В. П. Исследовательская работа в начальной школе: учебное пособие / В. П. Тимофеева. – М.: ЭКСПРЕСС. – 2014. – 375 с.
6. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения детей младшего школьного возраста: методическое пособие / А. И. Савенков. – М.: Федоров. - 2016. – 540 с.
7. Леонтович, А. В. Исследовательская деятельность обучающихся: Сборник статей / А. В. Леонтович // М.: Исследовательская работа школьников. - 2017, С. 108- 114.
8. Шумакова, Н. Б. Развитие исследовательских умений детей младшего школьного возраста: / Н. Б. Шумакова. М. : Просвещение, 2019 - 157 с.
9. Организация проектной деятельности у детей младшего школьного возраста с целью повышения качества исследовательских умений [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-u-mladshih-shkolnikov-s-tselyu-povysheniya-kachestva-issledovatel'skih-umeniy>
10. Камерилова, Г.С. Начальная школа плюс до и после/ Исследовательская и проектная деятельность в школе/ 2013 г., Г.С. Камерилова, О.А. Родыгина, стр. 8-9
11. Формирование исследовательских умений детей младшего школьного возраста в проектной деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-u-mladshih-shkolnikov-s-tselyu-povysheniya-kachestva-issledovatel'skih-umeniy>
12. Шушарина, Н.Н. Организация исследовательской деятельности в начальной школе: учебное пособие / Н.Н. Шушарина. – Томск, ТГПУ, 2019. – 206 с.
13. Кортнев, К. П. Методика исследовательского обучения детей младшего школьного возраста: методическое пособие / К. П. Кортнев. – Самара, Учебная литература. - М. -2014. – С. 80 – 86.

Мартьянова В. А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В. Л.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НОРМАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема формирования представлений о нормах экологической этики становится наиболее актуальной в свете модернизации общего образования. В Концепции общего экологического образования для государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года общее экологическое образование определяется как гуманитарно-естественнонаучное образование, направленное на формирование у обучающихся экосистемной познавательной модели, как основы развития экологического мышления, экологической грамотности, и ее творческое применение для накопления личного и совместного опыта рефлексивно-оценочной и проектной деятельности, ориентированной на ценности экологической этики и устойчивого развития – как условие становления экологической культуры гражданина, его ответственного отношения к соблюдению правовых и нравственных норм в области охраны окружающей среды, здоровья и безопасности жизни [4].

Проблема формирования у детей младшего школьного возраста представлений о нормах экологической этики отражены в многочисленных работах педагогов, таких, как А.М. Захлебный, И.Д. Зверева, А.Я. Савченко и психологов А.А. Вербицкого, С. Дерябо, В. Ясвина, Е.В. Гирусова, М.И. Дробнохода, В.В. Безрукова, Ф.С. Войно-Ясенецкого, А.Л. Дворкина, Н.Ю. Киселева и др. Исследования данных авторов свидетельствуют о необходимости внесения определенных изменений в основные структурные компоненты экологического образования, которые будут отвечать логике формирования экологической этики обучающихся начальных классов.

По мнению Т.В. Мишаткиной, младший школьный возраст следует отнести самоценному этапу в экологическом воспитании. В этот период, считает автор, происходит качественный скачок, в значительной степени определяющий процесс развития экологической культуры личности в дальнейшем, выражающийся в формировании у ребенка осознанного отношения к окружающему миру, усвоению норм экологической этики. По утверждению автора, обучающийся начинает выделять себя из окружающей среды, преодолевает в своем мироощущении расстояние от «Я – природа» до «Я и природа», у него развивается эмоционально – ценностное отношение к окружающему. И что самое важное, Т.В. Мишаткина отмечает, именно в этом возрасте закладываются основы экологической культуры, целостного

представления о природе, формируется научное отношение к природной среде, осознается необходимость ее охраны, усваиваются нормы экологической этики, а именно поведения в окружающей среде и навыки элементарных экологических грамотных действий [5, с.57].

Остановимся на рассмотрении основных базовых понятий: «экологическая этика», «нормы экологической этики».

Обратимся к определению понятия "экологическая этика", которое было сформулировано О.М. Дорошко - это этика осторожности, заботы, ответственности за принимаемые решения, уважения к природе и экологического самоограничения, единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой [5, с.96].

На основе понятия «экологическая этика» рассмотрим понятие «нормы экологической этики». Т. В. Мишаткина характеризует понятие «нормы экологической этики» как систему нравственных универсальных правил и требований поведения по отношению к экологии [5, с.156].

В Примерной программе воспитания младших школьников выделены основные нормы экологической этики:

- ухаживать за комнатными растениями в классе или дома;
- заботиться о своих домашних питомцах и, по возможности, о бездомных животных в своем дворе;
- подкармливать птиц в морозные зимы;
- не засорять бытовым мусором улицы, леса, водоёмы.

Таким образом, исходя из представленных выше норм, можно сделать вывод о том, что к нормам экологической этики относят элементарные действия по сохранению и бережному отношению к природе, которые понятны каждому человеку, в том числе и младшему школьнику. Однако Ю. Н. Карандашев считал, что у детей младшего школьного возраста необходимо формировать нормы экологической этики, в первую очередь, через представления.

Под представлением мы будем понимать психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта.

Таким образом, обобщая рассмотренные положения, отметим, что под представлениями о нормах экологической этики следует понимать систему нравственных универсальных правил и требований поведения по отношению к экологии. Данная деятельность представляет собой психический процесс, направленный на передаче ребенку совокупности знаний о моральных принципах и нормах экологической этики, которыми он должен овладеть.

Основываясь на данное положение, остановимся на рассмотрении сущности процесса формирования у детей младшего школьного возраста представлений о нормах экологической этики.

И. В. Цветкова предлагает формировать представления о нормах экологической этики у детей младших классов посредством использования игровых форм обучения. Данные формы, по мнению автора, позволяют

использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности [7, с.39].

Н. С. Жестова считала необходимым использование этических бесед для формирования представлений о нормах экологической этики у детей младшего школьного возраста. По мнению автора, доверительная обстановка во время бесед просто обязательна, только тогда у обучающихся появится возможность высказывать свои мысли, суждения, чувства, что поможет выработке личностного отношения к окружающей среде [2, с.79].

Как отмечает А. А. Гуссейнова, немаловажное значение в усвоении младшими школьниками представлений о нормах экологической этики имеют учебно-практические задачи и экологические ситуации. Решая такие задачи, дети обращаются за помощью к дополнительной литературе, знакомятся самостоятельно с определенными понятиями.

Авторы А.Н. Захлебный и Е.Н. Дзятковская, подчеркивают, что эффективность формирования у школьника представлений о нормах экологической этики значительно возрастет, если эту задачу решать не только во время учебной деятельности, но и во внеурочной деятельности.

Сущностью внеурочной деятельности является организация образовательной деятельности, отличающейся от классно-урочной и направленной на организацию свободного времени обучающихся для расширения и углубления знаний, умений, навыков и развития индивидуальных способностей каждого.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается, что внеурочная деятельность организуется в таких формах как кружки, художественные студии, факультативы, спортивные клубы и секции т.д.

По мнению Д.С. Ермакова, экологическая студия – это учебное пространство, оснащенное самым современным оборудованием, с помощью которого школьники изучают окружающую природу и учатся бережно к ней относиться [1, с.11].

Для правильной организации экологической студии необходимо соблюдать специальные педагогические условия, без которых данная деятельность не будет иметь результативности.

Изучив психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования и опираясь на исследование Н. А. Коротковой [3, с.13], сформулируем условия организации эко-студии, направленной на формирование у детей младшего школьного возраста представлений о нормах экологической этики:

- разработка образовательной программы эко-студии и соответствие ее содержания компонентам формирования у обучающихся норм экологической этики (познавательный, мотивационно-ценностный и деятельностный);

- организация студии во внеурочной деятельности в форме партнерства со взрослыми, где обучающийся демонстрирует образцы проектной и исследовательской деятельности;
- организация студии с использованием специального оборудования.

Обратимся к данным условия и отметим, что каждое из них несет определенную нагрузку. Так, наличие образовательной программы эко-студии представляет собой целенаправленный документ, имеющий четкие ориентиры - в рамках содержания программы должны быть предусмотрены разделы и темы, обеспечивающие указанные компоненты – познавательный, мотивационно-ценностный и деятельностный, что в целом будет работать на формирование представлений о нормах экологической этики. Следуя второму условию, видим, что важными видами деятельности обучающихся в ходе освоения содержания образовательной программы в рамках эко-студии должны стать проектная и исследовательская деятельности, которые, как и содержание программы, будут работать на планируемый результат и обеспечивать формирование указанных представлений покомпонентно. Особые требования к организации проектов и исследований, позволит погрузить обучающихся в особую атмосферу сотрудничества и позволит перевести процесс формирования представлений в субъектное состояние школьников. И наконец, третье условие указывает на необходимость специального оборудования для осуществления проектной и исследовательской деятельности: цифровые лаборатории, персональные планшеты, электронные микроскопы и т.д.

Все эти условия должна реализовываться комплексно и целенаправленно. Именно такой подход, по нашему мнению. Обеспечит полноценное формирование у детей младшего школьного возраста представлений у детей младшего школьного возраста о нормах экологической этики.

Для подтверждения выделенных в рамках теоретического исследования положений о формировании представлений о нормах экологической этики у детей младшего школьного возраста была проведена диагностическая работа по определению исходного уровня сформированности у обучающихся 8-9 лет исследуемых представлений.

Для определения уровня сформированности у детей младшего школьного возраста представлений о нормах экологической этики были использованы критерии и показатели, разработанные на основе исследований А. А. Гуссейнова. Они представлены в таблице. [Таблица 1].

Таблица 1

Характеристика критериев и показателей сформированности представлений о нормах экологической этики у детей младшего школьного возраста

№	Критерии	Показатели
1	Познавательный	1. Обучающийся усвоил научные знания по экологии и краеведению.

		2. Знает нормы и правила организации деятельности и поведения в природе. 3. Осваивает экологические и природоохранные знания, планирует и реализует экологическое самообразование
2	Мотивационно-ценностный	1. Понимает ценности природы. 2. Сформировал эмоционально-личностное отношение к окружающей среде. 3. Ответственно ведет себя в окружающей среде. 4. Положительно относится к природоохранительной работе
3	Деятельностный	1. Владеет системой экологических умений и навыков, необходимых для решения эколого-природоохранительных проблем. 2. Участвует в экологической деятельности.

Диагностика включала в себя 3 комплексные методики, направленные на определение уровня сформированности представлений о нормах экологической этики у детей младшего школьного возраста.

Первая методика (Е. А. Калюкова, А. В. Шишова) была направлена на определение уровня сформированности познавательного компонента, т.е. представлений о нормах экологической этики у детей младшего школьного возраста.

При проведении данной работы было установлено, что низкий уровень сформированности представлений о нормах экологической этики у 25% обучающихся, средний – у 75%, высокий – 0%. На основе полученных результатов, можно сделать вывод, что данный показатель сформирован в основном на среднем уровне. Обучающиеся делали ошибки в ответах на вопросы об объектах живой и неживой природы, экологического содержания и др. В целом знания носят ограниченный характер и относятся к какой-то определенной области, которую они недавно изучали.

Вторая методика (М. М. Иванова) была направлена на определение исходного уровня сформированности мотивационно – ценностного компонента у детей младшего школьного возраста, т.е. Понимание ценности природы, ее эмоциональное восприятие и т.д.

При проведении данной работы было установлено, что низкий уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента у 5% обучающихся, средний – у 75%, высокий – у 20%. На основе полученных результатов, можно сделать вывод, что мотивационно-ценностный компонент у учащихся сформирован в основном на среднем уровне. Большинство учащихся показали интерес к природе и всему, что к ней относится. Однако обучающиеся недостаточно осознают свою причастность к миру природы, не всегда понимают взаимосвязи природы с окружающим миром и свою причастность к ней.

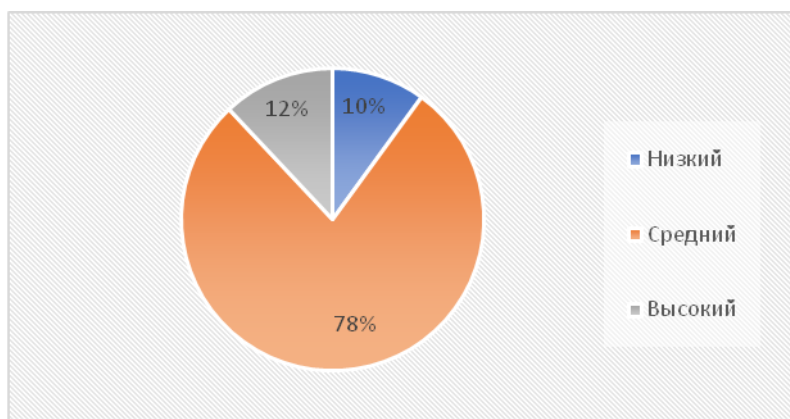
Третья методика (Л. А. Коноплева) была направлена на определение исходного уровня сформированности деятельностного компонента у детей младшего школьного возраста, т.е. способность участвовать в решении эколого-природоохранительных проблем.

При проведении данной работы было установлено, что низкий уровень сформированности деятельностного компонента не был выявлен ни у одного обучающегося, средний – у 85%, высокий – у 15%. На основе полученных результатов, можно сделать вывод о том, что данный показатель сформирован в основном на среднем уровне. Большинство учеников путают действия, приносящие вред окружающей среде и действия, приносящие пользу, недостаточно хорошо демонстрируют выполнение правил поведения в природе. Нередко обучающиеся 2 класса, решая учебно-практические и этические задачи, предлагали стереотипные способы решения или давали свою оценку их содержания, затрудняясь определиться в своем видении путей решения обозначенных в задачах проблем.

Результаты исследовательской работы показали, что у обучающихся 2 класса сформированность представлений о нормах экологической этики находится на среднем уровне.

Диаграмма 1

Сводные результаты диагностики исходного уровня сформированности представлений о нормах экологической этики у учащихся 2 класса



Полученные результаты диагностической работы свидетельствуют о необходимости проведения работы, направленной на совершенствование процесса формирования у детей младшего школьного возраста представлений о нормах экологической этики, что возможно обеспечить в условиях студии с соблюдением указанных условий. Анализ полученных данных показал, что знания носят устойчивый характер, в то время как способы решения проблем экологической или правоохранительной деятельности сосредоточены на стереотипности действий и имеющемся незначительном опыте обучающихся.

Обобщая, отметим, что продуманная и целенаправленная работа в условиях внеурочной деятельности позволяет заложить у обучающегося основы экологической культуры, сформировать целостного представления о природе и научное отношение к природной среде, осознать необходимость ее охраны, усвоить нормы экологической этики, а именно поведения в окружающей среде и навыки элементарных экологических грамотных действий. В свою очередь, результаты диагностики подтвердили актуальность

выбранной темы и необходимость формирования представлений о нормах экологической этики у детей младшего школьного возраста.

Список использованной литературы

1. Ермаков, Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся: монография / Д. С. Ермаков. – Москва: РУДН, 2008. – 20 с.
2. Жестова, Н. С. Состояние экологического воспитания учащихся / Н. С. Жестова // Начальная школа. – 1989 - №10. С.78-81.
3. Н.А. Короткова. Тематическое планирование партнерской деятельности взрослого со старшими дошкольниками. - Ребенок в детском саду. - 2002. - № 5.
4. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года. // URL: <http://news.kremlin.ru/news/15177> (дата обращения 04.03.2022).
5. Основы экологической этики: учеб. Пособие / Т. В. Мишаткина и др. ; под общ. Ред. Т. В. Мишаткиной, С. П. Кундаса. – Минск, 2008. – 286 с.
6. Формирование экологической культуры как цель образования для устойчивого развития: монография / под науч. ред. О. М. Дорошко; Гродненский государственный университет им. Янки Купалы. – Гродно: ГрГУ, 2010. – С.164.
7. Цветкова, И. В. Экология для начальной школы. Игры и проекты : попул. Пособие для родителей и педагогов / И. В. Цветкова. – Ярославль : Акад. Развития, 1977. – 189 с. : ил. – (Игра. Обучение. Развитие. Развлечение). – ISBN 5-7797-0067-2. – Текст : непосредственный.

Мамедова И. К. студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н. В.,
доктор педагогических наук, профессор СурГПУ
г. Сургут

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В психолого-педагогической литературе младший школьный возраст характеризуется как сложный период, в процессе которого формируются компоненты учебной деятельности, необходимые для эффективного протекания учебно-воспитательного процесса. Согласно ФГОС НОО основой обучения на этапе начального образования является формирование «умения учиться», которое предполагает формирование всех компонентов деятельности.

Особенностью нового федерального государственного образовательного стандарта является его ориентация на формирование у школьников определенного набора универсальных учебных действий. А для того, чтобы УУД были успешно присвоены ребенком, тот должен понимать причины своего успеха или неуспеха в учебной деятельности. Поэтому обязательным условием современного урока является этап рефлексии. В первую очередь рефлексия связана с формированием регулятивных универсальных учебных действий, но не исключает возможности формирования и всех остальных видов УУД и может осуществляться не только в конце урока, как это было принято считать раньше, но и на любом из его этапов [3].

В работе рассматриваются регулятивные УУД, которые связаны со структурой учебной деятельности, а именно рефлексивные умения. По мнению авторов концепции формирования универсальных учебных действий, (А.Г. Асмолова, Г.В.Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В.Молчанова), регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию учебной деятельности обучающегося. К ним относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка, рефлексия, коррекция, саморегуляция.

В процессе рефлексии осуществляется рефлексивная деятельность, которая предполагает оценку знаний, как продукта познавательной деятельности, а также учет мнения окружающих людей при определении собственного отношения к себе.

М.В. Белобородова определяет рефлексивную деятельность как внутренне мотивированная аналитическая деятельность, направленная на осознание собственной деятельности [2].

Изучая рефлексивную деятельности обратимся к исследованиям Г.П. Щедровицкого, рассмотрим его аспекты и формируемые рефлексивные умения:

- кооперативные – самоопределение в рабочей ситуации, умение удерживать коллективную задачу, умение принимать ответственность за происходящее в группе, умение осуществлять пошаговую организацию деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности;
- интеллектуальные – определение основания деятельности, оценка собственной позиции, умение прогнозировать последующий ход действий, умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана;
- личностные – умение анализировать себя, адекватное самовосприятие, умение определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки;
- коммуникативные – умение поставить себя на место другого, проявление сопереживания, понимание причин действий другого человека в процессе взаимодействия, анализ прожитых ситуаций и учит поступков других в своих поведенческих стратегиях, понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития [2].

Из вышесказанного, мы можем определить, что в процессе осуществления рефлексивной деятельности проходит процесс формирования рефлексивных умений, который понимается как целенаправленное взаимодействие учителя и обучающихся с целью осмысления собственного поведения и его корректировки.

Т. Ф. Ушева выделяет два этапа формирования рефлексивных умений младших школьников:

1. включение каждого обучающегося в коллективную рефлексии, проводимую педагогом, владеющим приемами организации рефлексии;
2. самостоятельное проведение рефлексии с каждым обучающимся

Г. А. Цукерман выделяет следующие этапы формирования рефлексивных умений младших школьников:

1. Этап формирования коллективной рефлексии совпадает с началом школьного возраста. На этой стадии перед учителем стоит цель – формирование учебной деятельности класса.

2. Этап формирования групповой рефлексии. На этом этапе учитель преследует цель – формирование учебной деятельности у группы учащихся. Учитель адресует свои действия не к отдельным учащимся, а к группе учеников.

3. Этап индивидуальной рефлексии. На этой стадии учитель ставит цель – формирование индивидуальной учебной деятельности. Именно в такой форме рефлексия становится основой саморазвития личности [4].

Анализируя этапы формирования по разным авторам, можно отметить, что рефлексивные умения начинают формироваться в процессе коллективной рефлексии, а затем переходят к осуществлению индивидуальной рефлексии.

В начальной школе формируются следующие рефлексивные умения:

- адекватно воспринимать себя;
- ставить цель деятельности;
- определять результаты деятельности;
- соотносить результаты с целью деятельности;
- определять наличие ошибок в собственном поведении;
- описывать прожитую ситуацию.

Проанализировав процесс формирования рефлексивных умений, можно перейти к определению критериев оценки их сформированности.

О.А. Боброва выделяет следующие структурные компоненты рефлексивных умений, которые могут служить критериями оценки их сформированности:

- Деятельностный компонент: умение самостоятельно разрабатывать, осуществлять и корректировать пошаговую стратегию достижения результата учебной деятельности

- Оценочный компонент: умение воспринимать и оценивать на определенном уровне себя и других в данной деятельности [1].

Для определения уровня сформированности компонентов рефлексивных умений, были подобраны диагностические методики:

- Методика П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой «Проба на внимание»

- «Самооценка моего чтения» (модифицированная методика определения самооценки Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейна)

Апробация диагностических методик в ходе мониторинга проходила на базе МБОУ гимназии имени Ф.К. Салманова во 2 «Е» классе, где обучаются 29 человек. Обучение проходит по УМК «Система развивающегося обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова».

Опираясь на теоретические исследования П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой, Г.В. Репкиной и Е.В. Заики и др. были выявлены и систематизированы критерии и уровни формирования данных умений [Таблица 1].

Таблица 1.

Характеристика критериев формирования рефлексивных умений у младших школьников

№	Критерии	Уровни			Методики
		Низкий	Средний	Высокий	
1	умение самостоятельно разрабатывать, осуществлять и корректировать учебную деятельность	Не замечает большое количество ошибок, замеченные исправляет не корректно.	Пропускает некоторые ошибки, чаще замечает самые простые и явные ошибки, грамотно исправляет их.	Обнаруживает все ошибки в тексте, грамотно исправляет их.	Методика 1. П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой «Проба на внимание»

2	умение воспринимать и оценивать на определенном уровне себя и других в данной деятельности	Заниженная самооценка чтения	Адекватная самооценка чтения	Завышенная самооценка чтения	Методика «Самооценка моего чтения» (модифицированная методика определения самооценки Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейна)
---	--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	--

Методика 1. П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой «Проба на внимание»

Цель: выявление уровня сформированности умения оценивать состояние выполненной работы

Форма оценивания: фронтальный письменный опрос.

Инструкция: «Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки (в том числе и смысловые), исправь их карандашом или ручкой.

Описание задания: школьнику предлагается прочитать текст, проверить его и исправить в нем ошибки (в том числе и смысловые) карандашом или ручкой. Фиксируется время работы учащегося с текстом, особенности его поведения (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух и т.п.). Для того чтобы найти и исправить ошибки в этом тексте, не требуется знание правил, но необходимы внимание и самоконтроль.

Для примера рассмотрим текст №1, который дается учащимся в первом классе. Текст должен быть знаком детям, но в устном варианте. Происходит проверка умения вчитываться в текст и соотносить устный его вариант с письменным.

Типичная ошибка: чтение «по памяти». Узнав отдельные слова или текст в целом, дети не всегда внимательно проверяют буквенный состав каждого слова. Текст содержит 7 ошибок, типичных для младших школьников: пропуск, перестановка и замена букв, грамматические ошибки (на согласование).

Текст №1: Наша Тая громко плачут. Уромила в речу мячик.

Тиже, Танечка, не пачь, Не утонет речке мяч.

Текст №2 уже является для детей незнакомым. Ошибки, имеющиеся в тексте, типичны для первоклассников: замена, пропуск, дописывание букв, в том числе в сильной позиции, пропуск предлогов.

Текст №2: «У кого, у коо кисточки на ушкух? Ктоо живет сосне у леснай опушки?»

Критерии оценивания: подсчитывается количество пропущенных ошибок. Исследователь должен обратить внимание на качество пропущенных ошибок: пропуск слов в предложении, букв в слове, подмена букв, слитное написание слова с предлогом, смысловые ошибки и т.п.

Анализ результатов проходил по трем уровням:

- 0-2 пропущенные ошибки – высокий уровень;
- 3-4 - средний уровень;

- Более 5 пропущенных ошибок – низкий уровень.

Результаты проведенной диагностики представлены на рис. 1, показали следующие данные:

- низкий уровень: 6 обучающихся (20,7%);
- средний уровень – 15 обучающихся (51,7%);
- высокий уровень – 8 обучающихся (27,6%).

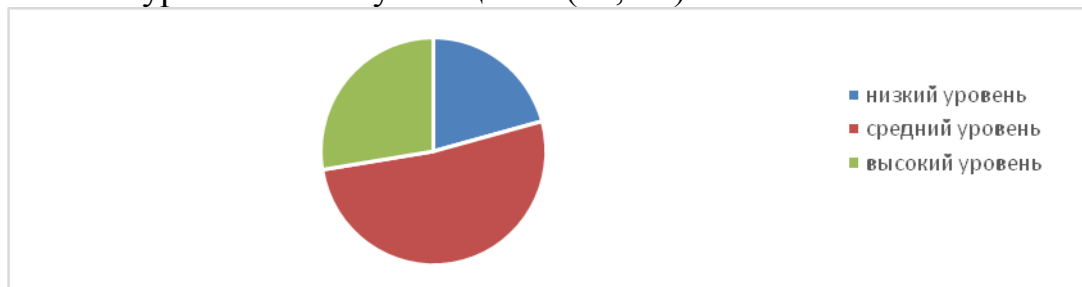


Рис. 1 Уровень сформированности умения самостоятельно разрабатывать, осуществлять и корректировать учебную деятельность

Выводы: После проведения диагностики можно сказать, что у обучающихся преобладает средний уровень сформированности умения оценивать состояние выполненной работы, это связано с тем, что обучающиеся вчитывались в содержание текста, не пропуская и не допуская ошибок, но есть и те обучающиеся, у кого появились трудности с данной работой. У обучающихся, которых данный показатель сформирован на низком уровне трудности в выполнении заданий связаны с низкой технической стороной читательского навыка. Обучающиеся читают по слогам, вследствие чего у них нет полного понимания содержания задания.

Методика 2. «Самооценка моего чтения» (модифицированная методика определения самооценки Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейна) позволяет определить исходный уровень сформированности умений оценивания собственного чтения и уровень сформированности действий для достижения желаемого результата у учащихся начальных классов.

Цель: выявить уровень сформированности умений оценивания собственного чтения и уровень сформированности действий для достижения желаемого результата у учащихся начальных классов.

Форма проведения: письменная форма.

Инструкция для учащихся: Дорогой ученик, ответь, пожалуйста, на вопросы:

1) Как ты оцениваешь свое чтение? (подчеркни наиболее соответствующий этому вопросу ответ или допиши свой).

- а) Я очень плохо читаю.
- б) Я плохо читаю.
- в) Я неплохо читаю.
- г) Я достаточно хорошо читаю.
- д) Я хорошо читаю.
- е) Я очень хорошо читаю.
- ж) Я чрезмерно хорошо читаю.

Уровни оценивания:

1. Завышенная самооценка чтения: е, ж.
2. Адекватная самооценка чтения: в, г, д.
3. Заниженная самооценка чтения: а, б.

Для определения желаемого результата в чтении, адекватного суждения о причинах своего успеха и неуспеха в чтении обрабатываются вопросы 2, 3 и 4.

2) Как бы ты хотел читать?

3) Что тебе мешает, чтобы читать так как ты хочешь?

4) Чего тебе не хватает, чтобы читать так как ты хочешь?

Результаты диагностики представлены на рис. 2, показали следующие данные:

- низкий уровень - 7 обучающихся (24,1%);
- средний уровень - 13 обучающихся (44,8%);
- высокий уровень – 9 обучающихся (31,1%).

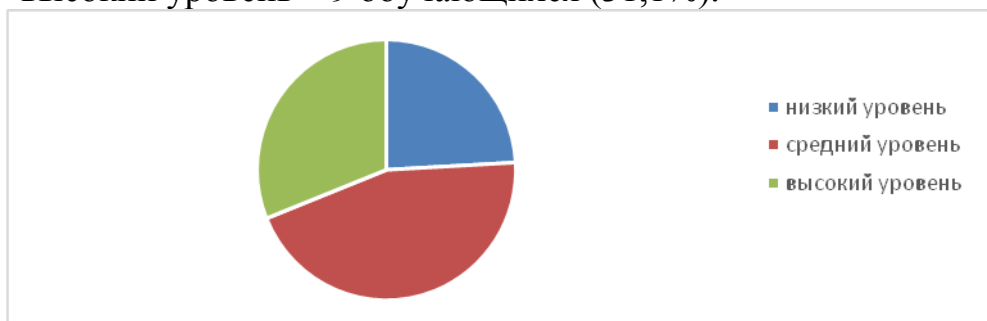


Рис. 2 Уровень сформированности умения воспринимать и оценивать на определенном уровне себя и других в данной деятельности

В результате диагностики можно констатировать, что 24,1% обучающихся демонстрируют низкий уровень, этим ученикам сложно дается оценка как собственных результатов, определение причин неудач, и, следовательно, они не видят путей достижения дальнейших успехов. Они не могут указать внеопределённой ситуации, каких знаний и умений им не хватает для успешного действия. В получении плохих результатов выполнения учебной задачи они винят сложные задания, а в положительных оценках ссылаются на везение. Обучающиеся с высоким и средним уровнем сформированности данного умения имеют адекватную самооценку, могут оценить себя и одноклассников, и скорректировать работу.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что рефлексивные умения являются необходимым формируемыми умениями у обучающихся в начальной школе. Уровень сформированности отдельных рефлексивных умений у обучающихся средний. Данная работа требует целенаправленной и систематической работы всех участников образовательного процесса. Рефлексивные умения младших школьников позволяют им самостоятельно корректировать свою работу, формулировать цели и результаты дальнейшей работы, а это, в свою очередь, влияет на их успешность в учебной деятельности.

Список использованной литературы

1. Боброва, О.А. Формирование рефлексивных умений подростков в образовательном процессе школы. / О.А. Бобров. – Воронежский государственный университет. – Воронеж., 2019. - 24 с
2. Прокофьева, М. Б. Развитие рефлексивных способностей у младших школьников / М. Б. Прокофьева. // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. — С. 144-146. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11476/>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 57 с. – (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09-022995-1.
4. Филоненко, А.А. Развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста / А. А. Филоненко. // Молодой ученый. — 2014. — № 8 (67). — С. 892-894. — URL: <https://moluch.ru/archive/67/11256/>

Менглиязова А. Ш., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Ротова Н. А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сегодня важной темой в области школьного обучения остается вопрос формирования знаний и навыков о здоровьесберегающей жизнедеятельности у младших школьников. Важно не только построить учебный процесс с пользой для здоровья учащихся, но и сформировать должную здоровьесберегающую культуру молодого поколения.

Нормативно-правовые аспекты проблемы формирования представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста охватывают следующие законы и программы:

1. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 N 7-ФЗ.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования.

Научные взгляды и теоретические положения о вопросах здоровьесберегающей жизнедеятельности, культуры здорового образа жизни, важности данных аспектов для образовательной и повседневной деятельности младшего школьника рассматриваются в трудах Е. В. Сигаевой, В. И. Ковалько, Ю. В. Науменко, Л. А. Сорокиной, Н. С. Козловой. Взаимосвязь когнитивной и эмоциональной составляющих в формировании представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности была отражена в работах О. Н. Кобцевой, Л. И. Вахненко, М. Н. Тамановой, Ю. Г. Абакумовой, И. Р. Рыбиной. Специфика и структура процесса формирования представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста была рассмотрена Е. А. Токаревой, Н. В. Полтавцевой, И. В. Бабуровой, В. П. Казначеевым, Т. Г. Ефремовой.

Актуальность исследования заключается в том, что формирование представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у младшего школьника способствует развитию ключевых правил, норм, привычек здорового образа жизни, которые определяют дальнейшую жизнь человека.

Цель исследования: выявить сущность и структуру формирования представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста.

К задачам исследования относятся:

1. Рассмотреть сущность и структуру понятий: «формирование», «жизнедеятельность», «здоровьесбережение», «здоровьесберегающая жизнедеятельность».

2. Выявить компоненты процесса формирования представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста.

3. Охарактеризовать уровни сформированности представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста.

Для того чтобы осознать сущность формирования представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста, необходимо рассмотреть сущность понятий «формирование», «жизнедеятельность», «здоровьесбережение», «здоровьесберегающая жизнедеятельность».

Понятие «формирование» в психологической науке рассматривается как намеренное регулирование и доведение до необходимого уровня процесса развития человека или аспектов его личности [2].

В педагогической науке понятие «формирование» – это «целенаправленный и организованный процесс овладения и приведения в систему устойчивых характеристик личности, необходимых для успешной жизнедеятельности» [1].

Понятие «жизнедеятельность» в Словаре русского языка А.П. Евгеньевой трактуется как «совокупность процессов, протекающих в живом организме, поддерживающих и являющихся проявлениями жизни в нем [5].

Категория «здоровьесбережение» является целенаправленной систематической образовательной деятельностью по внедрению и укреплению различных здоровьесберегающих методик для укрепления здоровья учащихся [7].

Под «здоровьесбережением» Н.Ю. Глебова рассматривает реализацию социально-оздоровительных, психологических и педагогических мер с целью построения в педагогическом процессе благоприятного микроклимата, морального комфорта, психического и физического здоровья учащихся [3].

На основе проанализированных понятий и категорий можно сделать вывод, что здоровьесберегающая жизнедеятельность – комплекс сформированных ценностных знаний, навыков и моделей здоровьесберегающего поведения, а так же осознанного отношения младших школьников к здоровью и здоровьесберегающей деятельности.

М.Н. Таманаева определила задачи процесса формирования представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста:

1) Формирование знаний о здоровьесбережении и его взаимосвязях, о принципах здоровьесберегающей жизнедеятельности.

2) Развитие мотивации действовать с соблюдением правил и норм здоровьесберегающего поведения, воспитание системного здоровьесберегающего образа жизни.

3) Развитие желания младших школьников принимать участие в практической здоровьесберегающей деятельности, мероприятиях [6].

Е.М. Шишкова в качестве основных условий формирования представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у младших школьников считает:

- формирование знаний о здоровьесберегающей жизнедеятельности;
- формирование мотивации на ведение здорового образа жизни;
- воспитание ответственности за собственное здоровье [8].

А. И. Калоша в структуре процесса формирования представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности выявляет три взаимосвязанных компонента: когнитивный, мотивационный и деятельностный [4].

А. И. Калоша утверждает, что показателем когнитивного компонента является полнота и объем знаний и навыков сохранения физического и психического здоровья. Он включает в себя развитие структуры представлений о здоровье, гигиене, режиме дня, комплексном и сбалансированном питании, профилактике заболеваний, негативном воздействии вредных привычек на организм [4].

Мотивационный компонент включает осознание положения здоровьесберегающей жизнедеятельности в общей системе ценностей личности, развитие и повышение мотивации на ведение здорового образа жизни, на сохранение и поддержание здоровья [4].

Деятельностный компонент определяет сформированность умений и навыков здоровьесберегающей жизнедеятельности на практике, а именно организацию режима труда и отдыха, соблюдение режима дня, соблюдение концепции здорового питания, соблюдение норм личной гигиены, отказа от вредных привычек, контроля своего физического и психического состояния [4].

Основываясь на выбранных критериях, были определены три уровня сформированности представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности младшего школьника: низкий, средний и высокий. Сформированность представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности выражается в следующих компонентах (таблица 1):

Таблица 1

Уровни сформированности представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности младших школьников

Компонент	Содержательная характеристика
Когнитивный	Полнота и объем знаний о здоровьесберегающей жизнедеятельности: знания о здоровом образе жизни, личной

	гигиене, режиме дня, комплексном питании, негативном влиянии вредных привычек, пользе закаливания, пользе физической активности, занятий на свежем воздухе.
Уровни сформированности когнитивного компонента	<p>Высокий уровень – у младшего школьника сформировано знание о том, что такое здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесбережение, ребенок может перечислить способы сохранения здоровья.</p> <p>Средний уровень – в структуре ценностей здоровье и здоровьесбережение у младшего школьника занимает 1-2 позиции, но здоровьесберегающие ценности не принимаются полностью, у обучающихся возникает пробел знаний о том, что такое здоровьесбережение.</p> <p>Низкий уровень – младший школьник не знает, что такое здоровье, какие способы здоровьесбережения существуют, испытывает серьезные затруднения в определении путей решения негативных влияний.</p>
Мотивационный	Положительная мотивация к здоровьесберегающей деятельности, выраженная потребность в укреплении и сохранении собственного здоровья.
Уровни сформированности мотивационного компонента	<p>Высокий уровень – ребенок проявляет сознательное и активное отношение к сохранению и укреплению здоровья, испытывает позитивные эмоции в ходе выполнения здоровьесберегающей деятельности, принимает и усваивает нормы здоровьесберегающего поведения.</p> <p>Средний уровень – у младшего школьника преобладает непостоянная мотивация и заинтересованность к овладению навыков здоровьесберегающей деятельности.</p> <p>Низкий уровень – у младшего школьника выражено отсутствие желания к овладению представлений и умений здоровьесберегающей деятельности. Наличие негативных эмоций в ходе выполнения здоровьесберегающих занятий.</p>
Деятельностный	Способность применять сформированные представления и навыки здоровьесберегающей жизнедеятельности на практике, способность оценивать свое здоровьесберегающее поведение.
Уровни сформированности деятельностного компонента	<p>Высокий уровень – у младшего школьника выражены сознательные действия в оздоровительной деятельности. Понимает значимость норм здоровьесберегающего поведения. Проявляет инициативу в выполнении здоровьесберегающих действий.</p> <p>Средний уровень – школьник воспринимает основы здоровья и здорового образа жизни, но не осознает ценности здоровьесбережения. Следит за своим здоровьем и выполняет здоровьесберегающие действия только под присмотром взрослых.</p> <p>Низкий уровень – ребенок проявляет безразличное отношение к здоровью, уклоняется от выполнения оздоровительных действий, не включается в воспитательный процесс.</p>

Таким образом, когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты представляют собой структурные элементы процесса формирования представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста.

Следует отметить, что основные результаты исследования соответствуют поставленным задачам. Была раскрыта сущность понятия здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста, рассмотрены его основные составляющие: «формирование», «жизнедеятельность», «здоровьесбережение», «здоровьесберегающая жизнедеятельность».

Выявлены компоненты процесса формирования представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста: когнитивный, мотивационный, деятельностный.

Охарактеризованы уровни сформированности представлений о здоровьесберегающей жизнедеятельности у детей младшего школьного возраста – высокий, средний, низкий уровни соответственно.

Список использованной литературы

1. Андриади, И.П. Педагогический словарь / авт.-сост.: И. П. Андриади, С. Ю. Темина. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 221 с. – (Библиотека словарей ИНФРА-М). – ISBN 978-5-16-011752-2. – Текст: непосредственный.
2. Бабурова, И. В. Изучение и воспитание ценностных отношений школьников: монография / И. В. Бабурова; Федеральное агентство по образованию, Смоленский гос. ун-т. – Смоленск: СмолГУ, 2016. – 320 с. – ISBN 978-5-88018-462-0. – Текст: непосредственный.
3. Глебова, Е.А. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. [Электронный ресурс] – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2015. – 29 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21058208> (дата обращения: 07.03.2022).
4. Калоша, А.И. Формирование культуры здоровья младших школьников как педагогически организованный процесс [Электронный ресурс] // Вестник Брянского государственного университета, 2015. – 5 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23396206> (дата обращения: 07.03.2022).
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. [Электронный ресурс]. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 702 с. – URL: <https://efremova.slovaronline.com/24130-ZHIZNEDEYATELNOST> (дата обращения: 07.03.2022).
6. Таманаева, М.Н. Управление процессом формирования здоровьесберегающей среды в общеобразовательной организации [Электронный ресурс] / М.Н. Таманаева // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-

Веди, 2015 – С. 120. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23952436>
(дата обращения: 07.03.2022).

7. Храмко, Л.Г. Роль здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении. – Кемерово, 2011. – С. 246. – ISBN 978-3-44218-316-0. – Текст: непосредственный.

8. Шишкова, Е.М.. Педагогические условия формирования представлений о здоровом образе жизни у младших школьников [Электронный ресурс] // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания, 2015. – С.4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-predstavleniy-o-zdorovom-obraze-zhizni-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 07.03.2022).

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПРОИЗНОСИТЕЛЬНУЮ СТОРОНУ РЕЧИ

Данная статья посвящена изучению мелкой моторики у младших школьников. Проблема рассмотрена с теоретической точки зрения. В статье описано влияние мелкой моторики на произносительную сторону речи. Рассмотрены понятия мелкая моторика, произносительная сторона речи, методы и приемы развития мелкой моторики у младших школьников.

Понятие «мелкая моторика» (пальцевой праксис) - это способность выполнять точные мелкие движения пальцами и кистями рук. Развитие мелкой моторики зависит от нескольких систем: мышечной, костной, нервной.

В данное время, каждый из родителей понимает, насколько важно развивать мелкую моторику. От этого зависит не только развитие рук и ног-совершенствуется процесс мышления и речи. В трудах Марии Монтессори описывается тесная связь развития речи и интеллекта от моторного развития ребенка. Также эту связь подтверждает своими исследованиями Е.И. Исина, которые были проведены в Институте физиологии детей и подростков.

Давно замечено, что при плохо развитой мелкой моторике у многих детей наблюдается задержка речевого развития, что ведет к проблемам с памятью и вниманием. Эти факторы, в свою очередь, негативно сказываются на интеллекте детей. Доказано, что от нервных импульсов пальцев идет совершенствование речи. Исследования ученых подтверждают, что устная речь развивается именно в тот момент, когда движения пальцев рук достигают хорошей координации и четкости. Электрофизиологические исследования показывают, что при выполнении ребенком ритмичных движений пальцами, улучшается деятельность лобных и височных отделов головного мозга, в которых находятся области, отвечающие за речь, а скорость движения рук и мыслительных процессов также находится в тесной взаимосвязи [1].

Е.М. Мастюкова, И.П. Павлов, Т.Б. Филичева говорят о том, что развитие мелкой моторики пальцев рук и движение рук оказывают большое влияние на развитие артикуляционного компонента произносительной стороны речи. «Произносительная сторона речи» представляет собой фонематическое оформление речи в комплексе с речедвигательными навыками. К ним относятся навыки речевого дыхания, голосообразование, воспроизведение звуков и их сочетаний, ударение в словах, фразовая интонация, соблюдение норм орфоэпии [2].

Недоразвитие произносительной стороны речи в школьном возрасте может привести к трудностям в учебе, а конкретно при обучении письму и чтению: у детей будут отмечаться грамматические и орфографические

ошибки: пропуски, замены, смещения и искажения звуков и как следствие букв. Речь у таких детей монотонна и невыразительна, нарушено паузирование и эмоциональная окрашенность высказываний.

Основываясь на исследованиях ученых, педагоги проводят коррекцию речевого развития. В этом помогает систематическое выполнение упражнений и тренировки, так как являются средством повышения работоспособности головного мозга. С их помощью можно улучшить мыслительные процессы, память, внимание. А речь, напрямую зависит от степени развития мелкой мускулатуры пальцев.

Особое место в учении А. Бондарович отводится штриховке. Сначала используют трафареты (линейки с геометрическими фигурами), дети штрихуют не только параллельными линиями, волнами, кривыми линиями, петлями, обводка по точкам, по цифрам, дорисуй картину по точкам. Отличным упражнением является написание элементов различных букв, прямой короткой линией, длинной прямой линией, рисование кружков, закрашивание клеточек, прямые и наклонные палочек и т.д. [3].

В различной литературе предлагается большое количество упражнений, в данной статье приведены примеры, наиболее часто встречающиеся в практике учителей:

-Формирование правильного положения руки и захвата при держании ручки или карандаша[4].

-Упражнения для правильного распределения мышечной нагрузки руки помогает конструктор Лего и пазлы, вязание спицами и крючком, управление жёстиком или мышкой.

-Особую роль в развитии мелкой моторики играет умение уверенно пользоваться ножницами: вырезание по контуру, аппликация, изготовление коллажа.

-Один из видов занятий, развивающий точность, аккуратность и внимательность-вышивка и шитье.

Последнее время приобретает популярность пластилинография. Это такой вид искусства, при котором дети не лепят пластилином, а рисуют.

Аппликация из шариков пластилина, отлично развивает мелкую моторику. При использовании данной техники необходимо накатать множество одинаковых шариков и заполнить ими контур картины. При работе пластилином координируются движения не только рук, но и глаз, развивается и цветовое восприятие. Ещё занятия лепкой благотворно влияют на нервную систему. На таких занятиях ребенок не боится ошибиться, так как пластилин податливый и эластичный материал, изделия из него можно быстро поправить, переделать. Обычно, при данном виде творчества ребенок активно работает десятью пальцами, а это, как известно, способствует развитию речи.

Г.А. Османова в своей книге «Новые игры с пальчиками для развития мелкой моторики» рекомендует вначале, обучить ребенка самомассажу, который необходимо проводить ежедневно два, три раза в день[5].

Самомассаж начинают с легкого растирания подушечек пальцев от кончиков к ладони, сначала на одной руке, затем на другой, проговаривая при этом стихи. В данной книге по развитию тонкой моторики предложены упражнения, позволяющие эффективно осуществлять коррекцию двигательных нарушений, речевую деятельность, внимание, память, слуховое и зрительное восприятие. Мелкая моторика также хорошо развивается в игре «Теневой театр» (пальцы необходимо складывать определенным образом, получая при этом фигуры разных животных), для этого необходимо простейшее оборудование: экран или стена и лампа.

В настоящее время в арсенале педагогов, работающих с младшими школьниками имеется большой выбор методик, которые расширяют возможности детей в познании окружающей действительности, речевого, психического и интеллектуального развития.

Одной из эффективных здоровьесберегающих технологий является Су Джок терапия и кинезиологические упражнения. Терапия основана на традиционной акупунктуре и восточной медицине. Это система самооздоровления. Для наилучшего воздействия используются активные точки кистей рук и стоп. Используя кинезиологические упражнения и приемы Су Джок терапии можно осуществлять коррекционную развивающую работу по развитию речевой сферы ребенка[6].

Этапы развития мелкой моторики:

Два, три месяца- ребенок интересуется окружающим миром, проявляя интерес к игрушкам и различным предметам.

Три, шесть месяцев-малыш тянет пальцы в рот и это его первые осознанные движения.

Восемь, двенадцать месяцев- ребенок умеет уже перекладывать игрушки с одной руки в другую, в основном у него задействованы большой и указательный палец.

Один год- малыш активно повторяет движения за взрослыми, начинает рисовать.

Двенадцать, восемнадцать- умеет держать карандаш и ложку, складывать и разбирать пирамиду и кубики.

Восемнадцать- двадцать четыре- может листать страницы, переливает жидкости из стакана в стакан.

Двадцать четыре-тридцать шесть- занят игрой пластилином, открывает ящики стола, может рисовать простейшие фигуры.

Три, четыре года- ребенок может обводить контуры, строить дома из кубиков.

Четыре, пять – раскрашивает картинки, лепит пластилином, может копировать печатные буквы, осознанно рисует, на рисунке появляются детали.

Пять, шесть лет- дети могут вырезать предметы из бумаги, писать, рисовать простые геометрические фигуры, а некоторые дети выполняют эти действия по образцу.

Г.А.Каше, М.Ф.Фомичева, Л.Г.Парамонова, и М.Е.Хватцев в своих трудах описывают, что достижение нормы звукопроизношения происходит к четырем, пяти годам, а любые фонетические отклонения считают физиологичными.

М.О. Гуревич и Е.А. Екжанова указывают, что умелыми и ловкими пальцы становятся не сразу[7]. Игры, упражнения, пальчиковые разминки можно систематически проводить и дома, например, при шнуровании ботинок, при перебирании крупы и т.д. Все эти приемы помогают улучшить мелкую моторику и подготовить руку ребенка к письму. Продолжать развитие тонкой моторики пальцев рук необходимо в учебном процессе, тогда мышление и речь будут развиваться более успешно.

Важная задача педагога рассказать родителям о необходимости проведения игр и упражнений на развитие мелкой моторики. Чтобы развивающая деятельность приносила хороший результат необходимо соблюдать некоторые правила:

- Игры и упражнения должны быть интересны ребенку и соответствовать возрасту;

- Принимать активное участие в играх и упражнениях;

- Хвалить ребенка за его достижения;

- Занятия не должны затягиваться по времени, они могут утомить ребенка, и он потеряет к ним интерес;

- Необходимо использовать специальные игрушки, предназначенные для занятий;

- Занятия должны быть ежедневными;

- Упражнения строятся от простых к сложным, на первых этапах упражнения необходимо выполнять с ребенком, комментируя их.

Таким образом. Можно сделать вывод, что движения рук, связанные с включением пальцев нужны для интеллектуального развития ребенка. Работа должна начинаться своевременно, чтобы в дальнейшем не было трудностей с обучением и развитием ребенка.

Список использованной литературы

1. Журнал: Современные проблемы науки и образования,2019- №5. – 2019-35с.

2. Жукова, Н.С., Мастюкова Е.М. Логопедия. Основы теории и практики / «ЭКСМО», 2011. - 273с.

3. Бондарович, А. Развитие мелкой моторики. — Москва: Издательство «АСТ», 2015. — 64 с.

4. Климанова Л.Ф., Сидорова Л.А., Шляхтина Т.Ю. Уроки веселого карандаша. — Тула «Родничок»,2001. —48с.

5. Османова, Г.А. Новые игры с пальчиками для развития мелкой моторики: Картоотека пальчиковых игр. —СПб: КАРО,2008. —160с.

6. Ковал, Д. Самоучитель Су Джок Лао Минь. Целительные точки для поддержания здоровья. Большой Атлас. Лао Минь, ООО «Издательство АСТ», 2021. —121 с.
7. Екжанова, Е.А., Стеблева, Е.А. Учебно-методический комплекс к программе «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание». — Иркутск: 2011. —410с.

Моисеенко В. Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В. Л.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ ИНТЕРЕСА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

На сегодняшний день в связи с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования главным в обучении в школе становится достижение личностных результатов обучающихся. Важна личность самих обучающихся и происходящие с ними в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе. Поэтому обучение должно быть воспитывающим. Младший школьник должен получать удовольствие от учебы, изучаемых предметов, ему должно быть комфортно и интересно в образовательной среде. Отсюда выходит, что именно интерес к изучаемым дисциплинам является одним из главных мотивов успешной учебной деятельности обучающихся [2].

Проблема формирования интереса младших школьников к творческой деятельности привлекает к себе внимание как психологов и педагогов, так и учителей-практиков.

Поскольку для раскрываемой нами темы первостепенной является сущность процесса формирования интереса к творческой деятельности на уроках технологии, то сначала отдельно раскроем такие понятия, как «творческая деятельность» и «интерес», а также «интерес к творческой деятельности младших школьников».

Проблемой творческой деятельности школьников занимались такие ученые, как А. Н. Лук, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Петровский, А. В. Хуторской, А. В. Большаков, О. М. Шенцова и др.

По определению, которое дает В. Г. Рындак в своем кратком педагогическом словаре, можно понять, что творческой деятельностью будет называться не только деятельность, в которой творчество определяется, как главный компонент этой самой деятельности (процесс решения творческих задач), но и результат развития личности, где важна положительная мотивация и стремление к самостоятельному выполнению конкретной работы [5].

Таким образом, понятие творческая деятельность можно определить, как деятельность человека или коллектива, в результате которой создается нечто новое, оригинальное, посредством создания или преобразования конкретных объектов, значимое не только для творца, но и для общества.

В психолого-педагогической литературе (И. Я. Лернер, А. В. Хуторской и др.) по данной проблематике предложены следующие определения, раскрывающие сущность творческих видов деятельности:

- Познание – образовательная деятельность обучающихся, понимаемая как процесс творческой деятельности, формирующий их знания.

- Преобразование – творческая деятельность обучающихся, являющаяся обобщением опорных знаний, служащих развивающим началом для получения новых предметных и метапредметных результатов.

- Создание – творческая деятельность, предполагающая конструирование учащимися образовательной продукции в изучаемых областях.

- Творческое применение знаний – деятельность учащихся, предполагающая внесение учеником собственной мысли при применении знаний на практике.

Следуя данным положениям, творческой деятельностью младших школьников будем считать продуктивную форму деятельности обучающихся, в результате которой происходит накопление творческого опыта школьников, преобразуются и создаются на практике объекты материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности.

Переходя к рассмотрению сущности понятия «интерес», отметим, что интерес является одним из постоянных сильнодействующих мотивов деятельности и имеет множество трактовок.

Над вопросом формирования интереса работали такие известные педагоги и ученые, как Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. С. Рубинштейн, Г. И. Щукина и др.

В различных источниках по психологии понятие «интерес» используется для обозначения ряда феноменов: внимание, любопытство, мотивация, сосредоточение, озабоченность, целенаправленность, осведомленность, желание.

Авторы философского энциклопедического словаря Л. Ф. Ильичев и П. Н. Федосеев понятию «интерес» дают следующее определение: «Реальная причина социальных действий, событий, свершений, стоящая за непосредственными побуждениями - мотивами, помыслами, идеями ... - участвующих в этих действиях индивидов, социальных групп, классов» [9, с.213].

Г. И. Щукина отмечает, что интерес в обучении можно считать «своеобразным эпицентром активизации обучения, формирования активности обучающегося и его положительного отношения к учению, к процессу и результатам своего труда», также она отмечает, что интерес включает в себя ряд компонентов: мотивационный, содержательно-деятельностный и эмоционально-оценочный компоненты [1, с.3].

Руководствуясь сущностными характеристиками понятия о творческой деятельности младших школьников, были определены критерии и показатели

оценки сформированности интереса к творческой деятельности у детей младшего школьного возраста [Таблица 1].

Таблица 1

**Критериальная оценка уровня сформированности интереса
к творческой деятельности у детей младшего школьного возраста**

Компоненты интереса	Показатели	Уровни сформированности интереса
Мотивационный компонент	Внутренние познавательные мотивы, которые направлены на формирование творческой самостоятельности	<p align="center">Низкий</p> <ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие мотивации к творческой деятельности. • Творческая деятельность для ребенка не несет никакой особой значимости.
		<p align="center">Средний</p> <ul style="list-style-type: none"> • Проявление заинтересованности к некоторым видам творческой деятельности. • Творческая деятельность не является проявлением индивидуальности ребенка, а лишь средством проведения досуга.
		<p align="center">Высокий</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наличие внутренних мотивов ко множеству разных видов творческой деятельности. • Наличие самостоятельной точки зрения на приобретение знаний в данном виде деятельности, сочетаемой с внутренней мотивацией
Содержательно-деятельностный компонент	Практические умения и навыки в художественно-творческой деятельности	<p align="center">Низкий</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наличие начальных творческих знаний и умений. • Пассивность в выполнении заданий. • Преобладание репродуктивной деятельности. • Воспроизводящая активность. • В преодолении трудностей помогают взрослые.
		<p align="center">Средний</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наличие творческих знаний и умений на среднем уровне. • Предпочтение учеником проблемного содержания и процесса поиска решения вопроса или проблемы. • Преобладание продуктивной деятельности. • Интерпретирующая активность. • В преодолении трудностей помогают взрослые.

Компоненты интереса	Показатели	Уровни сформированности интереса
		<p style="text-align: center;">Высокий</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наличие творческих знаний и умений на высоком уровне. • Предпочтение учеником проблемного содержания и процесса поиска решения вопроса или проблемы. • Преобладание продуктивно-творческой деятельности. • Творческая активность. • Самостоятельное действие и преодоление трудностей без посторонней помощи.
Эмоционально-оценочный компонент	Отзывчивость к результату своей творческой деятельности (проявление эмоций и проведение рефлексии)	<p style="text-align: center;">Низкий</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наличие негативных эмоций или равнодушие к происходящему. • Не имеется способность к рефлексии.
		<p style="text-align: center;">Средний</p> <ul style="list-style-type: none"> • Равнодушие к происходящему или наличие позитивных эмоций. • Имеется частичная способность к рефлексии.
		<p style="text-align: center;">Высокий</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наличие позитивных эмоций от вовлеченности в творческую деятельность. • Имеется способность к рефлексии.

Итак, опираясь на авторские позиции Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, Г. И. Щукиной, под интересом будем понимать выражение осознанной потребности с такими компонентами, как мотивационный, содержательно-деятельностный и эмоционально-оценочный, имеющее определенную стадию развития, где первостепенными будут побуждения самого индивида или группы – мотивы, помыслы или идеи.

Остановимся на характеристике таких понятий, как «творческая деятельность младших школьников» и «интерес к творческой деятельности младшего школьника».

Как мы уже отметили выше, творческой деятельностью младших школьников является продуктивная форма деятельности, в результате которой в процессе обучения на уроках накапливается творческий опыт учеников в непосредственном процессе создания ими собственных творений. А интерес к творческой деятельности младшего школьника - это осознанная потребность к творческой деятельности, где первостепенными будут побуждения самого обучающегося – мотивы, помыслы или идеи.

Над вопросом формирования интереса к творческой деятельности на уроках технологии работали такие известные педагоги, как Г. И. Щукина, Н. М. Забурсова, С. С. Конышева, Н. М. Конышева, Е. Н. Соколова, и др.

Е. Н. Соколова пишет, что при формировании устойчивого интереса к творческой деятельности на уроках технологии в начальной школе важно сначала внести занимательность (яркие наглядные пособия, эффектное оформление, неожиданные опыты, занятные детали), которые вызывают положительные эмоции, чувства, переживания необходимые для творческой деятельности, это предпосылки интереса [4].

По словам Н. М. Забусовой можно выделить еще одно средство, способствующее стимулированию интереса к творческой деятельности - различные выставки детского творчества, на которых выставляются лучшие работы, созданные учениками. Обучающиеся на таких выставках получают удовлетворение и эстетическое наслаждение, так как видят собственные результаты, полученные упорным трудом. После этого у ребенка появляется еще большее желание заниматься творчеством [3].

Авторы различных учебных пособий по технологии для 4 класса (Е. А. Лутцева и Т. П. Зуева, Н. М. Конышева и др.) считают, что для формирования интереса к творческой деятельности обязательным условием является выставка детских работ (дети видят результаты своей регулярной работы, оценивают собственные достижения). Однако, важно учитывать, что такое возможно не только на очной встрече, но и заочной – на сегодняшний день реальным стало создание виртуального музея, экспонатами которого будут детские работы [8, с.189].

Анализ методической литературы по проблеме показали, что авторы указывают на немаловажность использования готовых виртуальных музеев, позволяющих организовать изучение образцов дизайна и декоративно-прикладного искусства при непосредственном просмотре экспонатов на уроке: предметы современного и старинного быта (из музейных и археологических материалов), так как это позволяет повысить уровень интереса у учеников к творческой деятельности.

Именно поэтому для учителя начальных классов, важно осознавать, что использование виртуальных музеев на уроках технологии в 4 классе будет эффективным средством и важным условием при формировании у обучающихся интереса к творческой деятельности. Укажем, что понимаем под виртуальным музеем.

На сайте Министерства культуры РФ присутствует определение исследуемого нами понятия. «Виртуальный музей - это интерактивный мультимедийный программный продукт, представляющий музейные коллекции в электронном виде» [7]. Также определение данному понятию дали такие исследователи, как Л. Н. Кравцова, Н. Н. Грибовская и О. А. Гуринович, Т. Е. Максимова и др.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что все предлагаемые определения вышеперечисленных исследователей констатируют единство взглядов в том, что виртуальный музей – это самостоятельное культурное явление, появившееся благодаря информационным технологиям, его основными признаками являются

музейные коллекции, собранные в виртуальном пространстве, а также возможность доступа для широкого круга лиц.

Также анализируя научно-методическую литературу и основываясь на теории Г. И. Щукиной о функциях методов обучения, нами были выделены основные функции технологии виртуальных музеев при применении в процессе обучения:

- побуждающая: побуждение к творческой деятельности;
- воспитывающая: формирование интереса к творческой деятельности и творчеству в целом;
- развивающая: формирование мышления, творческих способностей и наблюдательности [10].

Опираясь на положения Н. М. Коньшевой, изложенные в учебнике «Теория и методика преподавания технологии в начальных классах», можно выделить, что основным содержательным компонентом программы четвертого класса, который позволит организовать работу с готовым виртуальным музеем на уроке технологии, будет являться «изучение образцов дизайна и декоративно-прикладного искусства: предметы современного и старинного быта (из музейных и археологических материалов); керамика, изразцы; плетеные изделия из лозы, бересты, щепы и проч.; украшения; предметы бумажной пластики; вязаные и вышитые изделия; народная глиняная игрушка; изделия из соломки; чеканка по металлу» [6, с.260].

Возвращаясь к вопросу об использовании виртуального музея как условия формирования у четвероклассников интереса к творческой деятельности на уроках технологии, отметим важность определения основной задачи, стоящей перед педагогом. Так, на уроках технологии педагог может применять и готовые виртуальные музеи, размещенные в сети интернет, и создавать собственные, используя при этом работы младших школьников. В зависимости от этого нужно учитывать особенности таких виртуальных музеев, порядок работы с ними, а также другие факторы, влияющие на последующий результат применения данной технологии.

Применение виртуального музея на уроках технологии в четвертом классе является несомненным преимуществом в процессе формирования интереса к творческой деятельности у обучающихся. Данная технология имеет множество достоинств и имеет большие возможности для применения в процессе обучения.

Подводя итог, мы видим, что способы формирования интереса к творческой деятельности на уроках технологии в начальной школе разнообразны, однако важным условием в данном случае будет являться применение виртуальных музеев. Подтверждение теоретических положений исследования будет осуществлено в практической деятельности, которая ориентирована на проверку методики использования виртуального музея в формировании у детей младшего школьного возраста интереса к творческой деятельности.

Список использованной литературы

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : [Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. шк. и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Г. И. Щукина, В. Н. Липник, А. С. Роботова и др.]; Под ред. Г. И. Щукиной. - М. : Просвещение, 1984. - 176 с.
2. Алексеева, Н. И., Павлова, С. В. Активизация познавательного интереса обучающихся через использование современных технологии // Вестник евразийской науки. 2014. №5 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-poznavatel'nogo-interesa-obuchayuschihsya-cherez-ispolzovanie-sovremennyh-tehnologii>
3. Забусова, Н. М. Развитие творческих принципов и интереса к творческой деятельности дошкольников / Н. М. Забусова. // Дошколенок.ру. – 2021. – URL: <https://blog.dohcolonoc.ru/entry/zanyatiya/razvitie-tvorcheskikh-principov-i-interesa-k-tvorcheskoj-deyatelnosti-doshkolnikov.html>
4. Соколова, Е.Н. Пути формирования мотивации школьников к художественно-творческой деятельности // Инновационная наука. 2016. №3-2 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-motivatsii-shkolnikov-k-hudozhestvenno-tvorcheskoj-deyatelnosti>
5. Творчество : Краткий пед. словарь / В. Г. Рындак; М-во образования РФ. Рос. акад. образования. - Оренбург : ОГАУ, 2001. - 106 с.
6. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Н. М. Коньшева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с.
7. Технические рекомендации по созданию виртуальных музеев // Официальный сайт Министерства культуры Российской Федерации. – Режим доступа: <https://culture.gov.ru/documents/po-sozdaniyu-virtualnykh-muzeev-250714/>
8. Коньшева, Н. М. Программы общеобразовательных учреждений. Технология. Программа 1-4 классы. Поурочно-тематическое планирование // Смоленск.: Ассоциация XXI век. – 2013. - 193 с.
9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. - Москва : Сов. энциклопедия, 1983. - 839 с.
10. Щукина, Г.И. Методы обучения как компонент учебного процесса / Г.И. Щукина // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе /под ред. Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Э.И. Мозонсона. — М.: Педагогика, 1980. — С. 22—26.

Мурадова С.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Ротова Н.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СТАРШИМ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном мире возрастает общественный и научный интерес к проблеме формирования уважительного отношения к старшим у детей младшего школьного возраста. Основа нравственного воспитания личности закладывается именно в этом возрасте, когда ребенок учится любить, ценить и уважать.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования гласит о важности осознания школьниками роли социума в жизни каждого человека, об уважительном отношении к старшим и сверстникам, к семье и окружающим [8].

Утвержденная в 2014 году «Концепция государственной семейной политики» фундаментальными ценностями провозглашает ценность семьи и семейной жизни. Представленные положения выступают основой развития сотрудничества двух социальных институтов – семьи и школы [3].

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года гласит о значимости семейного и педагогического воспитания личности. Содержание этого документа ориентировано на развитие социальных институтов воспитания, обновление воспитательного процесса в системе общего и дополнительного образования, в сферах физической культуры и спорта, культуры на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, культурно-исторического, системно-деятельностного подхода к социальной ситуации развития ребенка [7].

Вопрос постижения формирования уважительного отношения к старшим у детей младшего школьного возраста очень важен, поскольку в нынешнее время социум не способен прививать молодому поколению этические нормы поведения, уважительное отношения к населению.

Для выявления особенностей формирования уважительного отношения к старшим у детей младшего школьного возраста, нужно раскрыть сущность и структуру понятия «уважительное отношение к старшим», затем рассмотреть особенности его формирования с учетом возрастных особенностей детей.

Исследования психологов А.А. Бодалева, Я.Л. Коломенского, Б.Д. Парыгина, С.Л. Рубинштейна раскрывают содержание структуры отношений. Авторами выделяются основные три компонента отношений: а) гностический (когнитивный или информационный); б) аффективный (эмоциональный,

мотивный); в) поведенческий (практический). А.А. Люблинской уточняется, что личностное отношение следует считать в полной мере сформировавшимся, в случае, если достаточно развиты ключевые компоненты обозначенных сторон в их целостности [5].

Над трактовкой и анализом понятия «уважение» трудились такие философы как И. Кант, М. Бубер и Э. Левинас. И. Кант рассматривает уважение как критерий, характеризующий норму человеческих отношений даже в большей мере, чем симпатия. Считается, что лишь на основании уважения может построиться взаимопонимание. «Уважение» – это позиция одного человека по отношению к другому, признание положительных качеств личности [1].

В исследованиях А.Г. Кукушкиной содержание уважительного отношения к людям старшего поколения определяется как интегративное личностное образование, характеризующееся признанием ценности старшего возраста, заслуг и опыта старшего поколения, наличием положительных эмоций и установок» [4].

Процесс формирования уважения к старшим является комплексным и включает в себя следующие элементы [6]:

- Нравственный облик, – формирование которого начинается с дошкольного возраста и продолжается в дальнейшем на всех этапах воспитания. У ребенка необходимо воспитывать гуманность, терпеливость, сострадание, понимание того, как должен выглядеть и вести себя нравственно воспитанный человек, какими нравственными и культурными нормами ему необходимо руководствоваться в своих поступках;

- наличие нравственной позиции проявляется в необходимости воспитания у ребенка силы воли, формирования умения преодолевать различные жизненные трудности, отличать добро и зло;

- воспитание нравственных чувств как умения нести ответственность, чувства долга, уважения к родителям и старшим;

- нравственное поведение проявляется через умение вести себя в обществе, послушание и кротость.

Исследователь В.А. Ядов рассматривает данную структуру уважительного отношения младшего школьника к старшим [9]:

- младшие школьники понимают уважительное отношение к старшим как элементарную установку отношений к традиционным ценностям;

- младшие школьники осознают уважительное отношение к старшим через формирование таких компонентов, как: когнитивный (познавательный), эмоциональный (оценочный) и поведенческий;

- совокупность у младшего школьника интересов и потребностей с ценностными ориентациями содействует регулированию его поведения.

Нами было сказано, что в процессе формирования уважительного отношения к старшим у детей младшего школьного возраста представлен следующими компонентами: когнитивным, эмоционально-волевым и поведенческим.

Исследователь Я.Л. Коломинский объясняет критерии и показатели сформированности уважительного отношения к старшим у младших школьников следующим образом [2]:

Содержание когнитивного компонента раскрывается в наличии представлений о старшем поколении, родственных связях, истории, достижениях, культурных традициях своей семьи и народа, владении определенными понятиями и знанием произведений, в которых выражено уважительное отношение к старшим.

Эмоционально-волевой компонент выражается в закреплении эмоционально-чувственного опыта сопереживания, чуткости в отношениях с близкими людьми, эмоциональной отзывчивости на художественные образы – носители сформированности интереса к проблематике уважительного отношения к старшим.

Поведенческий – в способности к пониманию и самостоятельному ценностному выбору и реализации собственной нравственной позиции (идентификация себя с положительными героями, стремление подражать их поведению, поступкам, наличие способности и заинтересованности к согласованному творческому взаимодействию с родителями, педагогами, сверстниками, умение выражать нравственные чувства через создание продуктов художественно-творческой деятельности).

Сформированность всех критериев уважительного отношения к старшим у младших школьников выражается в следующих показателях и характеристиках (таблица 1):

Таблица 1

Критерии уровня сформированности уважительного отношения к старшим у детей младшего школьного возраста

Критерии	Показатели	Характеристика
Когнитивный	1. Знание основных нравственных ценностей, норм поведения, принятых в семье и обществе; 2. Широкий кругозор (осознание уважительного отношения к старшим.)	Ребенок обладает высокой познавательной активностью, свободно и точно знает о нравственно-этических ценностях, традициях, о нормах и правилах поведения в семье, обществе, а также какие отношения должны превалировать. Владеет определенными понятиями, в которых выражено уважительное отношение к старшим.
Эмоционально-волевой	1. Прямая эмоциональная реакция ребенка на явление уважительного отношения к старшим.	Ребенок свободно может подробно описать традиции своей семьи, общества, в котором живет. Чувственно сопереживает в отношениях с близкими людьми, отзывается к проблематике уважительного отношения к старшим.
Поведенческий	1. Готовность впитывать и внедрять на практике ценности, нормы	Ребенок понимает значимость норм и правил поведения, принятых в семье и обществе, свою роль и роль остальных

	поведения; 2. Корректировка поведения по отношению к старшим.	субъектов в этих отношениях. Воспринимает себя, семью и общество как единое целое. Стремится подражать поведению, поступкам высоконравственных людей, проявляет заинтересованность к согласованному взаимодействию со старшими.
--	--	---

С учетом рассмотренных критериев и показателей сформированности уважительного отношения к старшим у младших школьников были определены три уровня: низкий, средний и высокий. Представлены они в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика уровней сформированности уважительного отношения к старшим у младшего школьника

Уровни	Характеристика
Высокий	Ребенок демонстрирует относительно устойчивый интерес к нравственным качествам личности, знания о правилах поведения, элементарные правила этикета, знания вежливых слов, наличие нравственно-ценностного отношения к взрослым, проявление искренности внимательности и заботливости к окружающим.
Средний	Для ребенка взрослый - это не главный человек в жизни, но он проявляет уважение к некоторым из них. Нравственные и семейные ценности и традиции ребенка нейтральны. Правила этикета и поведения так же не чужды, но могут проявлять свою нетерпимость в некоторых ситуациях. Отсутствует эмоциональный отклик менять свою стратегию поведения.
Низкий	Ребенок проявляет интерес к нравственным ценностям, но не знает вежливых слов, элементарных правил этикета. Отсутствует эмоциональная отзывчивость. Не умеет проявлять заботу к окружающим. Испытывает трудности в общении со старшими, перебивают, не дослушивают.

Таким образом, при изучении и анализе психолого-педагогической литературы, содержание понятия уважительного отношения к людям старшего поколения было определено как интегративное личностное образование, характеризующееся признанием ценности старшего возраста, заслуг и опыта старшего поколения, наличием положительных эмоций и установок.

При формировании структуры уважительного отношения к старшим у детей младшего школьного возраста необходимо акцентировать внимание на формировании данных знаний и представлений в совокупности и единстве трех компонентов: когнитивного, эмоционально-волевого и поведенческого.

1) когнитивный компонент, - позволяет установить объем знаний, а также представлений о старших, о правилах поведения, элементарных правилах этикета.

2) эмоционально-волевой компонент, – позволяет выявить степень понимания младшими школьниками ценности окружающих, определяет особенности взаимоотношений между школьниками и взрослыми;

3) поведенческий выражается в выявлении уровня знаний о нравственных ценностях, нормах и моделях поведения, в проявлении уважительного отношения к старшим в различных ситуациях.

Подводя итог ко всему вышесказанному, необходимо отметить, что процесс формирования уважительного отношения к старшим тесно связан с процессом формирования уважительного отношения к семье, семейным традициям, которое включает понимание сопричастности к роду, определяется через почитание и уважение родителей, предков, восприятию нравственных ценностей, желание передавать из поколения в поколение национальные, культурные традиции и преумножать их.

Работа учителя начальных классов очень непростая и играет важную роль в процессе формирования уважительного отношения к старшим у детей младшего школьного возраста. Поэтому основная задача педагога в работе с детьми младшего школьного возраста состоит в создании благоприятных условий для нравственного воспитания полноценной личности.

Список использованной литературы

1. Кант, И. Уважение и несправедливость. Границы либеральной этической теории, 1986. – С. 232-237.

2. Коломинский, Я.Л. Детская психология: учебное пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: МПИ, 1982. – 100 с.

3. Концепция государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года (общественный проект): в 2-х частях//Составитель Мизулина Е.Б. [и др.]; – Москва, 2013. – 55 с.

4. Кукушкина, А. Г. Воспитание у школьников уважительного отношения к пожилым людям в процессе межпоколенного взаимодействия: монография / А. Г. Кукушкина, С. М. Ёлкин // М-во образования и науки РФ, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого». – Великий Новгород: Новгородский гос. ун-т, 2014. –С. 59.

5. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего школьника: пособие для учителя / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – С.32.

6. Петрова, В. И. Азбука нравственного взросления: Методическое пособие. –СПб.: Питер, 2016. – 304 с.

7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29.05.2015 г. № 996-р. – URL: https://ds22.edusev.ru/documents/other_documents/doc/230356/ (дата обращения 20.02.2022).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011и 2012 гг./М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2014. – 53 с.

9. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – 217 с.

Тилибаева В. В. студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н. В.,
Доктор педагогических наук, профессор СурГПУ
г. Сургут

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СКАЗКА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Сказки как метод обучения воспитывают в первоклассниках культуру поведения и ценностное отношение к живому, развивают познавательный интерес к природе. Самое важное в сказках для первоклассников - узнать о проблемах природы из уст самих ее обитателей, услышать их голос. В этом отношении исключительна роль сказок, где животные, растения одушевляются и сопереживают любым изменениям в природе и своей привычной жизни.

Экологическая сказка – это литературное произведение, отражающие природные явления, объекты, взаимосвязи в природе в фантазийном мире. В экологической сказке, как и в любой другой, могут использоваться такие литературные выразительные средства, как оживление, олицетворение, эпитеты [8,с.67].

Экологические сказки несут экологическую информацию, дают знания о природе, о повадках животных, о взаимоотношении людей с животным и растительным миром.

Все сказки, в том числе и экологические, делятся на авторские и народные. К авторским сказкам экологического содержания, входящим в содержание образовательной работы с детьми дошкольного возраста, относятся сказки следующих авторов: В. Бианки, К. Ушинского, А. Толстого, Л. Пантелеева, В. Даля и других [11,с.45].

Авторские сказки в большей мере можно отнести к сказкам экологическим, так как они отражают взаимосвязи в природе, показывают влияние человека на природу и последствия вмешательства. Авторские сказки, как и народные, наделяют животных, растения и объекты неживой природы речью, однако, она отражает естественные поведенческие реакции объектов природы и не несёт в себе социальных нравоучений.

В процессе обучения младших школьников используются сказки писателей – классиков, природоведов Е.И. Чарушина, Н. Павловой, Н. Мамина-Сибиряка, В. Бианки, В. В. Танайсичука, Л. Н.Толстого, Пришвина М. М. Их использование предусмотрено многими экологическими программами [2,с.14].

В формировании ценностного отношения к природе первоклассников большое значение играет сказка природоведческого содержания. Экологические сказки для детей написаны либо учеными-биологами, либо авторами с глубоким знанием природы, такими, как В. Бианки.

Увлекательные и в то же время простые художественные произведения в форме сказок созданы Н. Сладковым.

Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей. Я. А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли.

К. Д. Ушинский был за то, чтобы "вести детей в природу", чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития [5,с.56].

Многие экологические и биологические понятия могут объяснить такие авторы, как В. Бианки, Н. Павлова. Их сказки написаны именно с экологической позиции.

Составитель книги Л. П. Молодова - кандидат биологических наук. А как отмечалось, любая наука начинается со сказки. И в сборник включены сказки, которые "...не только познавательны, в них есть и волшебство, и приключения, и неожиданности, в них мирно уживаются серьезное и смешное, веселое и грустное, потому что все они написаны замечательными писателями, мастерами слова, искренне любящими природу" [3,с.45].

Экологические сказки - самый доступный способ передачи знаний о явлениях природы, о животных, растениях и окружающем мире.

Дети, кроме интересных, полезных знаний, могут получить яркие впечатления от глубины, красоты, мудрости, эмоциональной насыщенности экологических сказок.

Сказки должны быть доступны первоклассникам, а их изложение отличаться выразительностью, при котором могут быть использованы обычные сказочные приемы и известные персонажи.

Использование их в работе помогает педагогу обогащать первоклассников знаниями, учить, глубже всматриваться в окружающий мир, искать ответы на многие вопросы: "Как возник мир? Как произошли люди и животные? Какие явления бывают зимой? Что делают разные животные в зимнее время?".

Для работы с детьми отбираются сказочные произведения о живых объектах природы, с которыми дети могут непосредственно контактировать.

Волшебный мир сказки знакомит первоклассников с необыкновенными героями: Капелькой, Родничком, Еловым семечком и их удивительными приключениями ("Путешествие капельки", "Родничок зовет на помощь", "Лес полон сказок и чудес", "Путешествие в страну голубого неба"). Он открывает неведомый для детей мир с его неожиданностями и тайнами. Простой сюжет, близкие и понятные герои – кузнечик, улитка, поросенок, дорога и т.д. В них можно играть, про них можно придумывать разные истории – это и будут те ступени, которые помогают нашим детям погрузиться в смысловую суть сказки. В ненавязчивой форме, являясь как бы героем сказки, ребенок узнает тайны животного и растительного мира.

Открывая пьесу-сказку С. Маршака "Двенадцать месяцев", составитель сборника акцентирует внимание на необычном персонаже. Это лес. Он

наряду с другими героями является "равноправным действующим лицом, потому что самые важные события сказки, где причудливо переплетаются волшебное и реальное, происходят именно в лесу. Иногда, оценивая поступки людей, он выступает либо помощником, либо строгим судьей" [9,с.34].

Это помогает первоклассникам полнее ощутить красоту природы, а также выразительность, точность языка, осмыслить увиденное.

В доступной и увлекательной форме первоклассники усваивают основы экологической культуры, осознают единство человека с природой, учатся ответственному отношению к окружающей среде. Этому способствуют "Зелёные сказки" Т. А. Шорыгиной. При ознакомлении с природой они познают взаимосвязь на земле невидимыми цепочками, где, сломав одно звено, можно оборвать всю цепочку.

Основным педагогическим условием использования возможностей экологической сказки в формировании ценностного отношения к природе у первоклассников является отбор сказочных произведений с учетом использования различных экологических ситуаций, в которые могут быть включены сказочные образы природы.

Требования, предъявляемые к сказочным произведениям экологической тематики:

- содержание сказочного произведения должно быть конкретным, включать в себя информацию об объектах живой и явлениях неживой природы;

- информация о природных объектах должна соответствовать содержанию экологических знаний и способствовать формированию осознанно-правильного отношения первоклассников к объектам природы;

- в содержание сказочного произведения могут быть включены сведения о природных объектах, их взаимосвязях и последствиях нарушения их людьми, об экологической безопасности и экологически грамотном поведении человека, о рациональном природопользовании;

- сказочное произведение должно быть небольшого объема [1,с.129].

Сказка учит детей беречь и охранять природу, не делая больно другим живым существам. В сказке прослеживается влияние человека на окружающую среду и умение животного своим примером показать положительное отношение к лесу. Взгляд на одни и те же явления, факты с разных сторон развивает у детей самостоятельное мышление и помогает обсудить проблему загрязнения окружающей среды, закрепить правила поведения отдыха на природе и помогает почувствовать, что состояние окружающей среды зависит от каждого из нас, в том числе и от него самого.

Далее рассмотрим особенности методики применения экологических сказок на уроках окружающего мира как средства формирования ценностного отношения к природе у первоклассников.

Основная цель методики по использованию сказки экологического содержания - развитие личности младшего школьника, его ценностной

ориентации в окружающем мире природы через актуализацию имеющегося у него эмоционально чувственного и литературного опыта средствами экологической сказки.

Достижение цели осуществляется при решении следующих задач:

- образовательные: формирование у младших школьников представлений о взаимосвязях объектов живой природы, являющихся героями сказки, условиями среды обитания и другими живыми существами; формирование представлений о существенных признаках и потребностях живого в условиях экологической системы; формирование представлений о системе приспособительских особенностей всех живых организмов к сезонным изменениям природы;

- воспитательные: воспитание осознанно - правильного отношения к природе в целом; воспитание стремления не причинять вреда природе; воспитание радостных переживаний от нравственно положительных поступков.

- развивающие: языковая компетентность (умение интерпретировать текст, способность творческого использования элементов литературного опыта, выразить свое отношение к сказочным объектам природы); социальная компетентность в мотивационном, когнитивном и поведенческом аспектах (желание детей заботиться и помогать живым существам, понимать и особенности, потребности, умение видеть изменения и поведения, эмоционального состояния, освоение опыт общения сказочных персонажей и умение включиться); творческий диалог между сверстниками и взрослыми; интеллектуальная инициативность (стремление ребенка найти альтернативное решение при постановке проблемных задач); креативность (развитие мышления, фантазии воображения); самостоятельность (умение наблюдать природные явления, умение комбинировать элементы сказочных произведений и реализовывать собственную позицию по отношению к поступкам и действиям сказочных героев); самооценка (умение анализировать свою деятельность увидеть достижения и недостатки, найти ошибки, пути её исправления) [6,с.26].

При составлении экологических сказок используются методы: типовые приемы фантазирования; метод нахождения и разрешения противоречий и сходства; метод фокальных объектов; метод маленьких человечков; метод синектики [4,с.22].

Сначала анализируются сказки, где используются типовые приемы фантазирования ("Репка", "Дюймовочка", "По Щучьему велению", "Сказка о потерянном времени", "Путаница" и другие), затем придумываем ситуации на основе этих приемов [7,с.48].

Метод нахождения и разрешения противоречий и сходства. Это непосредственно изобретательские задачи, которые делятся на линейные, прогностические и собственно изобретательские.

Метод фокальных объектов. При этом методе совершенствуется объект, примеряются на него свойства другого объекта. Так, при исходном

объекте "колыбель" и при "фокусе" "белка - пушистая, прыгающая", получали новый объект: пушистая колыбель — значит изнутри оббита мехом, в ней пуховая перина, прыгающая - потому что подвешена на пружинах.

Метод маленьких человечков. В сказках этот метод позволяет моделировать и анализировать природу вещества или явления, анализировать агрегатное состояние вещества и понять причины его состояния.

Метод "синектики" предлагает поставить себя на место кого (чего) - либо. Метод работает как метод эмпатии, подразумевающим представление детьми себя каким-то конкретным предметом или явлением и передачу чувств, переживаний, настроения этого образа. Детям предлагаются такие ситуации: что думают воробьи, когда они нашли зерно или крошки? Когда за ними охотится кошка? Когда на улице сильный мороз?[7,с.50]

Далее рассмотрим алгоритм составления сказок:

- определяется место, где будут разворачиваться события, это место обозначается каким-либо словом;

- перечисляются неодушевленные объекты, типичные для этого места (например: боровики, подберезовики, подосиновики, маслята, мухоморы, лось);

- объекты наделяются свойствами или чертами характера человека: хвастливые, важный, веселые, грустный (наделять объекты нужно разноплановыми характеристиками);

- идет описание жизни этих объектов в данном месте: все они выполняют свои функции, их единственная особенность заключается в том, что они умеют думать и чувствовать, как люди;

- описывается случай;

- составляется текст от имени каждого героя (в виде монолога) по отношению к случаю;

- выводятся жизненные правила, которые вкладываются в уста мудрого объекта;

- из выведенных правил составляется общее;

- придумывается название сказки [7,с.53].

Дополнить знакомство с экологическими сказками можно различными опросами и викторинами, поставить небольшой тематический спектакль с участием школьников и даже предложить им написать рассказ на заданную тему. Именно на примере сказок проще всего донести до детей понятия добра и зла, объяснить важность бережного отношения к природе и объяснить суть процессов, которые происходят в окружающей среде.

Стоит уделить внимание теме круговорота воды в природе, но если замысловатые схемы со стрелками будут слишком сложными, то легкий для восприятия рассказ о путешествии капли будет уместен. Сказка на экологический лад расскажет, как пар может превратиться в воду, она в свою очередь в снежинку, которая снова обратится в каплю, если к этому

круговороту добавить понятные детям понятия дружбы и игр, можно получить занимательную и поучительную историю.

Аналогично стоит рассказать о том, какой вред природе наносят загрязнения водоемов. Например, рассказать сказку о рыбке, которая счастливо жила в своей родной реке, но мусор и отходы сделали ее существование невыносимым. Такой рассказ поможет школьникам осознать важность сохранения даров природы и бережного отношения к ним. Также стоит в сказке проиллюстрировать тему отношений человека и окружающей среды, затронуть вопрос взаимной зависимости и рассказать о том, что люди, являясь венцом эволюции, не смогут существовать в отрыве от природы.

Также в форме эко-сказок детям можно рассказать о среде обитания животных. О том, как страшны для них лесные пожары, легко, без нагнетания обстановки описать ужасы происшествия. А также уделить внимание тому, что зачастую такие катастрофы происходят по вине человека. Такая детская литература поможет малышам сознательно относиться к своим действиям и заложит фундамент для формирования ответственности.

Отдельное внимание нужно уделить загрязнению и уничтожению природы отдыхающими. В рамках данной беседы можно рассказать несколько сказок о том, как прекрасен был лес и берег реки, но затем приехали люди и оставили после себя горы мусора. Вести повествование можно от лица растения, животного или птицы, так детям проще будет понять всю катастрофичность действий. В. А. Сухомлинский говорил, что как только ребенок научится видеть взаимодействие разных сфер, он научится мыслить. Такие экологические сказки помогут донести до малышей, что все в этом мире взаимосвязано [10,с.48].

Несмотря на то, что некоторые темы могут показаться слишком сложными для восприятия детей, им также стоит уделить внимание. Кто знает, возможно, именно такая сказка поможет в будущем остановить действия, направленные на уничтожение природы. К таким «перспективным» темам можно отнести вопрос бесконтрольной вырубке лесов. Стоит рассказать о том, что лес является домом для множества животных и птиц, остановиться на том, как различные пернатые выют гнезда и высиживают яйца. Но важно также затронуть и обратную сторону вопроса, посвятить часть рассказа тому, что зеленый массив также стареет, и тогда его вырубают и засаживают новыми молодыми деревцами, ведь именно так происходит и естественное обновление природы.

Сказка на сегодняшний день, пожалуй, один из немногих оставшихся способов объединить взрослого и ребенка, дать им возможность понять друг друга. Сказка является одним из элементов человеческой культуры, а вернее, ее эстетической стороны. Все сказки мира содержат в себе как рациональную, так и иррациональную сторону жизни.

Значение сказки обусловлено тем, что, слушая ее, ребенок имеет возможность, опираясь на реально-бытийные моменты сказки, психологически принять ее иррациональные моменты. Она создает богатые

возможности для развития творческих способностей детей, воображения). Сказка как вид культуры, как отражение жизненного опыта определенного народа имеет огромное значение в развитии ребенка.

Сказка заставляет ребенка сопереживать и внутренне содействовать персонажам, в результате чего у него появляются новые представления о людях, предметах и явлениях окружающего мира, но и новое эмоциональное отношение к ним.

Таким образом, педагогические, психологические возможности экологической сказки неограниченны и многогранны. С помощью экологической сказки и творчества педагогов формируется личность ребенка, его культура, положительное отношение к миру. Сказки на экологический лад - прекрасная возможность привить ребенку любовь к природе в игровой форме. Такие усилия обязательно будут вознаграждены, и ребенок вырастет ответственным и бережным человеком.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что ценностное отношение к природе, осознание важности ее охраны, необходимо воспитывать с младшего школьного возраста. Ведь именно в этом возрасте у детей через добрую, поучительную сказку закладывается позитивное и ценностное отношение к природе.

Список использованной литературы

1. Ашиков, В.И., Ашикова, С. Г. Семицветик. Программа и руководство по культурно-экологическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста - М.: Рос. пед. Агентство, 2020
2. Бровкина, Е. Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение // Начальная школа до и после, 2021. – №12.
3. Виноградова, М. Р. Воспитание положительного отношения к природе // Дошкольное воспитание, 2017. – № 5.
4. Дагбаева, Н. Экологическое воспитание школьников с помощью Интернета // Воспитание школьников, 2021. - № 1.
5. Дежникова, Н. С., Иванова, Л. Ю., Клемяшова, Е. М., Снитко, И.В., Цветкова, И. В. Воспитание экологической культуры у детей и подростков: учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2019.
6. Данилова, М. З. Занимательная экология // Воспитание школьников, 2020. - № 5.
7. Деревко, С.Д., Ягвин, В.А. Экологическая педагогика и психология - Ростов-на-Дону: Феникс. - 2018.
8. Иванова, А. И. Живая экология: Программа экологического образования дошкольников: учебник – М.: ТЦ Сфера, 2018.
9. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Академия, 2021.
10. Сухомлинский, В. А. Я сердце отдаю детям. - Киев: Радянська школа, 1985.

11. Экологическое воспитание младших школьников / под ред.А. Лопатина -М. Скребцова-М.: Амрита, 2018.

Тимошина О. С., магистрант СКУ им. М.Козыбаева
научный руководитель: Алпысбаева М. Б.,
доктор PhD, доцент СКУ им. М.Козыбаева
Казахстан, г. Петропавловск

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сегодня обеспечение надлежащего психолого-педагогического сопровождения личности младшего школьника в контексте учебно-воспитательного процесса является одной из доминирующих задач нашего государства.

В условиях современного образования системное психолого-педагогическое сопровождение (ППС) психического развития и становления личности ребенка становится очень важным аспектом в работе с младшими школьниками по формированию лидерских качеств. Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой деятельность, направленную на создание социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде. [1].

В ППС развития младшего школьника как целостном процессе можно выделить три обязательных компонента:

1. Систематическое отслеживание (диагностика) психолого-педагогического статуса учащегося и динамики его развития в процессе обучения и воспитания.

2. Создание социально-психологических условий для адаптации личности ученика в сложные периоды жизнедеятельности (например, при переходе в среднее звено школы) и психолого-педагогическая помощь в развитии младших школьников в процессе обучения и воспитания, в том числе и при направленности учебного процесса на формирование лидерских качеств.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психическом развитии и обучении [2].

Анализ педагогической литературы отечественных исследователей показывает, что основными видами деятельности, которые направлены на формирование лидерских качеств учащейся молодежи:

- 1) учебная деятельность (индивидуальная, групповая, коллективная);
- 2) воспитательная деятельность (участие в конференциях, программах, проектах);
- 3) научная деятельность (разработка и защита индивидуальных и коллективных проектов, творческих дел);

4) общественная деятельность (участие в работе ученического самоуправления и молодежных общественных организаций, научных обществах, ассоциациях, ученических творческих клубах) [3].

Как способ реализации психолого-педагогических условий в процессе развития лидерских качеств, педагоги используют тренинг. Тренинг – это активный и эффективный метод получения новой информации, теоретических и практических знаний, целью которого является расширение представлений о лидерстве учащихся, как способа организации и управления малой группой; развитие лидерских качеств школьников учебных заведений; активизация личностного лидерского потенциала учащихся в процессе развития умений самоуправления и управление группой. Задачи тренинга: овладение учениками знаниями о природе и сущности лидерства и лидерских качеств; оценка участниками тренинга с помощью психодиагностических методик лидерских качеств, выявление собственного потенциала и проведение анализа ресурсов для его дальнейшего развития; развитие у учащихся лидерских качеств и индивидуального стиля лидерства; развитие навыков самоанализа и коллективной работы; навыки регуляции собственного эмоционального состояния.

Эффективны в процессе формирования лидерских качеств младших школьников психологические сказки Вачкова И.В. из сборника «Психологические сказки о лидерстве для младших школьников (авторитет – «Скажите, нужен или нет нам с вами в жизни авторитет?»); социальная активность – «Заколдованный мальчик»; стремление к лидерству – «Сказка о жизни одного подворья»; самооценка (высокая) – «Цена»; коммуникативность – «Про замкнутую, необщительную девочку»; организаторские умения – «Добрый царь», «Волшебные мысли») [4, стр. 101].

Положительных результатов помогают достичь игры.

Игра «Команда». Цель игры – формирование коммуникативных навыков, организаторских умений, развитие авторитета. (Каждой команде в составе 5 детей необходимо занять стулья у доски. Сидящие, должны встать по команде учителя, который показывает необходимое количество пальцев. Сложность состоит в том, что учащиеся должны встать, не договариваясь с другими членами команды).

Игра «Необитаемый остров». Цель – развитие лидерских качеств. Ребятам нужно представить, что они едут в кругосветное путешествие и взять с собой могут только некоторые вещи (составляют список из трех вещей). Во время путешествия корабль тонет, у детей остаются только три вещи. Участникам игры необходимо договориться между собой, чтобы «выжить» в сложившейся ситуации.

По мнению Г. К.Кожобаевой, одним из средств формирования лидерских качеств младших школьников является подготовка научно-исследовательской работы [5] Поэтому с ними целесообразно применять такие формы, которые сочетают рациональные и эмоциональные виды

деятельности, предоставляют пространство инициативе детей. Для развития творческих способностей, интеллектуального потенциала эффективными являются проблемные, исследовательские, поисковые методы обучения. Под руководством научного руководителя учащиеся приобщаются к поиску истины и достигают ее раскрытия собственными усилиями. Они получают не готовые знания, а достают их собственной научно-исследовательской деятельностью, что формирует творческое самосознание, которое проявляется в самопознании, самооценке, самоорганизации, самоконтролю, стремлении к самореализации и самосовершенствованию.

Участие в научно-исследовательской деятельности помогает раскрыть творческий потенциал ребенка, сформировать интерес к определенной области знаний и воспитать лидерские качества. Выбирая тему, доказывая ее актуальность, самостоятельно собирая материал, готовясь к защите, ученик учится выступать, убеждать, отстаивать собственную точку зрения, учиться побеждать и проигрывать, делать выводы и прочее. Участвуя в научно-исследовательской деятельности учащихся открывают новые возможности: умение выступать перед публикой, брать интервью, проводить анкетирование, работать с документами (в архиве), создавать диаграммы и графики, обрабатывать литературу, дискутировать, общаться, убеждать.

Такие дети активно участвуют в молодежных организациях, дебатных клубах, ученическом самоуправлении. Важным фактором, способствующим формированию лидерских качеств у учащихся является создание одаренным ребенком лидерского портфолио. Его структура зависит от возраста ребенка

По нашему мнению, воспитание лидерских качеств учащихся как непрерывный процесс должен использовать следующие методологические подходы: *системный*, предполагающий воспитание лидерских качеств учащихся имеет рассматриваются как целостный, непрерывный процесс; *деятельностный*, который определяет, что развитие у человека, лучших качеств осуществляется посредством овладения человеческой деятельностью; *проблемно-целевой*, предусматривающий объединение целей, руководства, управления в составе целостного процесса, направленного на воспитание лидерских качеств учащихся; *личностный*, требующий признания уникальности личности, ее нравственной свободы, права на уважение, учитывает возрастные особенности учащихся, содержит признание ребенка активным субъектом воспитательного процесса; *экзистенциальный*, который встает сопровождением воспитание личностных качеств и развития индивидуальности ребенка, самостоятельный выбор собственной позиции соответственно к пониманию собственных потенциалов; *компетентностный*, предполагающий теоретически обоснованную систему идей, принципов и связанных с ними способов и форм практической деятельности, направленных на становление и развитие компетентности ученика, приобретение им опыта самостоятельного и творческого решения сложных жизненных проблем, воспитание лидерских, личностных качеств, приобретение и успешное выполнение социальных

ролей; *последовательный*, который определяет, что воспитание лидерских качеств личности происходит в несколько этапов, каждому из которых соответствуют определенные задачи, методы и приемы тому подобное.

Лидерские способности младших школьников можно развивать и совершенствовать с помощью различных учебных программ, предусматривающих проведение тематических занятий, посвященных жизни выдающихся лидеров. Учитель должен поощрять учеников анализировать личные качества каждого лидера, его мотивацию, а также общественный вклад и стиль лидера. Нужно обратить внимание на то, что повлияло на формирование личности лидера. К тому же, на занятии должны быть смоделированы ситуации, которые бы способствовали развитию организаторских и дипломатических способностей, умение общаться, разрешать конфликты и оригинально мыслить, способность ставить цель. Особую значимость имеет общение детей с имеющимися лидерами. Поэтому, создавая модель обучения по формированию лидерских качеств, мы считаем логичным предусмотреть внедрение в учебный процесс факультатива по развитию лидерских качеств «Лидер – кто он такой?».

Необходимо отметить, что более эффективно статус лидера приобретают в процессе практической деятельности, а учителя и родители, заинтересованные в развитии лидерских способностей молодежи, могут помочь ей осознать и развить лидерский потенциал. Роль лидера может полноценно усваиваться лишь во время взаимодействия с другими людьми. Так ребенок учится быть активным членом общества, приобщается к процессу социального взаимодействия. Поэтому ввод тренингов в нашей модели способствует повышению уровня социального и эмоционального интеллекта, развитию коммуникативной креативности молодых лидеров.

Анализируя вышеперечисленные методы и формы работы, мы разработали модель психолого-педагогического сопровождения по формированию лидерских качеств младших школьников (рис.1).



Рисунок 1. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования лидерских качеств младшего школьника

Предлагаемая модель ППС формирования лидерских качеств младшего школьника в среднем образовании представляет единство блоков: целевого, содержательного, процессуального, контрольно-оценочного, результативного. Взаимодействие приведенных блоков данной модели порождает оптимальный учебно-воспитательный процесс по формированию исследуемого качества школьника.

Средой реализации данной модели является образовательная среда, в котором все педагогические условия сориентированы на конкретный педагогический результат.

Теоретический анализ и практический опыт позволил нам определить следующие педагогические условия формирования лидерских качеств учащихся начальной школы:

- 1) организация активного обучения на уроках, включая методы критического мышления, проектную деятельность;
- 2) организация тренинговых и игровых занятий, внеурочную деятельность,
- 3) организация научно-исследовательской деятельности (факультатив «Лидер – кто он такой?»).

Причиной определения из всего разнообразия личностно ориентированных форм именно эти, явились:

– во-первых, что в условиях современной общеобразовательной школы они наиболее легко вписываются в учебно-воспитательный процесс. Это формы работы, которые позволяют при интеграции в реальный учебно-воспитательный процесс достигать цели в соответствии с любой программы, стандартов образования, воспитать лидера;

– во-вторых, что эти истинно воспитательные формы работы гуманистические, обеспечивающие интеллектуальное и нравственное развитие детей, их самостоятельность, коммуникабельность, желание помочь другим.

Содержательный блок основывался на поиске источников знаний, теоретических материалов, положений, фактов, закономерностей, этапов, определяющих содержательную сторону процесса формирования лидерских качеств (ЛК) учащихся начальной школы в системе среднего образования.

Определение содержательного блока исходило из цели, задач модели формирования ЛК учащихся начальной школы, а также на основании анализа образовательных программ, учебно-методических материалов.

Для эффективности реализации формирующего этапа нами был разработан и внедрен в учебный процесс, в рамках третьего педагогического условия, программа факультатива по развитию лидерских качеств «Лидер – кто он такой?».

Факультативная деятельность представляет собой дополнительный курс, программу обучения необязательного характера. Как правило,

факультативы проводятся с целью разностороннего развития школьников, обогащения его знаний одной области, одного направления.

Факультатив «Лидер – кто он такой?» нацелен на развитие лидерских качеств личности ученика. Специфика занятий факультатива заключается в следующем – в программу включены занятия теоретического и практического характера, а проектная работа может быть реализована как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Цель факультатива – определение и выявление среди учащихся начальных классов способных к творческой, проектно-исследовательской деятельности и развитие у каждого из учеников основных лидерских качеств.

Задачи:

1. Познакомить младших школьников с содержанием и структурой проектно-исследовательской деятельности, с возможными способами подбора необходимой информации.

2. Продолжить мотивировать учеников начальных классов на самостоятельное выполнение различного рода учебных задач.

3. Развивать у детей начальных классов лидерские способности и основные качества, сопутствующие им (общительность, организованность, мотивация в совместной деятельности, определение проблем и поиск их решения, навыки планирования своей деятельности, навыки управления своим временем (умение распределять свое время), навыки самооценки и самоконтроля).

4. Прививать у младших школьников интерес и любознательность к проведению исследовательской деятельности.

Следует отметить следующую особенность содержания программы факультатива, которая заключается в двух основных видах учебно-познавательной работы:

- 1) проектно-исследовательская работа, проводимая в микрогруппах;
- 2) коллективная практическая деятельность с исследовательским материалом. В таблице 1 приведен учебно-тематический план факультатива для учащихся по развитию лидерских качеств.

Таблица 1 – Учебно-тематический план факультатива по развитию лидерских качеств «Лидер – кто он такой?»

№ п/п	Название темы	Количество часов
Модуль №1 «Познаю себя» (16 ч.)		
1.	Вводное занятие «Давай познакомимся!»	1
2.	«Представление о себе. Портрет самого себя»	2
3.	«Мое место в группе»	2
4.	«Лидер – кто он такой?»	2
5.	«Создаем портрет лидера»	3
6.	«Команда мечты»	2
7.	«Портфель лидера»	3
8.	Квест «Путь вперед!»	1
Модуль №2 «Я и коллектив» (14 ч.)		
1.	Вводное занятие «В чем наша сила?»	1

2.	«Что такое коллектив?»	2
3.	«Кого возьмем в команду?»	2
4.	«Возможности нашего коллектива»	3
5.	«Организация творческих групп»	1
6.	«Презентация творческих групп»	2
7.	«Портфолио творческих групп»	2
8.	Квест «Один за всех и все за одного!»	1
<i>Модуль №3 «Наши проекты» (19 ч.)</i>		
1.	Вводное занятие	1
2.	Проект «История нашего класса»	4
3.	Проект «Путь к успеху»	3
4.	Проект «Исследуем школу»	3
5.	«Один день из 4 Б класса»	1
6.	Проект «Исполняем мечты»	4
7.	«Готовим паспорт класса»	2
8.	Итоговое занятие «По секрету всему свету»	1

Программа факультатива «Лидер – кто он такой?» основывается на следующих развивающих модулях:

- **Модуль №1 «Познаю себя»** (данный модуль направлен на развитие у четвероклассников таких качеств, как самостоятельность, логическое и абстрактное мышление, а в связи с этим доминирующей деятельностью занятий этого модуля будут являться занятия, ориентированные на формирование личности и ее самопознания);

- **Модуль №2 «Я и коллектив»** (данный модуль направлен на развитие у учащихся 4 класса лидерских качеств, среди которых особое значение имеют организаторская способность, целеустремленность, оперативность и исполнительность, общительность);

- **Модуль №3 «Наши проекты»** (данный модуль направлен на реализацию у четвероклассников потребности в формулировке и донесении своих идей (точек зрения) до остальных людей, занятия модуля способствуют развитию у ребят понимания других, умений обсуждать проблемные вопросы и договариваться).

Следует заметить, что в рамках содержания программы данного факультатива освоение каждого модуля происходит на основании индивидуальных и возрастных особенностей младших школьников.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что педагогический процесс формирования ЛК в системе среднего образования построен на системном подходе, исходя из этого, мы предприняли попытку разработки модели психолого-педагогического сопровождения по формированию лидерских качеств младших школьников, что является целью данной статьи, и определили ее практическую значимость в возможности использования в учебно-воспитательном процессе.

Список использованной литературы

1. Александровская, А.М. Психологическое сопровождение школьников / А. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова // Школа и психическое здоровье. – М.: Академия, 2002. – 589 с.

2. Иллюбаева, С. С., Сбитнева, А. Н. Социально-психологическое сопровождение младших школьников как фактор мотивации учения // Вестник Северо-Казахстанского государственного университета имени Манаша Козыбаева. - №1 (30). – Петропавл. – 2016. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://rmebrk.kz/journals/3395/35791.pdf>

3. Мурзалинова, А. Ж., Тимошина, О. С. Развитие проактивности и лидерства в образовательной среде // Современное педагогическое образование: императивы, трансформации, векторы развития: материалы международной научно-практической конференции. – Петропавловск: СКУ им. М. Козыбаева, 2021. – Том 1. – С. 18–22.

4. Аспанова, Г.Р. Развитие лидерских способностей у младших школьников: дис. ... доктора философии. PhD: 6D010200 – Педагогика и методика начального обучения. – Казахский национальный педагогический университет имени Абая. – Алматы: 2018. — 160 с.

5. Кожобаева, Г.К. Мектеп оқушыларының көшбасшылық қабілеттерін дамытудың формалары. – <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h8GkG8U5n00J:https://qaztest.kz/material/download/856+&cd=11&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>

Чуйкова Е.И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
доктор педагогических наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В системе формирования универсальных учебных действий личностные представления младших школьников занимают ведущие позиции. Это объясняется, по крайней мере, двумя причинами. Во-первых, преимущественным развитием личностной сферы ребенка как будущего функционально грамотного гражданина, отвечающего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Во-вторых, важностью совершенствования составляющих компонентов личностных представлений, формирующих внутреннюю позицию младшего школьника, его рефлексивно-оценочные умения, сформированность учебно-познавательных мотивов и осознания необходимости совершенствования своих возможностей в учении.

Перечень формируемых универсальных учебных действий в аспекте личностного становления младшего школьника весьма обширен и затрагивает все основные стороны его учебной деятельности – от «положительного отношения к школе» и «чувства необходимости учения» до способности «адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, связывая успех с усилиями, трудолюбием, старанием» и осознания необходимости «самосовершенствования на основе сравнения «Я» и «хороший ученик».

Основные характеристики личностного развития младших школьников рассматриваются современной концепцией развития универсальных учебных действий, разработанной группой авторов под руководством А. Г. Асмолова, в трех аспектах: а) по отношению к самоопределению, б) по отношению к смыслообразованию; в) в аспекте нравственно-этической ориентации.

В младшем школьном возрасте при несформировавшейся самооценке ребенок может просто заимствовать мнения других, взрослых или сверстников, о себе, а может критически осмыслить это мнение. Характер оцениваемого младшим школьником «предмета» также различен: одни дети оценивают результат поступка, другие - его мотив, третьи - процесс действия.

Наконец, главной основой самооценки являются принятые в обществе социальные нормы. Любая самооценка строится по схеме: «Я соответствую этим нормам, значит, я хороший; не соответствую – плохой (не очень хороший, средний)». Школа, результативность обучения играют в этом процессе не последнюю роль.

Формирование самооценки обучающихся нельзя полностью осмыслить, не зная её структурно-функциональных признаков.

В психолого-педагогических исследованиях А. И. Липкиной, Н. С. Лейтес, Т. Д. Марцинковской, Г. А. Цукерман указывается, что сущность самооценки раскрывается, прежде всего, через её функциональные характеристики. Именно функции являются первичными по своему образованию; они способствуют структурному интегрированию самооценки в единое целое, обеспечивают её относительную независимость и обособленность от оценок окружающих.

В наиболее четком виде *функции самооценки* представлены в работах Д. Б. Эльконина и его учеников – В.В Давыдова, В. В. Рубцова, Г. А. Цукерман:

- *мотивационная функция* обеспечивает сознательное поведение, мотивированную позицию и её самореализацию;

- *ориентационная функция* предусматривает ориентирование в ситуациях осознанного оценивания самого себя, своих возможностей, собственной деятельности;

- *регулятивная функция* обеспечивает сознательную саморегуляцию поведенческих условий, имеющих целевую мотивированность, задачи реализации, в связи с чем считается основной функцией самооценки;

- *рефлексивная функция* проявляется в умении человека осознавать собственные действия и поступки. Давать их аргументацию, оценивать свою деятельность [5, с. 25].

Все выделенные характеристики указывают на многоплановость самооценки. В ее структуре выделяют от двух до четырех компонентов в зависимости от позиции ученого на соотношение собственно характеристик и функций самооценки в структуре личности.

В отечественных исследованиях проблемой изучения структуры самооценки в разное время занимались известные психологи: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. В. Захарова, И. С. Кон, А. И. Липкина, В.С. Мухина, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и другие.

В организации формирования оценочной деятельности младших школьников можно выделить следующие места:

- интеллектуальные модули, где организуется работа по ознакомлению учеников с основными понятиями и способами оценивания;

- урочная деятельность, где формируется умение оценивать результаты учебной деятельности, исходя из полученного опыта во время интеллектуальных модулей;

- внеурочная деятельность, где формируется умение оценивать действия и поступки вне учебной деятельности.

По нашему мнению эффективной формой формирования оценочных умений у младших школьников является внеурочная деятельность. Внеурочная деятельность в становлении самооценочных умений младших школьников отдается предпочтение, поскольку содержание и структура

внеурочных занятий при правильной дидактической организации направлены на формирование у младших школьников «целостного отношения к социальному и природному миру».

Большой диапазон возможностей внеурочной деятельности в этом вопросе определяется тем, что именно через вариативность содержания и формы проведения внеурочных занятий младшие школьники быстрее начинают познавать окружающую действительность во всей широте ее проявления, поскольку, как отмечает Л. С. Выготский, «во многих видах деятельности, в силу своего возраста и небольшого жизненного опыта, они не принимают непосредственного участия».

Активно высказываемая в последнее время в работах ведущих ученых-педагогов и методистов в области начального образования мысль о том, что «внеурочная деятельность становится одним из главных источников, способствующих личностному становлению обучающихся, самоиндефикации собственного «Я», развитию умений смыслообразования, рефлексии и самооценки», подкрепляется обоснованием дидактических средств, используемых в процессе организации внеурочной деятельности и обеспечивающих развитие универсальных учебных действий в аспекте ценностно-смысловой ориентации учащихся.

Основным средством формирования личностных представлений младших школьников о самооценке как комплексном рефлексивном действии выступают методические приемы, используемые во время проведения внеурочных занятий. Выбор методических приемов зависит от собственно педагогических условий, прежде всего, целевых установок, которые определяют логику проведения внеурочных занятий. Но самое главное, что любой из методических приемов, во-первых, должен соотноситься с содержанием, во-вторых, предопределяется эмоциональным фактором восприятия, а также формами организации непосредственной деятельности школьников.

Проводятся школьные олимпиады по математике, русскому языку и литературному чтению, окружающему миру. Ученики выполняют различные интеллектуальные задания, выявляются победители. Затем организуется проверка и оценка правильности выполнения, обсуждаются причины ошибок. Работа организуется как в группах, так и индивидуально. Кроме того, ученики оценивают результаты своей деятельности в процессе участия в различных конкурсах. Каждый ребенок может объективно оценить свою работу, достижения.

Необходимо отметить, что основными показателями развития у учащихся контрольно – оценочной самостоятельности являются:

- сформированность учебных действий самоконтроля и самооценки как индивидуальных способностей;
- устойчивый учебно-познавательный интерес;
- сформированность умения учить себя самостоятельно;
- способность к рефлексии;

- самостоятельность суждений, критичность по отношению к своим и чужим действиям;

- способность и склонность к преобразованию изученных способов действия в соответствии с новыми условиями учебной задачи.

В нашем исследовании мы опираемся на работы О. Н. Романова и Е. В. Пискунова, которые считают, что в основе контрольно-оценочных умений лежат следующие универсальные учебные действия:

– *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что ещё неизвестно;

– *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

– *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения его временных характеристик;

– *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

– *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

– *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения.

В практической части нашего исследования мы систематизировали диагностический материал, а так же разработали уровни и критерии выявления уровня сформированности оценочных умений у младших школьников, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

УУД	Показатели	Уровни			Диагностика
		Низкий	Средний	Высокий	
<i>Целеполагание</i>	Степень сформированности умения постановки учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что ещё неизвестно	Не умеет ставить учебную задачу на основе того, что уже известно и усвоено, и того, что еще не известно	Умеет с помощью других ставить учебную задачу на основе того, что уже известно и усвоено, и того, что еще не известно	Умеет самостоятельно ставить учебную задачу на основе того, что уже известно и усвоено, и того, что еще не известно	Анкетирование (З. А. Кокарева, Л.П. Никитина и Л.С. Секретарева)
<i>Планирование, Прогноз</i>	Степень сформированности	Не умеет определять последовательность	Умеет с помощью других определять последовательность	Умеет самостоятельно	Волшебная линейка (Т. В. Дембо и С. Я.

<i>уровани е</i>	определения последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата; составление плана и последовательности действий, а так же степень сформированности предвосхищения результата и уровня усвоения его временных характеристик	промежуточных целей с учетом конечного результата, составление плана и последовательности, а так же не умеет предполагать результат и уровень его временных характеристик	промежуточных целей с учетом конечного результата, составление плана и последовательности, а так же умеет с помощью других предполагать результат и уровень его временных характеристик	определять последовательность промежуточных целей с учетом конечного результата, составление плана и последовательности, а так же умеет самостоятельно предполагать результат и уровень его временных характеристик	<i>Рубинштейн.)</i>
<i>Контроль Коррекция</i>	Степень сформированности сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона, а так же степень сформированности внесения необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта	Не умеет сравнивать способ действия и его результат с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона, а так же не умеет вносить необходимые дополнения и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и своего продукта	Умеет с помощью других сравнивать способ действия и его результат с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона, а так же умеет с помощью других не умеет вносить необходимые дополнения и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и своего продукта	Умеет самостоятельно сравнивать способ действия и его результат с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона, а так же умеет самостоятельно вносить необходимые дополнения и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и своего продукта	Рисование бабочки
<i>Оценка</i>	Степень сформирован	Не умеет выделять и осознавать того,	Умеет с помощью других выделять и	Умеет самостоятель	Древо творчества

ности выделения и осознание учащимся того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения	что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, не осознает качества и уровень усвоения	осознавать того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, так же с помощью других осознает качества и уровень усвоения	но выделять и осознавать того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, самостоятельно но осознает качества и уровень усвоения	(В.С. Юркевич)
--	--	--	--	----------------

Таким образом, мы считаем, что проведение формирующего этапа исследования позволит выявить уровень сформированности оценочных умений у младших школьников, что в свою очередь позволит разработать программу внеурочной деятельности на примере организации факультатива «Математическая Югра».

Таким образом, процесс организации внеурочной деятельности задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития личностных универсальных учебных действий младшего школьника в аспекте развития самооценочных позиций.

Список использованной литературы

1. Воровщиков С. Г. Развитие универсальных учебных действий / Под ред. С.Г. Воровщикова, Н.П. Авериной. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 280 с. — ISBN 978-5-98594-443-3.
2. Осмоловская, И. М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И. М. Осмоловская, Л. Н. Петрова // Начальная школа. — 2012. — № 10. — С. 120.
3. Рекомендации по формированию универсальных учебных действий в школе, Москва / В. С. Лазарев — Москва: 2013. — 30 с. — URL: <https://ru.calameo.com/read/004694727a26974076c3f>(дата обращения: 18.02.2022). — Текст: электронный.
4. Щеулова, Е. А. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема. — М.: Молодой ученый. — 2017. — № 1 (135). — С. 425-428. — URL: <https://moluch.ru/archive/135/37749/> (дата обращения: 22.02.2022).— Текст: электронный.

Щеголева М. И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
доктор педагогических наук, профессор СурГПУ
г.Сургут

ОРГАНИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из эффективных форм организации образовательного процесса, при котором у обучающихся формируются исследовательские умения, является экскурсия. Однако, в силу объективных причин, связанных, прежде всего, с удаленностью места посещения экскурсии учитель не всегда имеет возможность организовать экскурсию. Сейчас с внедрением новых информационных технологий в процесс образования кардинально изменился подход к экскурсиям, возникли новые виды экскурсий – виртуальные, интерактивные экскурсии.

Виртуальная экскурсия – это организационная форма обучения, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов и т.д.[6,с.78].

Виртуальной экскурсию делает интерактивный способ ее просмотра: посетители данной экскурсии могут отправиться в любое место, представленное в данной экскурсии, самостоятельно выбирая последовательность и точки осмотра, а также разную дополнительную информацию (изображения, тексты, звук или видео по теме экскурсии).

Экскурсии возникли в конце XVIII – начале XIX века как метод обучения, способствующий развитию наблюдательности, навыков самостоятельной работы у учащихся. Они внедрялись в учебный процесс прогрессивными педагогами Западной Европы и России, выступавшими против схоластики в преподавании. В течение XIX века экскурсии постепенно становятся органичной частью учебного процесса в школе. Многие учёные- дидакты, такие, как П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, Е.Я. Голант, В.В. Голубков и многие другие, обращались к экскурсиям как одной из форм учебной работы.

В связи с внедрением новых информационных технологий в процесс образования существенно изменился подход к экскурсиям, возникли новые виды экскурсий - виртуальные, интерактивные экскурсии.

Термин "виртуальный" происходит от английского слова virtual – похожий, неотличимый. Первые виртуальные музеи стали появляться в Интернете в 1991 году. Они представляли собой небольшие сайты с информацией о самом музее, о его географическом положении и режиме работы. В дальнейшем на страницах виртуальных музеев стали появляться виртуальные экспозиции.

Многие музеи создавали несколько виртуальных экспозиций и объединяли их в виртуальные экскурсии. В настоящее время количество и глубина изложенного материала, доступного через сеть Интернет, непрерывно растёт, и возможно, уже через несколько лет свои собственные виртуальные экскурсии будут иметь все музеи мира.

Коммуникационные технологии предоставляют возможности общения в реальном времени, с различными людьми, преодолевая барьеры огромных расстояний и языка общения. Однако помимо общения человеку также необходимо удовлетворять потребности в культурном, физическом, познавательном и духовном развитии. Среди множества сетевых ресурсов, объединяющих образовательный процесс с реальной жизнью и обеспечивающих учащимся через их непосредственные наблюдения, знакомство с предметами и явлениями в их естественном окружении, служат виртуальные экскурсии, виртуальные лаборатории.

Виртуальные экскурсии – понятие новое, в методическом плане инновационная форма обучения. В педагогической литературе экскурсия рассматривается как специфическое учебно-воспитательное занятие, перенесенное в соответствии с определенной образовательной или воспитательной целью на предприятие, в музей, на выставку и т.п.[7, с.321].

На основании данного определения виртуальную экскурсию можно рассматривать как организационную форму обучения, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов и т. д. Виртуальную экскурсию можно сопроводить дополнительно аудио файлами.

В методической литературе приводятся различные классификации экскурсий. По содержанию можно выделить следующие виды виртуальных экскурсий:

- обзорные, где собраны элементы нескольких экскурсий, объединенных общей темой;
- тематические, то есть экскурсии, раскрывающие определенные темы;
- биографические – экскурсии, связанные с жизнью и биографией выдающихся людей.

С точки зрения использования информационных технологий можно рассматривать классификацию по способу создания виртуальной экскурсии. Есть несколько способов создания виртуальных экскурсий:

- использование технологий создания презентации;
- использование инструментов сайтостроения (создание графических карт, гиперссылок);
- использование геоинформационных систем (yandex,googleидр);
- 3D-моделирование (создание модели отдельного объекта).
- использование панорамных композиций (создание горячих точек и переходов).

Виртуальные литературные экскурсии можно разделить на следующие виды:

- литературно-биографические – это экскурсии, связанные с жизнью и биографией писателя;
- литературно-краеведческие – это экскурсии по местам, которые хранят память о жизни и творчестве писателя, поэта, драматурга;
- историко-литературные – экскурсии, раскрывающие определённые периоды развития русской национальной культуры и литературы;
- обзорные сайты, где собрано несколько виртуальных экскурсий в рамках знакомства с одним писателем [2,с.22].

В образовательных целях можно использовать виртуальные путешествия в города и страны, изучаемые на уроке, посещение экспозиций научного содержания, музеев ученых и великих изобретений, ботанических садов и парков, а также предприятий, чья производственная технология может иллюстрировать теоретические знания. В данном контексте виртуальная экскурсия будет отличаться от традиционной лишь тем, что может быть организована и проведена в условиях учреждения. Сегодня существует уже довольно больше количество готовых экскурсий и туров в сети Интернет, а их количество и качество постоянно растет. Кроме того, педагог может самостоятельно создавать виртуальные экскурсии, используя специальное программное обеспечение.

Виртуальные экскурсии можно применять на уроках литературное чтение, как фрагментарно, так и как серию уроков по определенной тематике. К примеру, учащимся гораздо интереснее было бы посетить музей А. С. Пушкина нежели прочитать о жизни и творчестве великого поэта в учебнике, или же просто услышав безусловно интересный рассказ учителя на уроке. Но виртуальная экскурсия позволяет погрузиться в изучение темы всецело, но много будет зависеть от мастерства и умений педагога, использующего данный метод на своих уроках.

При создании собственной виртуальной экскурсии самый простой вариант – это использование презентаций, поскольку каждый педагог и ученик владеют данными умениями.

Если говорить о сайтостроении, то все школы имеют в наличии необходимое программное обеспечение (Блокнот и браузер).

При использовании геоинформационных систем необходим лишь доступ в интернет на хорошей скорости.

Четвертый способ сложен в организации, так как не каждое образовательное учреждение имеет в своем распоряжении программное обеспечение для 3D-моделирования, наличия часов для изучения данной темы [1,с.23].

Большую популярность приобретает проект "GoogleArts&Culture" [8]. На данном ресурсе представлены материалы по нескольким направлениям: искусство, история, чудеса света. Следующим полезным сайтом можно назвать "Каталог музеев"[3], на котором представлен широкий перечень

всевозможных музеев со всего мира с краткой информацией о каждом из представленных на сайте музеев.

Огромным педагогическим потенциалом обладает портал культурного наследия и традиций России "Культура.РФ" [2] – это мультимедийный фонд достижений культуры Российской Федерации, включающий возможность просмотра театральных спектаклей, художественных, анимационных и документальных фильмов, проведения виртуальных экскурсий по ведущим музеям страны.

Использование панорамных композиций сопряжено с еще большими трудностями, поскольку необходимо специальное оборудование для создания панорам. Здесь так же необходимо специальное дорогостоящее программное обеспечение.

Таким образом, самостоятельное создание педагогом экскурсий трудоемкий процесс. Однако в сети Интернет создано большое количество познавательных с педагогической точки зрения ресурсов, которые можно использовать для проведения виртуальных экскурсий на уроках по предмету литературное чтение.

Одной из важных задач учителя является заблаговременная организационно-методическая работа с участниками экскурсии. Сущность ее состоит в том, чтобы сформулировать тему в соответствии с программой учебной дисциплины (МДК), предварительно определить дидактические цели, продумать развивающую и воспитательную цели, а также сроки и учебное время для проведения экскурсии (если это не определено учебной программой). Затем необходимо выбрать методику ее проведения.

Разные источники приводят следующие определения понятия «методика». Согласно мнению А.М. Новикова «методика» представляет собой научно обоснованную систему знаний о принципах, содержании, методах, формах и средствах обучения, воспитания и развития обучающегося (обучающихся), разрабатывающая на этой основе эффективные педагогические технологии и обеспечивающая решение поставленных педагогических задач [6,с.67].

В словаре терминов по общей и социальной педагогике, автором которого является А. С. Воронин, представлено следующее определение понятие «методика» - «способ достижения определённой цели; совокупность способов целесообразного поведения какой-либо работы; отрасль педагогической науки, исследующая закономерности, правила, методы и приёмы обучения, осуществление воспитательной деятельности» [1,с.53].

Словарь по педагогике, авторами которого являются Г. М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров, определяет «методику» как «описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах» [4,с.87].

Таким образом, из написанного выше можно заключить, что понятие «методика» определяется как набор способов, методов, приемов и целенаправленных педагогических действий.

Рассмотрим особенности методики проведения виртуальной экскурсии в педагогике.

Создавая собственную экскурсию необходимо придерживаться определенного плана.

1. Определить идею экскурсии (проблему).
2. Поставить цель (цель должна быть умной, соизмеримой, и прогнозируемой).
3. Определить задачи (задачи должны быть путем к цели).
4. Определить содержание экскурсии (отбор материала, информации).
5. Подобрать техническую составляющую (выбор и обоснование используемого программного обеспечения).

Проведение экскурсии следует начинать со вступительной беседы. Во вступительной беседе педагог определяет цели и задачи экскурсии, раздаёт маршрутные листы. Особое внимание обучающихся следует обратить на способы навигации по сайту, от одной экспозиции к другой.

Огромную роль в активизации деятельности обучающихся во время виртуальных экскурсий играет поисковый метод. Школьники не просто знакомятся с материалами экспозиций, но и занимаются активным поиском литературоведческой информации. Это достигается путём постановки проблемных вопросов перед экскурсией либо получением определённых творческих заданий. Во время проведения экскурсии обучающиеся могут записывать тезисы в тетрадь, копировать материалы с сайта в свои папки, делать пометки [3, с.77].

Заканчивается экскурсия итоговой беседой, в ходе которой преподаватель совместно с обучающимися обобщает, систематизирует увиденное и услышанное, выделяет самое существенное, выявляет впечатления и предварительные оценки обучающихся; намечает творческие задания для них: написать сочинения, подготовить доклады, составить альбомы.

На помощь преподавателю могут прийти интерактивные, мультимедийные экскурсии, разработанные самим преподавателем. Такие мультимедийные экскурсии также относятся к разряду виртуальных, но для их организации нет необходимости подключения к сети Интернет. Достаточно иметь в кабинете компьютер и мультимедийный проектор. Достоинства данных экскурсий в том, что преподаватель сам отбирает нужный ему материал, составляет необходимый маршрут, изменяет содержание согласно поставленным целям. Составляющими данной экскурсии могут выступать видео, звуковые файлы, анимация, а также репродукции картин, изображения природы, портреты, фотографии. В материалы таких экскурсий могут быть включены литературоведческие термины и определения, исторические карты, тезисы по теории литературоведения.

Кроме фронтальной виртуальной экскурсии на уроках литературы можно организовать индивидуальную и групповую работу учащихся по

подготовке и проведению виртуальных экскурсий. В этом случае учащиеся, создавая проекты виртуальных экскурсий по тем или иным темам, углубляют знания, полученные на уроках литературы, осваивают приемы и методы исследовательской деятельности. Подготовка виртуальной экскурсии включает в себя несколько этапов: диагностический, подготовительный, исполнительский, заключительный, аналитический.

Особое внимание следует обратить на организацию диагностического этапа, на котором выявляются интересы учащихся, мотивы, которыми они руководствуются, приступая к работе, степень их самостоятельности и ответственности за свои действия. На основе проведенной диагностики для учащихся (групп учащихся) разрабатывается «индивидуальный маршрут» деятельности: объединяются в рабочие группы, члены которых могут выполнять разные функции («исследователи», «художники», «фотографы», «аниматоры», «редакторы», «экскурсоводы») [5, с.56].

Таким образом, применение как реальных, так и виртуальных экскурсий на уроках литературы делает процесс обучения и преподавания более интересным, качественным и результативным. Помогает учащимся рассмотреть литературные процессы и познакомиться с творчеством различных авторов более подробно; расширяет опыт восприятия литературного произведения, формирует умение анализировать текст, определить замысел, составить план раскрытия темы, найти аргументы для обоснования своего мнения, сделать выводы, самостоятельно создавать собственный текст – сочинение.

Виртуальная экскурсия является инновационной формой учебной деятельности, направленной не только на получение предметных знаний, но и на формирование коммуникативных, познавательных, регулятивных учебных действий, способствует повышению интереса не только к предмету, но и культурному наследию.

Список использованной литературы

1. Александрова, Е. В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы // Литература в школе. - 2018. - № 10. - С.22-24.
2. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург, 2006.
3. Донцов, Д. А. Психология познавательных процессов: учебное пособие для вузов / под ред. Д.А. Донцова, Е.А. Орловой. - М.: Юрайт, 2020—189 с.
4. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике. М., 2006. 448 с.
5. Никитина, Н. А. Виртуальные экскурсии в учебно-воспитательном пространстве // Инфоурок. – 2021. – 28 сентября. Режим доступа: <https://infourok.ru/material.html?mid=186808> (дата обращения: 13.11 2021).

6. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М., 2013. 268 с.

7. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2012.

8. Черникова, Н. Н. Виртуальная экскурсия – эффективное средство повышения информационной грамотности учащихся // Инфоурок. -2019. – 19 октября. Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-virtualnaya-ekskursiya-effektivnoe-sredstvo-povisheniya-informacionnoy-gramotnosti-uchaschihsya-505006.html> (дата обращения: 10.11.2021).

Юдеева В. А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
доктор педагогических наук, профессор СурГПУ
г.Сургут

ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТА «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Выразительное чтение – искусство воссоздания в живом слове чувств и мыслей, которым насыщено художественное произведение, выражение личного отношения исполнителя к произведению при соблюдении норм литературного произношения [1].

При формировании навыков выразительного чтения необходимо учитывать психологические и индивидуальные особенности младших школьников. Для того, чтобы сформировать данный навык, важно соблюдать такие педагогические условия, как наличие мотивации, соответствие материала психологическим особенностям возраста и индивидуальным особенностям учащихся, нацеленность учителя на культурное развитие ребенка.

Главная цель обучения детей выразительному чтению — это сформировать умение определять задачу чтения вслух, то есть с помощью правильно выбранных средств устной речи передать слушателям свое понимание произведения. Важно понимать, что такое сложное умение является результатом усердной, трудоемкой, достаточно долгой работы педагога над выработкой, во-первых, умений, помогающих проникнуть в смысл произведения, а во-вторых, умений целесообразно пользоваться своим голосом.

Широкие возможности для формирования навыка выразительного чтения предоставляются на уроках литературного чтения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) 2015 г. выделяются такие основные задачи реализации содержания раздела «Литературное чтение», как:

- осознание значимости чтения для личностного развития; формирование потребности в систематическом чтении;
- понимание роли чтения, использование разных видов чтения;
- умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев;
- достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, то есть овладение

техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно - популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий [2].

Чтобы решить данную проблему учителя применяют различные методы и приемы. Рассмотрим некоторые из них.

1. Для выразительного чтения важно уметь делать логические ударения, т. е. с помощью силы голоса уметь выделять важное по значению слово среди всех остальных слов. Для этого используются следующие приемы:

а) На доске записывается предложение. Например: «Скоро наступит жаркое лето». Затем учащимся предлагается дважды прочитать это предложение так, чтобы оно при первом чтении отвечало на вопрос «Когда наступит жаркое лето?», а при втором чтении – на вопрос «Какое лето скоро наступит?». Оба предложения анализируются и выразительно читаются повторно.

б) На доске или на карточках записаны пословицы, тематика которых подбирается в соответствии с изучаемым художественным произведением. Учащимся предлагается выразительно прочитать пословицы, соблюдая указанные логические ударения (слова выделены другим цветом или шрифтом), и объяснить смысл пословиц.

в) Учитель просит учащихся прочитать записанные на доске или на карточках предложения, поочередно самостоятельно делая логические ударения то на одном, то на другом слове, и объяснить, какой новый смысловой оттенок получается в каждом случае.

2. Также большую роль в выразительном чтении играют паузы. Они нужны для того, чтобы сочетание одних и тех же слов в одном и том же порядке, будучи по-разному разделено паузами, приобретали разные значения. Для выработки паузы используются следующие приемы:

а) Учитель записывает на доске или раздает на карточках учащимся предложения, в которых паузы графически обозначены. Учащимся предлагается выразительно прочитать их и объяснить смысловое различие вариантов данных.

б) Учитель раздает ученикам карточки с пословицами. Учащиеся внимательно прочитывают про себя пословицы, выделяют карандашом слова, на которых нужно сделать логическое ударение и обозначают чертой места, где нужно сделать паузы. Затем дети выразительно прочитывают пословицу, объясняя ее смысл [3].

Также для формирования навыков выразительного чтения младших школьников можно применять на уроках такие группы упражнений, как:

1. Упражнения для постановки правильного дыхания:

- «Праздничный торт». Сесть, плечи расслабить. Сделать глубокий вдох носом, постараться задуть короткими и отрывистыми выдохами как можно больше свечей на воображаемом праздничном торте. Необходимо следить, чтобы в процессе выдоха учащиеся не добивали воздух.

- «Звукоподражание». С помощью данного упражнения тренируют различные виды выдыхания. Учащимся необходимо вспомнить и воспроизвести различные звуки природы и жизни: свист ветра, шум леса, писк комара, стрекот сороки, рокот мотора, звук звонка и т. д.

2. Упражнения в перемещении логического ударения с одного слова фразы на другое с одновременным наблюдением за изменением её смысла:

- Ты сегодня ходил в кино? (а не кто-либо другой?);
- Ты сегодня ходил в кино? (а не завтра, не послезавтра);
- Ты сегодня ходил в кино? (придёте или нет?);
- Ты сегодня ходил в кино? (а не в кофе, не в парк?).

3. Упражнения для работы над эмоциональным тоном:

- учащимся предлагается сказать: «Здравствуй» с различными оттенками (удивления, радости, равнодушия, уверенности, возмущения);

- «Чья интонация богаче». Каждому ученику предлагается по очереди произнести фразу «Иди сюда», стараясь при этом не повторяться в интонации.

4. Упражнения для развития интонационной выразительности:

- Прочитайте текст, передавая радость (возмущение, гордость, печаль, ненависть, ласку) в зависимости от текста литературного произведения.

- Учащиеся работают в парах. Предлагают своему соседу по парте прочитать предложения с указаниями намерения (совет, сочувствие, восхищение) и дай оценку:

- Не гони меня кнутом, а гони овсом;
- У Филя были, у Филя жили, Филю же и побили;
- На горе Арарат растёт крупный виноград.

5. Упражнения для развития темпа речи.

- Детям предлагается прочитать скороговорку определенным темпом: медленно, замедленно, средне, с ускорением, быстро, очень быстро. И др.

Нами были выделены критерии для анализа УМК по литературному чтению с точки зрения работы над выразительным чтением:

- Актуальность программы;
- Наличие обязательных составляющих программы: пояснительная записка
- Цель программы;
- Задачи программы;
- Соответствие требований к уровню освоения обучающимися планируемых результатов программы;
- Описание видов и форм организации деятельности обучающихся;
- Принципы, лежащие в основе программы;
- Основные содержательные линии программы (разделы, структура);

Для анализа потенциала предмета «литературное чтение» для формирования навыков выразительного чтения у детей младшего школьного возраста нами был выбран УМК «Гармония» по литературному чтению на ступени начального общего образования автора Кубасова О. В.

Цель данной программы: стремление к гармоничному сочетанию двух педагогических направлений: всестороннего развития личности учащегося и формирования у него определенных образовательным стандартом читательских компетенций и умений.

Процессе обучения по курсу «Литературное чтение» заключается в том, что комплект учебников последовательно, с 1 - го по 4-й классы, осуществляет три основных направления обучения чтению:

1. Формирование навыка чтения. Формированию таких компонентов навыка чтения, как правильность и беглость, способствует выполнение заданий и вопросов, размещенных перед текстом. Работу над выразительностью помогают организовать вопросы и задания, находящиеся после текстов. Обучение пониманию читаемого, как было отмечено выше, пронизывает все этапы урока.

2. Совершенствование умений работы с текстами различной видо - жанровой специфики. Вопросы и задания, направленные на формирование умений работы с текстами разных типов и жанров, появляются в методическом аппарате учебников регулярно. Они располагаются согласно дидактическому принципу «от простого – к сложному».

3. Обучение ориентировке в книгах.

Для развития творческих способностей, обучающихся применяются специальные задания, обучающие иллюстрированию (графическому, словесному, музыкальному); осознанному и выразительному чтению и инсценированию; азам словесного творчества (подбору рифм, сравнений, творческому пересказу, сочинению небольшого высказывания по подобию) и т. д.

Умственный потенциал обучающихся увеличивается с помощью целенаправленного формирования правильной читательской деятельности, которая заключается в обдумывании и осмыслении прочитанного как в начале чтения, так в процессе, так и в завершении чтения. Это осуществляется с помощью системы вопросов и заданий, развивающих умение прогнозировать читаемое, а также творчески интерпретировать полученную информацию, усваивая не только фактическое содержание литературного произведения, но также подтекст и идейный замысел.

Эмоциональная сфера развивается не только с помощью литературных текстов, которые позволяют раскрыть чувства и эмоции человека, но также с помощью вопросов и заданий, благодаря которым ученики обучаются понимать, распознавать эмоции персонажей и свои собственные чувства. Осмысление эмоций и чувств происходит посредством вопросов и заданий, выполняя которые ученики анализируют особенности речи, поступков и поведения персонажей. Адекватному выражению эмоционального состояния способствует систематическая работа над выразительностью чтения и применение различных форм драматизации (анализ иллюстраций с точки зрения «эмоциональных знаков», постановка «живых картин», произнесение

реплики персонажа с использованием мимики и пантомимики, чтение по ролям, развернутая драматизация и т. д.).

Проанализировав данную программу, мы можем сделать вывод о том, что условия и содержание программы предоставляют возможность для организации процесса формирования навыков выразительного чтения у детей младшего школьного возраста.

Авторы сборника рабочих программ УМК «Школа России» совершенно справедливо утверждают, что «в процессе освоения курса литературного чтения у младших школьников повышается уровень коммуникативной культуры: формируются умения составлять диалоги, строить монологи в соответствии с речевой задачей». В курсе литературного чтения также развивается информационная компетентность — умение работать с различными видами текстов, самостоятельно пользоваться справочным аппаратом учебников, находить информацию в словарях, справочниках.

Но в первую очередь на уроках литературного чтения формируется читательская компетентность, которая позволяет младшему школьнику осознать себя грамотным читателем, который владеет техникой чтения и приемами работы с текстом, а также понимает прочитанное и прослушанное произведение.

Данная программа по чтению для младших школьников четко ориентирована на формирование и развитие у учащихся речевых навыков, главным из которых является навык чтения. Задача уроков литературного чтения заключается в интенсивном развитии навыка чтения как вида речевой деятельности: от громкоречевой формы чтения до чтения про себя, осуществляемого как умственное действие, протекающее во внутреннем плане.

Параллельно с формированием беглого чтения в течение всех лет ведется целенаправленная работа по формированию умения постигать смысл прочитанного, обобщать и выделять главное. Учащиеся овладевают приемами выразительного чтения, решают разнообразные коммуникативные задачи, возникающие при чтении. Разбирая произведения, дети обучаются переносу приемов выразительного устно-речевого общения на чтение текстов.

Таким образом, проанализировав данную программу по чтению, можно сделать вывод, что формирование навыков выразительного чтения у детей является одной из главных задач обучения чтению в начальной школе. В учебниках В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой содержатся разнообразные упражнения и задания, которые помогают учителю работать над выразительностью речи и чтения младших школьников. [4]

Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева, авторы УМК «Школа 2100», ставят целью своей программы: «Научить детей читать художественную литературу, подготовить ее к систематическому изучению в средней школе, вызвать интерес к чтению и заложить основы формирования грамотного читателя,

владеющего как техникой чтения, так и приемами понимания прочитанного, знающего книги и умеющего их самостоятельно выбирать».

Основные требования к уровню сформированности навыка чтения:

1 класс. Сознательное, правильное, плавное слоговое чтение отдельных слов, предложений, маленьких текстов. Постепенный переход к чтению целыми словами.

Требования к выразительности: соблюдение знаков препинания.

2 класс. 1 полугодие. Переход к осмысленному чтению целыми словами. Формирование осознанного чтения про себя.

2 класс. 2 полугодие. Сознательное, правильное, выразительное чтение с соблюдением соответствующей интонации, тона, темпа, ритма и громкости речи.

3 класс. 1 полугодие. Правильное, сознательное и выразительное чтение целыми словами. Использование логического ударения, пауз внутри сложного предложения, между предложениями и частями текста, соответствующей интонации.

3 класс. 2 полугодие. Правильное, сознательное, достаточно беглое и выразительное чтение целыми словами. Выбор интонации, соответствующей строению предложений, а также тона, темпа, громкости, логического ударения.

4 класс. 1 полугодие. Чтение целыми словами с использованием интонации, соответствующей строению предложений, логического ударения, тона и темпа речи, с помощью которых ученик выражает понимание смысла и свое отношение к прочитанному.

4 класс. 2 полугодие. Выразительное чтение с соблюдением всех необходимых норм, с использованием средств выразительности устной речи, звукоподражаний, тембра голоса. Самостоятельная подготовка к выразительному чтению.

Данная программа рассчитана на обучающихся 1–4 классов. В программе на каждый класс и полугодие четко распределены задачи, способствующие формированию навыков выразительного чтения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предмет «литературное чтение» обладает высоким потенциалом для формирования навыков выразительного чтения у детей младшего школьного возраста. Литературное чтение разнообразно своими подходами к формированию данного навыка. В каждом подходе осуществляются различные задания и упражнения, которые способствуют освоению детьми младшего школьного возраста навыков выразительного чтения. Стоит отметить, что все авторы, рассматриваемых нами программ, для успешного решения задач своих курсов предлагают использовать метод инсценирования.

Список использованной литературы

1. Методика использования приемов инсценирования на уроках литературы [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://multiurok.ru/files/mietodika-ispol-zovaniia-priiomov-instsienirovanii.html>
(дата обращения 3.12.2021)

2. ФГОС НОО с изменениями на 18 мая 2015г [Электронный ресурс].
Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html>

3. Формирование навыка выразительного чтения у младших школьников на уроках литературного чтения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nauchkor.ru/pubs/formirovanie-navyka-vyrazitelnogo-chteniya-u-mladshih-shkolnikov-na-urokah-literaturnogo-chteniya-5c1a852e7966e104f6f85bff>

4. INFOUROK.RU: ведущий образовательный портал России: сайт. -
URL: <https://infourok.ru/formirovanie-u-mladshih-shkolnikov-navika-virazitelnogo-chteniya-3497558.html>(дата обращения: 1.05.2021).

ТРЕК 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Бекмаганбетова Г.К., магистрант СКУ им. М. Козыбаева
Научный руководитель: Чемоданова Г.И.,
кандидат педагогических наук, доцент СКУ им. М. Козыбаева
г. Петропавловск, Республика Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Формирование мультикультурной личности является актуальной проблемой. Это объясняется несколькими факторами, как позитивными, так и негативными. К позитивным факторам следует отнести: многонациональность государств, каковым является Казахстан; осуществление сотрудничества с зарубежными вузами; академическая мобильность обучающихся. К негативным факторам - обострением международных отношений в современном мире. Все это обуславливает необходимость формирования личности, способной к межкультурному взаимодействию, уважительного отношения к культуре других народов, сохранение своей идентичности.

Взаимодействие и сосуществование в пределах одного общества разнообразных, равноправных и равноценных культур – это и есть проявление мультикультурализма. Мультикультурализм подразумевает также позитивное отношение представителей разных культур друг у другу. Мультикультурализм несет взаимообогащение, которое связано с процессом проникновения одной культуры в другую в целях дальнейшего культурного объединения.

Исследуемая проблема мультикультурализма находит свое теоретико-методологическое обоснование в работах таких ученых как М. М. Бахтин, В. С. Библер, С. Т. Франк, З. А. Малькова, М. С. Кагана, Ю. М. Лотмана и других.

Изучая проблему мультикультурализма, необходимым считаем рассмотрение понятий «мультикультурная личность», «межкультурная компетенция».

«Мультикультурная личность – это новый тип личности, чьи ориентации и взгляды на мир подразумевают, что он принимает жизненные образы, отличающиеся от его собственных, и психологически и социально готов принять различные культурные реальности. Такая личность будет интеллектуально и эмоционально привязана к основополагающему единству человеческих существ, при этом признавая, принимая и оценивая основные

различия, которые лежат между людьми различных культур» [1, с. 43]. Это личность, самоидентификация которой выходит за рамки одной культурной системы, она не судит о ценностях, убеждениях и обычаях других культур, отталкиваясь лишь от собственных ценностей и убеждений. Мультикультурная личность включает в себя образ жизни, форму поведения, стиль общения и ценностные ориентации, которые направлены на признание и принятие различий культур той среды, в которой она проживает [2]. Мультикультурная личность проявляет себя через свои знания, поведение, умения и компетенции.

По мнению Грязнова С.А. у мультикультурной личности должно быть сформировано международное глобальное мышление. И формирование данного вида мышления является важной задачей современного образования. Личность, обладающая международным мышлением многоязычна, легко вступает во взаимодействия и взаимоотношения [3].

Е.В. Мошняга утверждает, что мультикультурной личности присущи следующие характеристики – адаптивность, транзитивность, восприимчивость. При этом приоритет отводится культурной адаптивности как одного из важных качеств личности обучающегося, позволяющей ему быть гибким и мобильным в условиях иной культуры [4].

Под межкультурной компетенцией понимается глобальная ориентация поведения, имеющая многомерную структуру [5].

Мультикультурной компетентности присущи свойства, которые «...обуславливают различие либо сходство с другими предметами и проявляются во взаимодействии с ними» [6, с. 249].

При этом стоит помнить, что «мультикультурная компетентность рассматривается в единстве сохранения и безопасности своей собственной этнической уникальности с уважением ценностей представителей иноязычной культуры» [7].

Казахстан, являясь мультинациональной страной, активно направляет свою политическую деятельность на формирование мультикультурной личности каждого гражданина. Доказательством тому служит Ассамблея народа Казахстана, основанная в 1995 году, отражающая интересы представителей всех этносов и конфессий, проживающих на территории республики.

Следующим актом явилось проведение I Всемирного конгресса духовного согласия в 1992 году, в эпоху начала становления Казахстана как независимого государства. Созданная в Казахстане модель взаимоотношений светского государства и религиозных объединений основана на уважении прав и свобод верующих, балансе общественных и религиозных интересов, отношениях партнерства и стремления к взаимопониманию [8].

В программной статье «Взгляд в будущее - модернизация общественного сознания» отмечено, что достижение Казахстаном стратегических целей зависит от результатов деятельности по изменению сознания народа, его духовности. Изменение сознания должно найти

отражение в самоидентификации, в сохранении своей национальной самобытности, сохранении национального менталитета. Исторически, мультиконфессиональное и полиэтничное общество, в котором мы все росли и формировались, оказало огромное влияние на национальный код [9].

В нашем государстве реализуется модель межэтнического согласия, которая признана мировым сообществом. Однако редкие конфликтные ситуации, показавшие столкновения на национальной почве, дали ясно понять, что еще требуется доработки в данной области. Анализ межнациональных конфликтов дает нам толчок к переосмыслению межэтнической и межкультурной политики в стране. Безусловно, требуется усилить государственные органы, которые занимаются вопросами регулирования между этносами, однако главным приоритетом по совершенствованию принципа и пути реализации политики, направленной на сохранение мира и согласия меж этносами и культурами, бесспорно, является формирование мультикультурной личности. Формирование мультикультурной личности является наиболее актуальным для современного мультинационального Казахстана, так как это начало становления и процветания толерантной страны, где все, независимо от нации и конфессии, друг друга принимают и уважают.

Исходя из этого, мы считаем, что образовательный процесс вуза является тем благоприятным пространством, в котором осуществляется освоение своей культуры, и формируются отношения к другим этнокультурам [10].

Методология и методы исследования. Теоретический анализ современного состояния научных исследований в области межкультурного развития и формирования личности, студентоцентрированный подход, анкетирование, моделирование.

Анкета представляла собой пять вопросов-маркеров, выявляющих межкультурные достижения в сфере межкультурного взаимодействия, отношения к иным культурам, на выявление межкультурных качеств личности.

В исследовании приняли участие 127 респондентов Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева, из них девушки составили 81,1%, юноши - 18,9%.

Результаты исследования и дискуссия. Для того чтобы глубже изучить исследуемую проблему, мы разработали анкету, состоящую из пяти вопросов, четыре из которых содержали закрытые и 1 открытый вопрос. Вопросы анкеты были направлены на изучение отношения обучающихся казахстанских вузов к мультикультурности.

На вопрос: «Какого Ваше отношение к представителям других этносов?» 72,4% ответили «Положительно», 26,8% ответили «Нейтрально». Ответ «Негативно» дал лишь 1 респондент из 127 (0,8%). Данный результат является хорошим показателем межличностного отношения между разными этносами обучающихся в 7 казахстанских вузах.

«С представителями скольких наций Вы вступаете во взаимодействие (в процессе учебы, посещение фитнес-клубов и т.п.) - на данный вопрос, 39,4% ответили, что взаимодействуют с представителя от 1 до видов 3 различных этносов, 40,2% - 4-5 этносов, 11% -6-7 этносов; 9,4% ответили – «не задумываюсь над тем какой национальности человек».

На вопрос: «Должно ли быть доброжелательным отношение к представителям иных культур, проживающих в Казахстане?». 95,3% ответили «Да», 2,4% дали отрицательный ответ и для 3-х респондентов (2,4%) ответ был затруднительным. Данный показатель свидетельствует об осознанности многообразия культур и взаимоуважительному отношению друг к другу, так как подавляющее большинство респондентов, а именно 121 из 127 дали положительный ответ.

Полученные нами результаты в определенной степени совпадают с результатами исследования П.С. Эдлера: «все культуры одинаково значимы как варианты опыта человечества», следовательно, вступая в коммуникативное взаимодействие не устанавливают барьеры между собой и разнообразием личностных и культурных контекстов, с которыми вступают в отношения.

Четвертый вопрос «По Вашему мнению, в каком направлении должна развиваться внутренняя культурная политика Казахстана?» показал нам следующие результаты: 58,3% считают, что государству следует увеличить количество межкультурных мероприятий, создания дополнительных конференций, выставок, фестивалей; 22% посчитали, что нужно сделать все национальные и религиозные праздники всех народов, проживающих на территории Казахстана, государственными; 8,7% предпочли бы отдать главенствующую роль только одной культуре и одной религии; 11% респондентов данный вопрос вызвал затруднение. Больше количество респондентов выбрало стратегию «изучения и познания» другой культуры, что является положительным показателем.

Последний вопрос являлся открытым: «Что Вас вкладываете в понятие «мультикультурность»? Ответы респондентов были самыми разными, от простых синонимов, до развернутых сложных предложений, в которых высказывалась своя позиция по данному вопросу. Однако мы представим лишь общее определение, объединяющее все ответы респондентов: «мультикультурность это - уважение, сохранение, принятие, толерантность, развитие, мирное сосуществование и дружба всех культур, проживающих на территории одной страны.

Полученные результаты подтвердили необходимость целенаправленной работы по формированию мультикультурной личности обучающихся в условиях вуза. Нами была разработана теоретическая модель формирования мультикультурной личности. Она основана на мультикультурном воспитании обучающихся студентов и магистрантов Северо-Казахстанского университета имени М. Козыбаева. В основе данной модели две составляющие: 1) специальные учебные дисциплины; 2)

внеклассные занятия по предмету и воспитательные мероприятия межкультурного характера.

На наш взгляд, именно эти составляющие помогают формированию мультикультурности личности обучающегося в вузе, они развивают в личности толерантное отношение, межкультурную коммуникацию и умение разрешать межкультурные конфликты. Создавая данную модель, мы вывели собственное понятие, характеризующее мультикультурную личность.

Мультикультурная личность - это личность, толерантно и уважительно относящаяся к представителям других культур, которая понимает и принимает отличия других культур от своей собственной, стремится гуманно взаимодействовать и разрешать межкультурные конфликты.

Таким образом, межкультурная коммуникация будет выступать основным критерием сформированности мультикультурной личности.

В таблице 1 отражены ожидаемые результаты по формированию мультикультурной личности в процессе изучения дисциплин.

Таблица 1

Ожидаемые результаты по освоению дисциплин в аспекте формирования мультикультурной личности

Дисциплины	Формируемые компетенции
Риторика и культура речи	<p>Знать: содержание и способы практической актуализации межкультурной коммуникации</p> <p>Уметь: способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики.</p> <p>Владеть: основами речевой профессиональной межкультурной коммуникацией.</p> <p>Демонстрировать способность: готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса, в том числе и межкультурное общение.</p>
Психология общения и управление конфликтами	<p>Знать: особенности и формы протекания конфликтов различных типов и их последствия для эффективности организации взаимоотношений; технологии профилактики, предупреждения и разрешения различных типов конфликтов.</p> <p>Уметь: анализировать информацию и определять факторы и условия, вызывающие межкультурные конфликты.</p> <p>Владеть: навыками самостоятельного поиска эффективных путей решения конфликтов.</p> <p>Демонстрировать способность: диагностики и разрешения межкультурных конфликтов различных уровней.</p>
Основы педагогической толерантности	<p>Знать: основные теоретические подходы, в основе которых лежат представления о толерантности и культуре межнационального общения; основные модели и приемы коммуникации в мультикультурных сообществах;</p> <p>Уметь: создавать в среде общеобразовательного учреждения атмосферу толерантности; выбрать подход,</p>

	<p>стиль и способ управления ситуацией коммуникации</p> <p>Владеть: основными методами создания в среде общеобразовательного учреждения атмосферы толерантности; методами и приемами предупреждения конфликтов в мультикультурной среде и малых социальных группах</p> <p>Демонстрировать способность: навыки ведения переговоров и согласования позиций в ситуациях повседневного общения;</p> <p>Элементы технологий социально-педагогической работы в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения</p>
--	--

Преподавание дисциплин должно осуществляться в соответствии с принципами культурно-адаптивного преподавания – обучение в контексте культуры и культурно-опосредованное, студентоцентрированное преподавание, необходимо стремиться к коммуникации высоких ожиданий. В данном процессе педагог должен выступать в роли координатора-посредника.

Следует отметить большую роль воспитательной работы в формировании мультикультурной личности. На это направлены мероприятия, посвященные темам мультикультурализма, толерантности, межэтнического и межконфессионального согласия. Проведен региональный семинар «Новые принципы и подходы по формированию межкультурного диалога, гражданской идентичности и казахстанского патриотизма среди школьников». В ходе мероприятия обсуждались вопросы специфики воспитательной работы на современном этапе, формирования национальной идентичности и межкультурного диалога, развития патриотизма среди школьников посредством их вовлечения в реализацию общенациональной программы «Руханижаңғыру» [11].

На кафедре «Ассамблея народа Казахстана» прошла встреча студентов университета с представителями немецкого культурного центра «Видергебурт» - президентом Эльвирой Ковзель и активистом центра Нелли Савинковой. Студенты познакомились с работой кафедры АНК, деятельностью культурного объединения, историей жизни потомка репрессированных немцев в Казахстан [12].

Данные мероприятия направлены на поддержание толерантности, межэтнического и межконфессионального согласия среди студентов, магистрантов и преподавателей разных этносов и культур. Именно такие мероприятия способствуют формированию мультикультурной личности, путем расширения границ знаний и обогащения межкультурным коммуникативным опытом.

Выводы. Формирование мультикультурной личности, безусловно, волевой, осознанный и динамичный процесс. Он требует расширения своих академических социокультурных знаний, проявления толерантной гибкости, готовности принять на психологическом и социальном уровнях различные

культурные реальности и умения демонстрировать способности разрешения межкультурных конфликтов различных уровней.

Мультикультурное воспитание и образование с одной стороны являются потребностью глобального общества, с другой стороны - важнейший фактор устойчивого развития государств в условиях глобального геополитического пространства.

В нашем исследовании мы затронули аспект формирования мультикультурной личности обучающегося вуза. Для того что бы воспитать такую личность, профессорско-преподавательский состав вуза должен иметь соответствующую подготовку. Педагог должна обладать «...развитой способностью к планированию и контролю результатов межкультурной коммуникации» [13, с.85].

Список использованной литературы

1. Слостенин, В.А., Палаткина, Г.В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: монография. - М., 2004. - 170 с.
2. Пригожина, К.Б. (2020) Развитие качеств мультикультурной личности как залог сформированности межкультурной компетенции// Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 1 (834). С.88-100.
3. Грязнов, С.А. О необходимости развития международного мышления в учебной среде//Modern science. -№3(1). – 2021. – С .304-307.
4. Мошняга, Е.В. К вопросу о формировании мультикультурного образовательного пространства в вузе //Вестник ОМАТ. - №1. – 2017. – С.70-75
5. Nina Zh. Dagbaeva, Sayana N. Darmaeva, Janina S. Samoshkina , Sayana G. (2020) Tzybenova Components of Modern Students' Intercultural Competence: Comparative Analysis// European Journal of Contemporary Education. №9(1):19-29 DOI: 10.13187/ejced.2020.1.19
6. Философский словарь (1981)/ под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. М. 445с.
7. Нужнова, НМ. Формирование мультикультурной компетентности учителя начальных классов в интересах устойчивого развития//Герценовские чтения. Начальное образование. –№2. -Т.9. – 2018. – С.189-194.
8. Электронный ресурс. URL:<http://apgazeta.kz/2017/10/18/25-let-nazad-na-i-vsemirnom-kongresse/> (дата обращения: 18.02.2022)
9. Мультикультурализм и национальный код. Электронный ресурс. URL: <https://e-history.kz/ru/news/show/5698/> (дата обращения: 18.02.2022)
10. Потапова, И.А. (2012) Характеристика компетентности мультикультурной личности// Общество: социология, психология, педагогика. №2. С.108-113.
11. Электронный ресурс URL: <https://www.nkzu.kz/news/view?id=9641>(дата обращения: 18.02.2022)
12. Электронный ресурс URL: <https://www.nkzu.kz/news/view?id=9610>(дата обращения: 18.02.2022)

13. Хухлаев, О.Е., Гриценко, В.В., Иакарчук, А.В., Павлова, О.С., Ткачеснко, Н.В., Усубян, Ш.А., Шорохова, В.А. Разработка и адаптация методики «Интегрированный опросник межкультурной компетентности/ Психология. Журнал высшей школы экономики. -2021. – Т.18. №1. С. 71-91. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-1-71-91

Грачёва Е.О., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Верченко И.А.,
кандидат психологических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

О ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ

Постановка проблемы исследования особенностей самоотношения студентов с разным уровнем осмысленности жизни требует обращения к широкому кругу вопросов, поднимающихся при изучении формирования представлений о себе, также при изучении отношения к самому себе, и изучении смысловых ориентаций в жизни личности.

Для этого необходимо определить методологические подходы к исследованию каждого из феноменов. В связи с изучением данной проблемы нам необходимо ответить на следующие вопросы: что является самоотношением и какова его структура? Что является осмысленностью жизни и каковы основные его показатели? Какова связь самоотношения и осмысленности жизни?

Неопределенность нашего общества на различных её уровнях содействовала повышению количества молодых людей, которые потеряли свой жизненный смысл. А также люди, «которые потеряли мотивацию к проектированию и достижению жизненно значимых целей, имеющие, в свою очередь, критические или нестабильные эмоционально –оценочные реакции на знание о себе, т.е. негативное самоотношение», трактует Баканова А.А. [13].

Пантелеев С.Р., после анализа научных зарубежных исследований, сделал вывод, что самоотношение – это одна из модели «общего самоуважения», именно так считает значительная часть зарубежных авторов. Теоретический анализ научных источников по вопросам определения феномена самоотношения провели Марвел Дж. и Уэльс Л. Исследователи, по итогу своей работы выделяют и фиксируют три составляющие, которые, по их мнению, входят в содержание термина «самоотношение»: самоприятие, любовь к себе, чувство компетенции.

Изучив научные труды зарубежных исследователей (Куперсмит С., Марвел Дж., Роджерс К., Розенберг М., Уэльс Л.), Пантелеев С.Р. заключил, что преобладающее количество авторов представляют самоотношение в виде следующих компонентов: самоуважение и самооценка. Самоотношение показывает степень принятия себя личности, которое, в свою очередь, формируется из индивидуальной самооценки, но при этом считается единым и многофункциональным.

«Самоотношение личности – это сложно структурированное психическое образование, которое включает в себя когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты», по мнению Сарджвеладзе Н.И [12, с. 204].

По взглядам Леонтьева А.Н., Столин В.В. создал свою теорию, он предложил и разработал положение самосознания, на котором строились дальнейшие исследования самоотношения, как теоретические, так и эмпирические.

Исходя из теории Столина В.В., «самоотношение формируется из личностного смысла – т.е. устойчивого эмоционального отношения, которое обладает выраженным предметным характером и является результатом нестандартного обобщения эмоций» [14, с. 288].

Личностный смысл, показывает отношение целей и обстоятельств совершения конкретных действий к мотивам деятельности, также появляется в реальной жизни индивида, и это, в свою очередь, есть основание для формирования положительного, отрицательного и конфликтного смысла.

Столиным В.В. была разработана модель строения самоотношения, основанная на потребности человека в самореализации, в данной модели личность понимает собственное «Я», характерные ему черты и качества исходя из потребности в самосовершенствовании и самореализации [15, с. 220–231].

В основе такой модели, автор выделил три основных составляющих самоотношения: аутосимпатия, самоуважение и самоинтерес (близость к себе). Эти компоненты формируют у человека положительное, либо отрицательное отношение человека к своему «Я». Столин В.В. рассматривает самоотношение как личностное явление. Сформировано оно за счет активного взаимодействия с обществом, а также возможностью себя соотносить социуму [16, с. 38–47].

Пантелеев С.Р. выделяет три уровня самоотношения: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожидаемого отношения к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) по отношению к своему «Я» [11, с. 100].

Основные критерии самоотношения: замкнутость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение [5, с. 102].

В современном социуме, одинаково с вопросом об исследовании осмысленности жизни, актуальным является изучение, а также формирование адекватного самоотношения человека к себе и своему «Я». Связано это с тем, что самоотношение оказывает огромное влияние на формирование личности в целом, данное понятие является структурно сложной составляющей самосознания личности. Оно принимает участие в большинстве познавательных процессов, которые уже напрямую связаны с уровнем притязаний и тревожностью индивида.

Поведение людей, которые имеют высокую самооценку противоположно поведению людей, которые часто испытывают депрессивное состояние.

Людам, которые имеют низкую самооценку, часто присуща бездеятельность, созерцательность, также неуверенность в себе, в том, правильны ли их рассуждения и наблюдения. Такие индивиды часто не находят в себе сил, чтобы повлиять на других людей, не могут противостоять им, им бывает достаточно сложно выразить свое субъективное мнение по поводу чего-либо.

Выделяют следующие категории, которые употребляются довольно часто: «общая» или «глобальная самооценка», «самоуважение», «самоотношение» и «эмоционально-ценностное отношение к себе», они более полно раскрывают содержание отношения человека к себе.

Начальный этап фундаментальных исследований явления отношения человека к самому себе, в отечественной психологии было положено благодаря трудам следующих выдающихся ученых: Кона И.С., Леонтьева А.Н., Рубинштейна С.Л. Критериями осмысленности жизни являются следующие: цели в жизни, сам процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь [8].

Куприна О.А. установила взаимосвязь осмысленности жизни студентов их личностными и индивидуальными показателями: степенью зависимости от социальной среды, уровнем нормативности поведения и самоконтролем, эмоциональной чувствительностью, принятием ответственности за значимые события жизни, степенью дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере, социальными страхами.

Леонтьев Д.А. не сравнивает смысл жизни с личностным смыслом, автор рассматривает психологический механизм, «значительно влияющий на поведение индивида, как стержневую, обобщенную, динамическую систему смыслов, определяющих общую направленность жизни субъекта, в это же время в личностном смысле патетично отображается и преобразовывается жизненный смысл для субъекта» [7, с. 304].

Происходит отчуждение жизни, в том случае, когда поступки человека утрачивают значимость и переходят в чисто функциональные, что выражается, в свою очередь, в отсутствии активных действий и достижений личности и становится основной причиной ее стагнации.

Смысл жизни – одна из основных проблем философии, религиоведения, художественной литературы, на данный момент, в которых данное понятие предполагается в основном со стороны самого содержания, что составляет смысл жизни, какой смысл жизни может считаться верным, добрым, достойным.

Асмолов А.Г. полагает, что положение смысла может рассматриваться в качестве основного положения в новой массовой культуре постоянно

меняющейся личности [1, с. 768]. Существует два варианта понимания данного термина. Первый соотносит понятия «смысл жизни» и «цель жизни». Второй – изучает смысл жизни как отдельную категорию. Рассмотрим их более подробно.

Отождествление смысла и цели жизни. Данный подход представляли следующие авторы – Бодалев А.А. и Чудновский В.Э. При этом Бодалев А.А. считает, «что каждый индивид должен усвоить умение выражать свой смысл жизни в целях, через средства для их достижения, и ожидаемые результаты». «Такой процесс идет в ходе познания окружающего, общения с другими людьми, деятельность в выбранной профессиональной сфере», по мнению автора [2, с. 200].

Чудновский В.Э., рассуждая о смысле жизни, описывает её «в качестве отражения в сознании человека особенностей значимости наиболее ценных направленных установок, которые касаются его жизнедеятельности» [18, с. 208].

Представители данного подхода выделяют на одной ступени, смысл, цели и ценности жизни и полагают, что у человека есть система различных сфер жизни или ценностей. Другими словами, речь идет об отдельных областях, которые характерны для личности, а не о жизни в целом. Направленные установки носят сознательный характер.

«Смысл жизни имеет свое отражение в целях, средствах их достижения и в результатах познания окружающего, общения и профессиональной занятости человека», согласно взглядам Бодалева А.А. [3, с. 256]. Смысл жизни появляется в разных областях: познание, коммуникация и творческая реализация.

Смысл жизни подразумевает активность личности, которая связана с необходимостью выразить или реализовать свой смысл жизни посредством целей, средств и результатов своих действий.

Леонтьев Д.А. определял смысл жизни как отдельную категорию. Он описывает смысл жизни как категорию основной и обобщенной меняющейся смысловой системы, которая отвечает за общую осведомленность жизни индивида.

Психолог целенаправленно выстраивал единую общепсихологическую теорию смысла, её происхождение, форму существования и функциональные механизмы в системе деятельности, сознания, личности и межличностного общения.

В толковании Леонтьева Д.А., осмысленность жизнедеятельности индивида – это главная направленная подструктура. Смысловую сферу личности, автор понимает «как организованную систему смысловых образований и связей между этими структурами, направленную на смысловую регуляцию всей жизнедеятельности индивида во всех ее аспектах» [9, с. 19-30].

По ходу исследования личности поднимается вопрос о том, какое же влияние оказывает смысл жизни или его утрата на жизнь личности, проблема

психологических причин утраты и способов обретения смысла жизни. Как считает Леонтьев Д.А., «смысл жизни ответственен за общую направленность жизни субъекта как целого».

При изучении смысла как общей структуры особый интерес, на наш взгляд, выступает теория Франкла В., в ней смысл жизни становится основным положением, также характеризуется его психологическая природа и место в поддержании психического здоровья индивида.

По идеям Франкла В., он включает три важных компонента осмысленности жизни: «учение о стремлении к смыслу, учение о смысле жизни и учение о свободе воли» [17, с. 373].

Именно нацеливание на поиск и реализацию смысла жизни определяет саму мотивацию поведения и развитие личности. Это стремление автор анализирует как врожденную мотивационную направленность, которую можно пронаблюдать во фрейдовском принципе удовольствия.

Франкл В. полагает, что смысл доступен любому человеку независимо от его пола, возраста, интеллекта, образования, характера, и религиозных убеждений. Ведь человек не может создать себе смысл жизни, он должен обнаружить его во внешнем мире и реализовать его в собственной жизни.

Часть структуры личности, которая проявляется в представлении себя как сильной личности, которая обладает свободой выбора, и убеждает, что тебе представлена возможность контролировать свою жизнь, свободно принимать свои решения и реализовывать их в жизнь – результат осмысления в аспекте основных этических оценок своего поведения, переживаний, решений.

Смысл жизни – это уникальная для любого человека значимость его собственной жизни, которая распознает ее восприятие и понимание и позволяет отнестись к своей судьбе как единственно для себя возможной.

Чудновский В.Э. объясняет, как влияет смысл жизни на эффективность и самореализацию в разных областях жизнедеятельности, ощущение всей полноты жизни, удовлетворенность собой. «Смысл жизни – это психологический механизм, значительно влияющий на поведение индивида, его становление, а также отношение к себе», выявляет автор [19, с. 74 – 80].

Мэй Р. подчеркивает, «увеличение потока информации для современного человека, поступающей по разным каналам, отрицательно влияет на уверенность человека относительно своего бытия, а, следовательно, влияет на его осмысленность» [10, с. 224]. По теории деятельностного подхода, смысл жизни определяется как прижизненное приобретение человека, результат деятельности по изменению самого себя и своей жизненной ситуации в целом.

Это важная мотивационная линия личности, которая нацелена на осознание человеком собственного «Я», его места в жизни, а также жизненного назначения. Личность выбирает и формирует свой жизненный путь, на основе своего смысла жизни.

Приведенные выше понятия самоотношения и осмысленности жизни, а также их критерии являются основополагающими в нашей работе.

Таким образом, в связи с изучением данной проблемы особенностей самоотношения студентов с разным уровнем осмысленности жизни мы пришли к выводу и смогли ответить на вопросы, которые ставили в начале статьи.

Во-первых, самоотношение отражает степень принятия себя индивидом, которое формируется из определенных самооценок, но само по себе оно считается целостным и универсальным для личности.

Кроме этого, самоотношение формируется из личностного смысла, т.е. устойчивого эмоционального отношения, которое обладает выраженным предметным характером, и это, в свою очередь, результат нестандартного обобщения эмоций. Основные критерии самоотношения: замкнутость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение.

Во-вторых, осмысленность жизни – есть незаменимое и наглядное условие для формирования личности самого человека. Осмысленность жизни устанавливается как наличие цели в жизни, как переживание обоснованной значимости жизни.

Критерии осмысленности жизни: цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь.

В-третьих, удержание для индивида смысла жизни способствует гармонии его различных спектров, в частности эмоционального, психического и физического состояния. Индивидуум, предопределяющий смысл своей жизни, ставит перед собой конкретные цели и планирует способы их достижения, имеет адекватную самооценку, отношение к себе, миру, и окружающим. При возникшей потере личности смысла собственной жизни может привести в дальнейшем к тяжелым последствиям, например к апатии и депрессии.

Тем самым, понятия самоотношение и осмысленность жизни личности взаимосвязаны друг с другом. Ведь от того, как пройдет само становление личности, зависит и дальнейшее отношение к себе, к собственному «Я», отношение человека к миру, его главные ценностные ориентации, способность выстроить собственную жизнь осознанно, а также определить стратегические цели и смысложизненные ориентации.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А. Г. Культурно - историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов // М.: Институт практической психологии. - Воронеж: МОДЕК. - 1996. – 768 с.

2. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев // М.: Издательство Московского университета. - 1982. – 200 с.
3. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. - М.: Институт практической психологии. - Воронеж: НПО "Модек", 1996. – 256 с.
4. Вачков, И.В. Структура профессионального самосознания / И.В. Вачков // Психология. – 2010. – № 13. – С. 45-49.
5. Колышко, А.М. Психология самоотношения: Учебное пособие / А.М. Колышко.– Гродно: ГрГУ, 2014. – 102 с.
6. Кон, А.Ю. Развитие позитивной Я-концепции / А.Ю. Кон, К.Г. Эрдынеева. - Современные наукоемкие технологии, 2009. - № 1. – С. 98-101.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность Сознание. Личность / Д.А. Леонтьев. – СПб.: Сова. - 2015. – 304 с.
8. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). — М.: Смысл. - 1992.
9. Леонтьев, Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. - 1996. - №5. - с. 19-30.
10. Мэй, Р. Открытие Бытия / Р. Мэй // М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2014. – 224 с.
11. Пантелеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантелеев. – М.: Издательство Московского университета, 1991. - 100 с.
12. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее социальное взаимодействие со средой / Н.И. Сарджвеладзе // М.: изд. «Мецниереба», 1989. - 204 с.
13. Слотина, Т. В. Психология личности / Т.В. Слотина // Учебное пособие, 2008.
14. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. // М.: Издательство Московского университета, 1983. - 288 с.
15. Столин, В.В. Проблема самосознания личности с позиций теории деятельности Леонтьева А.Н. /В.В. Столин, А.Н.Леонтьев и современная психология // Под ред. А.В.Запорожца и др. - М.: Издательство Московского университета, 1983. - С. 220–231.
16. Столин, В.В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании / В.В. Столин, М. Кальвиньо // Вестник Московского университета. - №14. - Психология. - 1982. - № 3. - С. 38–47.
17. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. - М.: Прогресс. - 2010. - 373 с.
18. Чудновский, В.Э. Смысл жизни и судьба / В.Э. Чудновский // М.: Ось. - 1998. – 208 с.
19. Чудновский, В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 1999. – №2. – С.74 - 80.

Жиентаева А.М., магистрант
НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»
Научный руководитель: Пустовалова Н.И.
кандидат педагогических наук, доцент
г.Петропавловск,
Республика Казахстан

СУЩНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В настоящее время актуальным и хорошо развивающим направлением является инклюзия. Оценка в Республике Казахстан новых ценностей образования, как социальной системы, основывающей условия для развития человека и общества, привело к формированию идеисовместного обучения детей с ограниченными возможностями развития со здоровыми сверстниками. Поэтому каждый ребенок с ограниченными возможностями должен иметь возможность реализовать своё право на получение образования и специальной помощи в любом типе образовательной организации. В мире наблюдается тенденция роста числа детей с ограниченными возможностями. Это приводит к важности развития инклюзивного образования и культуры. В Саламанской декларации инклюзивное образование определяют как «система образовательных услуг обеспечивающая права на обучения и учиться по месту проживания». ЮНЕСКО определяет как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей обучающихся в обучении»

В Казахстане инклюзивное образование стало внедряться только с 2011 года, поэтому фундаментальных исследований по данной проблеме отсутствуют. Имеются отдельные работы, рассматривающие некоторые аспекты инклюзивного образования: Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А., Ерсарина А.М., Оралканова И.А., Жубакова С.С. и др. В этих работах раскрываются условия реализации, организация, возможности, методологические подходы развития инклюзивного образования.

З.А. Мовкебаева и И.А. Оралканова рассматривают инклюзивное образование как образование, которое предоставляет возможность всякому быть включенным в общий процесс развития и социализации, несмотря на физические, психические и интеллектуальные особенности. Основной идеей отмечают данные ученые то, что не только ребенок должен готовиться включению в образовательную систему, но и система должна быть готова к включению любого ребенка [1, с 8-9].

Тони Бут и Мэл Эйнскоу, в своей работа «Показатели инклюзии» говорят, что инклюзия состоит из трех аспектов, это инклюзивная политика, инклюзивная культура и инклюзивная практика. В центре рассматривается

инклюзивная культура, которая формируется в школе, изменяет политику и практику образования и обучения. Считают инклюзивную культуру основой становления инклюзивной практики и политики. Они описывают инклюзивную культуру как построение школьного сообщества и принятие инклюзивных ценностей. Инклюзивную политику как развития школы для всех и поддержки разнообразия. Инклюзивную практику как управление процессом обучения и мобилизация ресурсов. Инклюзивная культура способствует созданию безопасного и терпимого сообщества, где ценность каждого является основой общих достижений. [6,с 15-17]

Основной целью процесса формирования инклюзивной культуры, прежде всего, является социализация и интеграция лиц с особыми образовательными потребностями в общество. Для лиц с условной нормой психофизического развития инклюзивная культура не менее важна, чем для лиц с ООП: с помощью данной культуры прививаются такие моральные понятия, как гуманность, толерантность, терпимость, уважение. Неподготовленность может быть разной: психологической, содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной, информационной. Данный процесс обусловлен такими факторами, как:

- частичное использование в учебном процессе основных образовательных адаптированных программ, дистанционных программ обучения;

- некомпетентность многих педагогов в вопросах разработки индивидуальных планов для обучения детей с особыми образовательными потребностями;

- несоответствующая материально-техническая база образовательных учреждений;

- неудовлетворительный уровень знаний в вопросах психолого-педагогического сопровождения образования лиц с особыми образовательными нуждами[3].

Рассмотрим международный опыт определения сущности понятия «инклюзивная культура». Ученые по-разному дают определение понятия «инклюзивная культура». Представим их.

В.В. Ерохин, В.Л. Крайник раскрывает понятие как, «Инклюзивная культура – это комплекс ценностей, отношений, установок, умений взаимодействовать, общаться с участниками инклюзивного образования» [5].

Н.В. Старовойт рассматривает понятие «инклюзивная культура», как «определенный уровень общества, заключающийся в толерантном и безопасном отношении людей друг к другу, где принимаются ценности каждого, формируются новые инклюзивные ценности, стимулирующие инклюзивное образование»[3].

Е.А. Кириллова в своей статье «Инклюзивная культура как фактор развития поликультурного образования в России» пишет, что: «инклюзивная культура – это такой уровень развития общества, который

выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности» [4].

Т.В. Варенова в своей статье «Аспекты трансформирования инклюзивной культуры в инклюзивное сознание» говорит, что: «инклюзивная культура – это форма социального поведения человека, исключающая проявление дискриминации любого вида» [4].

А.Ю. Шеманов в статье «Тенденции развития высшего инклюзивного образования в России и за рубежом» пишет об инклюзивной культуре вуза и описывает как, инклюзивная культура может быть определена как культура, которая содействует успешному достижению целей вуза как образовательной организации, т.е. повышению качества образования и профессиональной подготовки обучающихся, и одновременно содействует успешному решению задач инклюзии, т.е. широко понимаемой доступности высшего образования для людей с различными особенностями.

О.А. Козырева, И.Г. Альфонсова в статье «Роль инклюзивной культуры образовательной организации в формировании ценностей инклюзии» рассматривает инклюзивную культуру как «комплекс аксиологический компонент, мировоззренческий компонент, личностный компонент и поведенческий компонент» [4].

Термин «инклюзивная культура» рассматривали С.В. Алехина, Т.Бут М.А. Колокольцева. Одним из факторов профессионального развития инклюзивного образования - это профессиональная компетентность педагога. От компетенции профессиональных кадров зависит качественная реализация образовательных потребностей каждого ребенка, как его физическое так и психологических возможностей. Современные ученые (Сластенин В.А., Маркова А.К., Таубаев Ш.Т, и другие) выделяют параметры профессиональной деятельности:

- профессиональная подготовленность;
- эрудированность;
- коммуникабельность;
- профессиональный такт и деликатность;
- эмоциональная устойчивость и готовность к психологическим нагрузкам;
- толерантность, доброжелательность;
- умение принимать решение и отвечать за них;
- способность вызывать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности.. [1, с 22-23]

В рамках системы образования, инклюзивная культура становится особой философией, когда ценности инклюзии приняты и разделяются всеми участниками образовательного пространства. Принцип уважения к человеческому разнообразию сегодня становится фундаментальной основой

для создания культуры инклюзивного общества, в котором преодолевается дискриминация по признаку инвалидности, этничности и иным социально-культурным особенностям индивида. Задачей современной системы образования становится формирование особого образовательного пространства инклюзивной культуры, что предполагает принятие ценностей разнообразия и уважения к различиям, поощрение сотрудничества и внимание к достижениям каждого учащегося не независимо от особенностей его развития или социального статуса.

Развитие инклюзивного образования поставило новые задачи перед педагогами высшей школы – подготовить будущих педагогов к работе в инклюзивной среде. Для этого в вузах в образовательные программы была включена дисциплина «Инклюзивное образование» для студентов педагогических профессий, которая предполагает изучение разнообразных тем, способствующих формированию инклюзивной культуры.

Становление и развитие инклюзивного образования в обществе предполагает наличие инклюзивной культуры его членов, в том числе будущих педагогов, которые в будущем могут работать с лицами особыми образовательными потребностями.

С целью диагностики уровня инклюзивной культуры было проведено анкетирование студентов – будущих педагогов, изучавших дисциплину «Инклюзивное образование». Анкета включала 6 блоков вопросов. Каждый из них отвечал за определенное направление.

Первый блок вопросов был направлен на изучение мнения о сформированности представлений о сути понятия инклюзия и инклюзивная культура и было выявлено, что большинство респондентов имеют представление об инклюзии и инклюзивной культуре.

Второй блок вопросов был направлен на изучение отношений в образовательной организации, в том числе к людям с ООП, он показал, что большая часть студентов положительно относится к людям с ООП в вузе.

Третий блок вопросов показал результат выше среднего, данный блок содержит информацию о сформированности у обучающихся представления об инклюзивной культуре.

Четвертый блок вопросов был направлен на выявление мнений у респондентов о том, является ли ограничение возможностей ребенка преградой для включения детей в общественно-значимую воспитательную деятельность и каким образом оцениваются способности обучающихся. Ответы по данному блоку вопросов находятся на среднем уровне, по которому можно сказать, что больше половины студентов – будущих педагогов не считают преградой включения детей в общественно-значимую воспитательную деятельность.

Пятый блок вопросов суждений был направлен на понимание основ инклюзивной культуры сотрудниками образовательной организации, и по результатам анкетирования стало ясно, что есть еще над чем работать в этом направлении.

Шестой блок вопросов-суждений помог изучить и личную готовность будущего учителя к инклюзивной деятельности в контексте понимания им инклюзивной культуры, блок вопросов выявил, что есть затруднения и не хватает опыта общения.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование сущности понятия «инклюзивная культура», позволило нам остановиться на следующем определении: «Инклюзивная культура – это совокупность ценностей, отношений, установок, умений взаимодействовать, общаться с участниками инклюзивного образования» (В.В. Ерохин, В.Л. Крайник).

Кроме этого, анализ проведенного анкетирования свидетельствует о том, что студенты имеют представления о сущности понятий «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивная культура», но им не хватает практического опыта реализации инклюзивного образования, методических знаний и навыков организации инклюзивного образования. Поэтому одна из задач подготовки будущих педагогов - это повышение уровня их инклюзивной культуры.

Список использованной литературы

1. Мовкебаева, З.А. Включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. Учебное пособие / Мовкебаева З.А., Оралканова И.А. –Алматы, 2020. – 238 с.

2. Шеманов, А.Ю., Екушевская, А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 29—37.

3. Якубова, Ф.Р. Инклюзивная культура - ключевой фактор успешности инклюзивного образования // Наука и школа. 2020. №1.

4. Полянский, А. И., Мартиросян, В. Д. Инклюзивная культура в образовательной организации [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1

5. Ерохин, В. В., Крайник, В. Л. Коммуникативные барьеры как проблемное поле в современной инклюзивной практике //Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. – 2019. – С. 279-283.

6. Тони Бут, Мэл Эйнскоу. Показатели инклюзии. Практическое пособие. // М. : РООИ «Перспектива», — 2013. — 124 с.

Зайдуллина Ю.М., аспирант СурГПУ,
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАНИЮ ОСНОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

На сегодняшний день экологическое воспитание это залог развития человеческой цивилизации и общества, становления личности на каждом жизненном этапе. Новое направление в образовании социально - экологическое появилось из-за обострения экологических проблем и роста необходимости их решения. От высшей школы подготовки требуется новое поколение специалистов, отвечающих запросам в области профессиональной деятельности, так как Россия переживает значительные социально-экономические, политические, духовные и культурные преобразования [4].

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» одним из основных направлений выступает экологическое воспитание, которое предполагает развитие у детей и их родителей экологической культуры, бережного отношения к родной земле, природным богатствам России и мира; воспитание чувства ответственности за состояние природных ресурсов, умений и навыков разумного природопользования, нетерпимого отношения к действиям, приносящим вред экологии.

Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года. При решении задачи формирования экологической культуры, развития экологического образования и воспитания используются следующие механизмы: формирование у всех слоев населения, прежде всего у молодёжи, экологически ответственного мировоззрения; включение вопросов охраны окружающей среды в новые образовательные стандарты обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования в содержании универсальных компетенций включает в себя овладение будущими педагогами методами и средствами позволяющие создавать условия для сохранения природной среды, обеспечивая устойчивое развитие общества.

Мы поддерживаем точку зрения Н.Н. Моисеева, о непрерывности экологического образования и воспитания. Система экологической подготовки каждого человека должна иметь опережающий характер и быть составной частью любого уровня системы образования. Первым уровнем является базисный, приобретается в семье, в дошкольных и школьных образовательных учреждениях. Вторым будет стержневой уровень, он формируется в процессе подготовки в условиях профессиональной школы. А третьим, будет дополнительный, можно считать профильно-специализированным, который реализуется в процессе освоения дополнительных образовательных программ с учетом региональных условий и специфики [1].

Как считают ученые В.П. Соломина и Н.Д. Андреевой [11], в системе экологического воспитания будущего педагога необходимо решить две основные задачи — это сформировать личную позицию в решении экологических проблем, в своей деятельности быть не безразличным к проявлениям безответственного отношения к окружающему миру, а также воспитывать убежденность соблюдать правила и нормы экологического поведения в деятельности [2].

В отечественной и зарубежной педагогике накоплен довольно обширный опыт исследования проблем, касающихся профессиональной подготовки будущих педагогов. Ряд научных исследований посвящен проблеме формирования профессиональных качеств педагога (О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, Е.П. Белозерцев, В.И. Загвязинский). Изучением готовности педагога к различным видам деятельности посвятили свои исследования А.Д. Гонеев, Н.В. Ялпаева и др. Ученые А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В. А. Слостенин занимались профессиональной подготовкой педагога в условиях непрерывного образования.

На сегодняшний день проблемы подготовки будущих педагогов к решению проблем экологического образования детей дошкольного возраста получает свое развитие с опорой на труды И.И. Брехмана, В.И.Вернадского, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, В.П. Казначеева, Н.М. Мамедова, Н.Н.Моисеева, Л.В. Моисеевой, С.Н. Николаевой, И.Н. Пономаревой, И.Т. Суравегиной, З.И. Тюмасевой, Шиловой В.С., Ниязовой А.А., Толмачевой В.В. и др. Однако, нет исследований, посвященных проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов к воспитанию основ социально-экологической ответственности у детей дошкольного возраста, что требует ее разработки, как в теоретическом, так и практическом планах.

Содержание подготовки будущих педагогов включает в себя целый спектр видов деятельности, которые он должен освоить и успешно реализовать в будущей профессиональной деятельности.

Готовность к осуществлению этой деятельности есть результат процесса профессиональной подготовки студентов в вузе, целостное интегральное образование личности, включающее когнитивные,

операционно-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты. На основе анализа научных источников представим содержательную наполненность обозначенных компонентов.

Когнитивный компонент: представления о сущности, структуре и содержание социально-экологического образования, особенностей ее воспитания у дошкольников; знание о взаимодействии человека и природы, формах и технологиях осуществления социально-экологической ответственности в детском саду, знание факторов, негативно влияющих на окружающий мир.

Операционно-деятельностный компонент: владение студентами навыками сохранения окружающего мира, бережного отношения к природе, к себе. Владение методикой воспитания основ социально-экологической ответственности у дошкольников разных возрастных групп, готовность осуществлять мониторинг экологического развития детей, способность осуществлять исследовательскую деятельность в социально-экологическом развитии детей.

Мотивационно-ценностный компонент: осознание человека и природы как ценности, ценностное отношение к себе и своим воспитанникам, готовность к сотрудничеству и взаимодействию со всеми участниками образовательных отношений.

Рефлексивный компонент: рефлексия своего отношения к окружающему миру, и человека в мире природы.

Формирование данных компонентов осуществляется в разных формах учебной, научно-исследовательской, общественной, деятельности в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов в Сургутском государственном педагогическом университете.

1. **Учебная деятельность:** в учебный план обучающихся входит дисциплина «Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста», освоение которой способствует формированию компетенций, необходимых для экологического образования дошкольников: овладение знаниями о теоретических основах экологического образования детей дошкольного возраста. Через практические и семинарские занятия приобретение практических умений в выборе форм и методов организации различных видов экологической деятельности детей дошкольного возраста. Большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, результатом которой выступают методические разработки: конспекты непосредственно образовательной деятельности по экологии, используют модели для формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста, картотеки игр, материалы для работы с родителями, подборка дидактических материалов, презентации.

Так же дисциплина «Современная научная картина мира» формирует у студентов современное естественнонаучное мировоззрение. Основными формами организации учебного процесса по данному курсу являются лекции, практические и семинарские занятия, на которых происходит формирование

современной научной картины мира. Большая роль в рамках курса отводится самостоятельной работе, она включает в себя работу с литературой, основной и дополнительной, заполнение таблиц, схем, логических цепочек, написание эссе, написание рефератов или докладов.

По учебному плану предусмотрена дисциплина по выбору «Формирование ценностного отношения к культуре ХМАО-Югры у детей дошкольного возраста». Комплекс теоретических знаний и практических умений, получаемых студентами в процессе данного курса, обеспечивает профессиональную направленность обучения будущих педагогов ДОО. Цели и задачи освоения дисциплины - формировать у студентов умение проектировать образовательную деятельность по формированию ценностного отношения к культуре ХМАО-Югры у детей дошкольного возраста. Вследствие чего у студентов будут формироваться так же ценностное отношение к природе своего края.

2. Научно-исследовательская деятельность. Проблема экологического образования и воспитания детей, находит отражение в содержании курсовых, выпускных квалификационных работ («Формирование ценностного отношения к природе ХМАО-Югры у детей старшего дошкольного возраста посредством экологической тропы», «Экологический проект как средство воспитания ценностного отношения к природе детей старшего дошкольного возраста»). Магистерских («Методическое сопровождение процесса эколого-валеологического образования детей старшего дошкольного возраста в ДОО»), научно-практических конференциях («Развитие интереса к природе у детей старшего дошкольного возраста посредством художественной литературы», «Особенности воспитания ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста», «Современные подходы к экологическому образованию детей старшего дошкольного возраста»). Студенты освещают экологическую проблему в газете университета «Ступени», проводят экологические акции («Разделяй с нами заботу о природе»).

3. Педагогическая практика. В процессе педагогической практики студенты реализуют деятельность со всеми субъектами образовательных отношений – педагоги, дети, родители. В ходе самостоятельной деятельности студенты активно включаются во все формы организации экологического образования, обогащения развивающей предметно-пространственной среды. Данная форма образовательного процесса, способствует закреплению и совершенствованию профессиональных компетенций, связанных с организацией экологического образования в детском саду.

Экологическая проблема вызывает необходимость в преобразовании человеческой личности, так как является всецело нравственной, необходима ориентация на разумное взаимодействие с окружающей средой. А также важно выработать систему непрерывного экологического образования. Начинать этот процесс необходимо с дошкольного возраста [3].

Анализ результатов исследований Шиловой В.С., Низовой А.А., Толмачевой В.В. свидетельствует, что проблема социально-экологического образования разрабатывается в системе подготовки будущих педагогов, по воспитанию и образованию в отношении человека к окружающей среде. Результатом эффективной воспитательной технологией в сфере экологического образования в системе человек – окружающая среда должно стать формирование у людей социально – экологической ответственности, в чем нуждается современное образование. Поэтому насущной становится разработка соответствующей системы подготовки будущих педагогов к воспитанию основ социально-экологической ответственности.

Список использованной литературы

1. Гузанов, Б.Н. Формирование экологической компетентности выпускников в системе высшего профессионального образования / Б.Н. Гузанов, А.В. Бурцев, В.В. Бухаленков // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – . – № 54-4. – С. 38-47
2. Джегистаева, Л.И. Экологическое воспитание в системе профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования / Л.И. Джегистаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 131-133
3. Мартинович, Е.В. Формирование социальной ответственности у младших школьников для решения экологических проблем / Е.В. Мартинович // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 5. – С. 165-169
4. Рамазанова, Э.А. Подготовка будущих воспитателей к экологическому воспитанию дошкольников / Э.А. Рамазанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 177-180

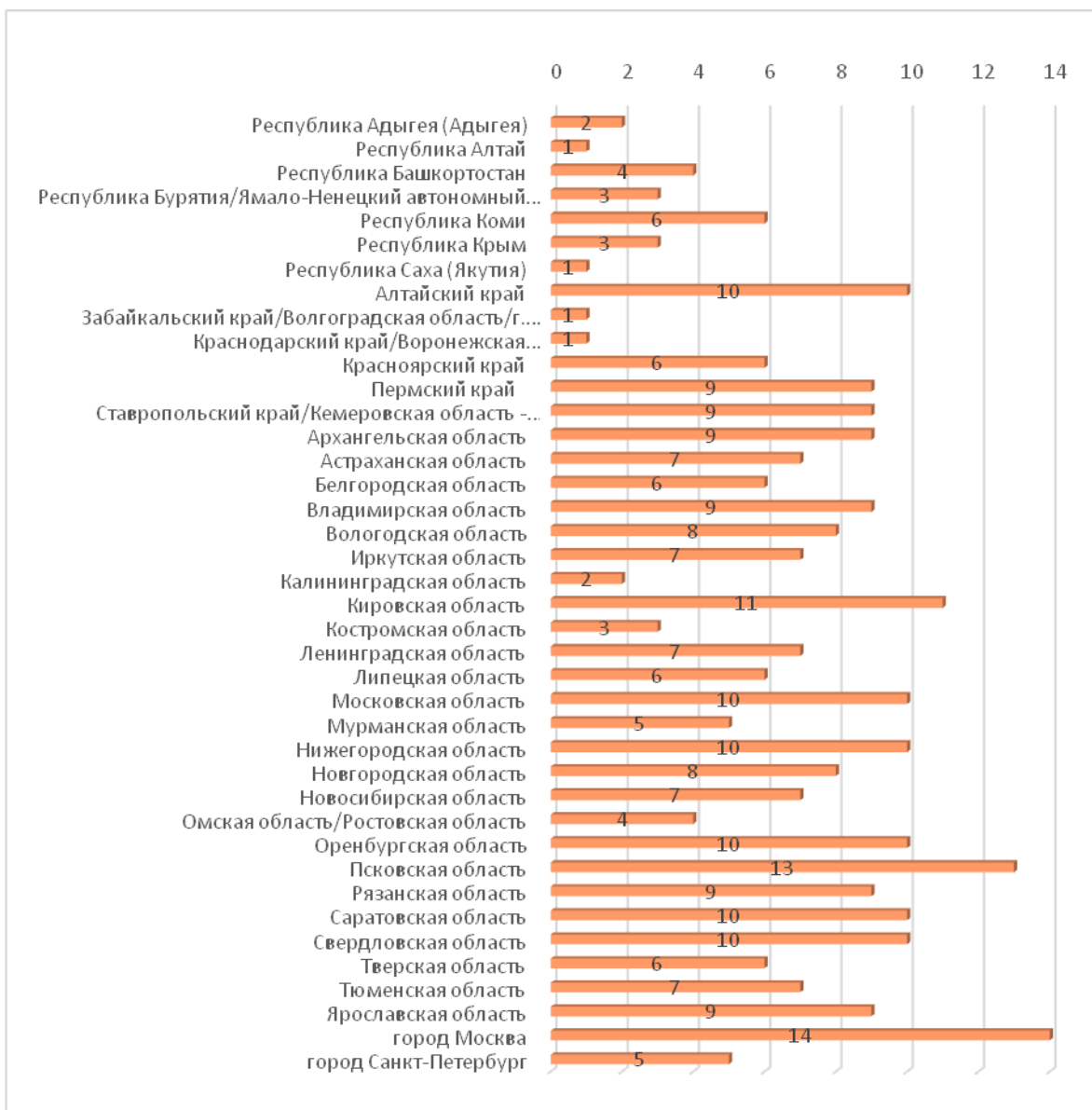
Луцюк Е.А., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Селиверстова М.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И РЕГУЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последние годы на всех уровнях государственного регулирования продолжается активная работа по совершенствованию процессов инклюзивного образования и включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум.

Особенности становления инклюзивного образования имеют более богатый опыт за рубежом. Нормативное регулирование инклюзивного образования в России стало формироваться в 1990-х гг. По инициативе Московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации, в Москве в 1991 году была зарегистрирована школа инклюзивного образования «Ковчег», которая продолжает свою деятельность и до сегодняшнего дня. За прошедший период системе образования пришлось пережить немало изменений и потрясений. Несмотря на это решение проблем инклюзивного образования было в зоне активного внимания государства.

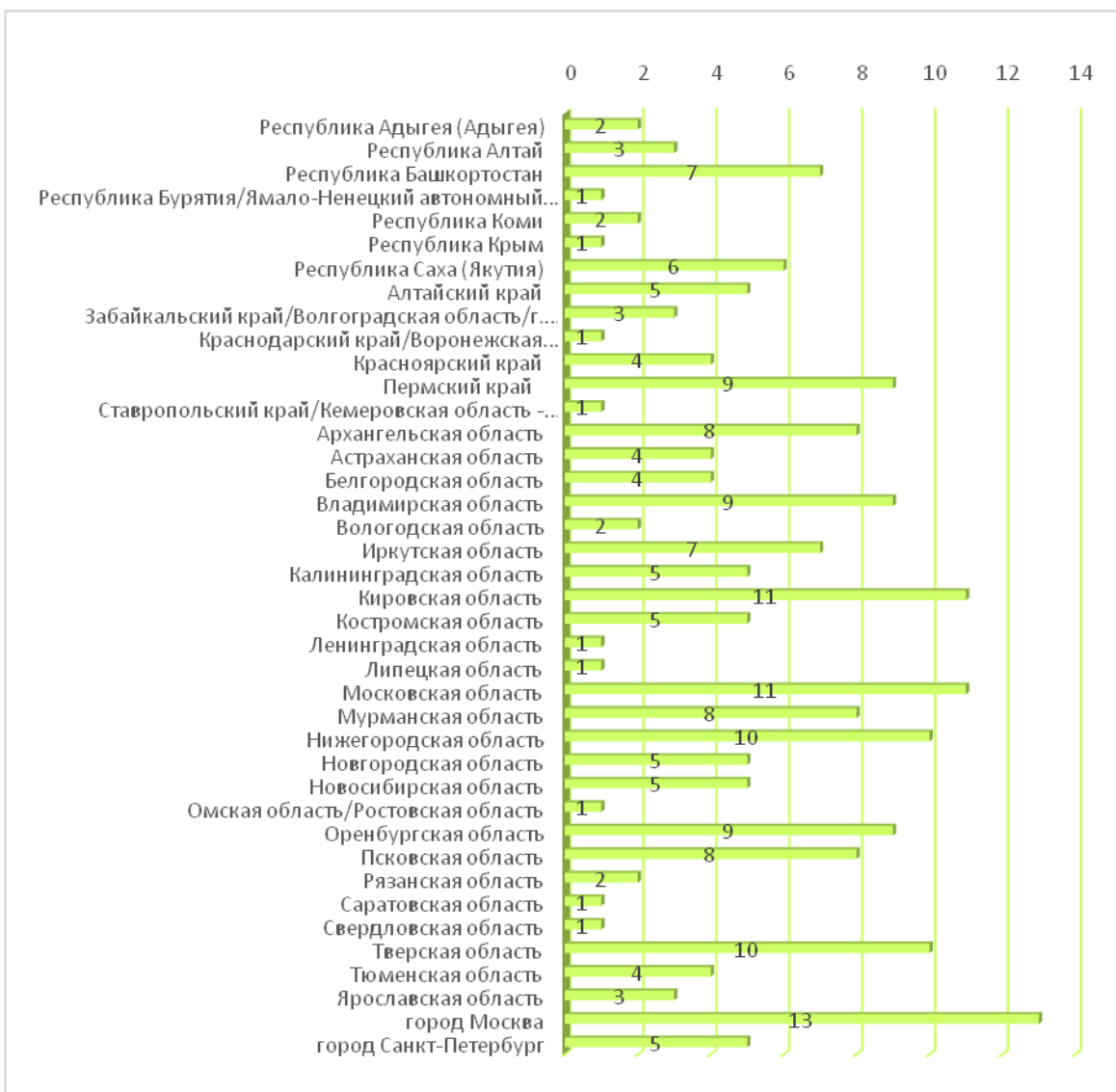
В настоящее время на сайте Министерства просвещения Российской Федерации существует реестр организаций, которые обеспечивают реализацию адаптированных общеобразовательных программ и адаптированных программ профессионального обучения для граждан, проживающих в психоневрологических интернатах. В обобщённом виде количество образовательных учреждений, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в России по регионам представлены на рисунке 1.



Источник: составлено автором на основе данных Минпросвещения России
 Рисунок 1 - Кол-во образовательных учреждений, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Анализ данных свидетельствует, что во всех регионах России осуществляется реализация инклюзивного образования и реализуются адаптированные основные общеобразовательные программы.

В обобщённом виде кол-во реализуемых программ профессионального обучения для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в России по регионам представлены на рисунке 2.



Источник: составлено автором на основе данных Минпросвещения России

Рисунок 2 - Кол-во реализуемых программ профессионального обучения для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Важно отметить, что в во всех регионах реализуются программы профессионального обучения для лиц с умственной отсталостью.

Наибольшее количество программ профессионального обучения в соответствии с реестром наблюдается в Москве, Псковской и Кировской области. В таблице 1 представлены регионы, в которых от девяти до четырнадцати образовательных учреждений, реализуют адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Таблица 1 – Сравнительные данные количества образовательных учреждений, реализующих адаптированные программы и программы профессионального обучения для лиц с умственной отсталостью

Регион	Кол-во образовательных учреждений, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	Кол-во реализуемых программ профессионального обучения для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
Алтайский край	10	5
Пермский край	9	9
Ставропольский край/Кемеровская область - Кузбасс	9	1
Архангельская область	9	8
Владимирская область	9	9
Кировская область	11	11
Московская область	10	11
Нижегородская область	10	10
Оренбургская область	10	9
Псковская область	13	8
Рязанская область	9	2
Саратовская область	10	1
Свердловская область	10	1
Ярославская область	9	3

Источник: составлено автором на основе данных Минпросвещения России

Анализ современного состояния дел в отношении инклюзивного образования в России свидетельствует, что государственное регулирование, контроль качества и мониторинг деятельности осуществляется по ключевым направлениям в области дошкольного, общего, среднего профессионального и дополнительного образования детей.

На основе статистических данных установлено, что в настоящее время количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья составляет более 1,15 миллионов человек. При этом количество детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных организациях составляет около семи процентов от общего количества дошкольников. Поскольку существующая инфраструктура обеспечивающая реализацию инклюзивного образования в определенной части устаревает и (или) не соответствует предъявляемым требованиям современной системы

образования, соответственно в рамках национального проекта «Образование», выделены ассигнования на модернизацию инфраструктуры в более чем 50% коррекционных образовательных учреждений. Данные средства будут направлены на учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, техническое оснащение мастерских, совершенствование условий работы специалистов обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями. Контрольной точкой в мониторинге оценки качества образовательной среды для лиц с особыми образовательными потребностями определен 2024 год. Таким образом в России осуществляется комплексный подход обеспечивающий создание специальных условий для реализации инклюзивного образования.

Список использованной литературы

1. Минпросвещения России. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/list_of_organizations/ (дата обращения: 01.03.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

Мировидова Л.Г., студентка ГБОУВО РК КИПУ им.Февзи Якубова
Научный руководитель: Бекирова М.И., преподаватель кафедры С(Д)О
ГБОУВО РК КИПУ им.Февзи Якубова,
г. Симферополь

ВЫБОР ОПТИМАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В РАБОТЕ ДЕФЕКТОЛОГА

На сегодняшний день проблема выбора и употребления языковых средств в профессиональной практике учителя-дефектолога актуальна. Нам хотелось бы изучить данный вопрос, поскольку каждый дефектолог, будучи неразрывно связан с воспитанием и обучением детей с ограниченными возможностями здоровья, должен знать, какие вербальные средства речевой выразительности он может использовать. Известно, что дети с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) имеют достаточно выраженные психические особенности. К ним можно отнести своеобразие эмоционально-волевой сферы, индивидуально-типологические особенности, специфику психических состояний. Одной из ведущих особенностей выступает уровень психо-речевого развития. Поэтому к каждому ребёнку с психофизическими особенностями в развитии необходим индивидуальный подход со стороны эмоционального и речевого психологического воздействия.

Целью статьи будет раскрытие понятия о языковых средствах, рассмотрение их функции, изучение фольклора и диалога, как богатых средств речевого и эмоционального воздействия на обучающихся с ОВЗ.

Как было упомянуто ранее, чтобы оказывать положительное влияние на психическую сферу ребёнка, важно уметь правильно подбирать языковые средства. Для начала хотелось бы разобраться, что собственно собой представляют языковые средства.

Если углубиться в это понятие, то можно отметить, что оно имеет достаточно широкий смысл, поскольку система языковых средств охватывает фонетический, морфемный, морфологический, синтаксический, лексический, фразеологический и другие уровни [1, с. 21-22].

То есть языковые средства – это весь арсенал языковых единиц, которые используют носители языка (звуки, части слова, части речи, слова, словосочетания, предложения). В то время как языковые средства выразительности – это некоторые единицы, служащие для яркой передачи мыслей автора.

Средства выразительности также могут находиться на всех уровнях языка, однако их миссия состоит в том, чтобы предать речи эмоциональность, образность и выразительность [2, с. 94].

Таким образом, понятие «языковые средства» абстрактно, и имеет множество взаимосвязанных между собой аспектов, в совокупности определяющих богатую культуру русской речи. Также следует помнить, что

языковые средства являются специфическими единицами устной и письменной речи, обогащающими внутреннюю и внешнюю речь ребёнка, а также на прямую влияющими на развитие его мыслительных процессов.

Русский язык – один из самых сложных языков в мире. Конечно, иностранцу будет сложно его выучить и понять, так как он не вырос в среде русского народа и не знает всех специфических тонкостей языка. Одной из таких тонкостей является функциональная сторона русского языка.

Функции языка разнообразны и неоднородны по своему характеру. Язык выполняет много функций (учёные выделяют до 25 функций языка и его единиц), однако к основным можно отнести следующие: «быть средством общения людей (коммуникативная), средством оформления и выражения мысли (мыслеформирующая), средством выражения чувств, настроений (эмоциональная) и средством создания прекрасного (эстетическая)» [3, с. 4].

Итак, функции языковых средств обширны и регулируют как письменную (книжную) речь, так и устную (разговорную) речь. Каждая функция оказывает большое влияние на развитие, функционирование и употребление языка в народе.

Рассмотрим влияние народного творчества на развитие речи и эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ. Невозможно переоценить роль народного творчества в воспитании и обучении детей с выраженными психофизическими особенностями. Коррекцию речевых недостатков или других отклонений в психофизическом развитии ребёнка можно реализовывать посредством фольклора.

Сегодня мы можем наблюдать за большинством детей имеющих речевые дефекты из-за самых разнообразных обстоятельств. Кто-то по причине педагогической запущенности, а кто-то имеет серьёзные нарушения в развитии артикуляционного аппарата или патологии корковых отделов головного мозга, отвечающих за восприятие и воспроизведение речи. Некоторые дети имеют интеллектуальную или психическую задержку, и речь у них, к сожалению, не может полноценно развиваться. Благодаря правильному выбору учителем-дефектологом языковых средств, можно вовремя скорректировать речь ребёнка.

С давних времён народное творчество использовалось в качестве эмоционального и речевого воздействия на детей. В фольклоре используются самые разные языковые средства русского языка: эпитеты, олицетворения, гиперболы, риторические вопросы, лексические повторы, просторечия, эмоционально-окрашенные слова, восклицательные предложения, диалог и так далее. Так, народное творчество богато языковыми средствами и средствами речевой выразительности. Оно оказывает позитивное влияние на эмоционально-психологическую сферу ребёнка.

При помощи колыбели детей успокаивали, усыпляли, а за счёт потешек веселили. Скороговорки также играли и играют большую роль. «Бублик, баранку, батон и буханку пекарь из теста испек спозаранку».

Не у каждого ребёнка получается говорить ровно. У некоторых детей можно заметить через-чур ускоренный или замедленный темп речи. Это является следствием неправильного распределения воздуха и техники дыхания. Скороговорки помогают вырабатывать дикцию, развивают мышцы артикуляционного аппарата.

Прибаутки развивают познавательную сферу ребёнка и позитивное восприятие. «Петушок, петушок, золотой гребешок, масляна головушка, шелкова бородушка, что ты рано встаешь, голосисто поешь, деткам спать не даешь?».

Так, переполненный радостными эмоциями, ребёнок узнаёт необходимую информацию об окружающем мире (людях, животных, предметах быта).

Также в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья стоит использовать пословицы и загадки. «Бог не даст – нигде не возьмёшь». «Через золото слёзы льются». Использование пословиц «способствует развитию чувства языка учащихся, помогает выработать серьёзное и ответственное отношение к слову не только как к средству общения, но и как к сложнейшему механизму воздействия на слушателя, его душевное состояние [4, с. 13]».

Пословицы очень важны как в языковом плане, так и в историко-культурном. Дидактические возможности русских пословиц заключаются в том, что они при помощи языковых средств достигают эмоциональной выразительности. Экспрессивности высказывания пословиц способствуют, во-первых, точно подобранные языковые единицы разных уровней языка, и, во-вторых, интонация, делающая пословицу более эмоциональной.

Ещё одним интересным способом формирования мыслительной и эмоциональной сферы ребёнка являются загадки. «На первую ступеньку встал парень, к двенадцатой ступеньке пришёл старик седой (Год)» [5, с. 55].

В загадках часто используются метафорические структуры, эпитеты, сравнения. Посредством загадок у ребёнка формируются навыки речи-доказательства и речи-описания, обогащается словарный запас, многозначность слов позволяет детям увидеть свойство перенесения признака одного предмета на другой.

Учитель-дефектолог при выборе подходящих загадок и пословиц должен исходить из контингента учащихся. Следует учитывать уровень интеллектуального и психического развития каждого из детей и задавать им загадки и пословицы по силам. Стоит отметить, что детям с нарушениями в интеллектуальной сфере легче и удобнее запоминать информацию, изложенную в стихотворной форме.

Фольклор особенен тем, что он даёт ребёнку возможность не просто освоить язык, но и в непринуждённой форме научиться правильно дышать, отрабатывать ритм, характерный тембр, варьировать интонации, а самое главное усовершенствовать эмоционально-волевую сферу. Поэтому учителю-дефектологу выгодно использовать разнообразные языковые средства

речевой выразительности народной мудрости в обучении и воспитании детей с выраженными психофизическими особенностями.

В современном обществе дети часто испытывают дефицит общения с родителями. Редко общение внутри семьи строится на взаимопонимании, вербальной поддержке, коммуникации между членами семьи. Обычно всё строится на удовлетворении элементарных потребностей ребёнка.

Но человек – это социальное существо, ему необходимо близкое общение с окружающими его людьми, в первую очередь с родителями. Особенно это актуально для детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку их психоэмоциональная сфера характеризуется дисгармоничностью. Так, учитель-дефектолог должен придерживаться соответствующих мер ведения диалога с ребёнком, имеющим психофизические особенности.

Диалог с точки зрения лингвистики является синтаксическим средством выражения изобразительно-выразительных языковых средств. Данное средство широко используется в русской классической прозе и поэзии.

Роль диалога в профессиональной деятельности педагога-дефектолога незаменима, поскольку каждый учитель должен знать как грамотно, интересно, доступно говорить к детям.

Общественное значение диалога таково: «Диалог – это такая форма субъект-субъектного взаимодействия, при которой различные смысловые позиции развиваются разными говорящими [6, с. 172]»

Таким образом, мы можем представить диалог как некую беседу с одним или несколькими оппонентами.

По исследованиям Арутюновой Н. Д. выделяют следующие жанры диалогического взаимодействия: информативный диалог, прескриптивный диалог, то есть обмен мнениями с целью принятия решения или выяснения истины, праздноречивый диалог [7, с. 299].

Исходя из вышесказанного, мы можем уяснить, что диалог может быть познавательным, прескриптивным, то есть содержать просьбу, приказ, обещание, отказ, может содержать элементарный обмен мнениями и может быть праздноречивым, то есть пустым, бессмысленным. Теперь, понимая сущность диалога, мы можем размышлять о его предназначении в педагогической деятельности, а точнее в работе дефектолога.

Как я упоминала ранее, диалог и беседа – понятия перекликающиеся. Учебный диалог очень схож со словесным педагогическим методом беседы, часто используемым в практике дефектолога.

Учебный диалог – это «особая форма субъект-субъектного взаимодействия в учебно-познавательной деятельности, предполагающая столкновение взглядов, оценок, идей, позиций, активное эмоциональное общение, стремление к сотрудничеству в решении учебных и творческих задач [6, с. 173]».

Педагогическая беседа – это вербальный метод воздействия на познавательные процессы учащихся, посредством использования вопросно-ответной техники общения [8, с. 72].

Она проходит в условиях взаимодействия учителя и учеников, основанного на взаимопонимании. Дефектолог в этом случае играет роль заботливого, любящего наставника, собеседника. Метод беседы реализуется при наличии специального подготовленного плана. Общение происходит по системе вопросы учителя и ответы учеников. Особенно важна правильная постановка вопроса для детей с нарушениями психофизических функций. Вопросы не должны содержать большое количество придаточных предложений, но и не должны быть закрытыми, то есть предполагающими только ответы «да» или «нет». Они должны стимулировать умственную деятельность учащихся. У детей будет желание ответить, если вопрос будет соответствовать их уровню понимания. Вопрос учителя во многом предопределяет ответ ученика.

Таким образом, мы ещё раз убеждаемся в том, что «диалогичность – это проявление социальной сущности языка, реализуемое в коммуникации [7, с. 27]», то есть в форме беседы.

В заключение всему вышеизложенному хочется сказать, что учителю-дефектологу важно помнить, что, прежде всего, именно он является примером для своих детей. Поэтому формирование их эмоциональной сферы, воспитание в них языковых ценностей и других теоретических и практических навыков по большей части зависит от педагога, его поведения и культуры речи.

В данной статье нами было раскрыто понятие о языковых средствах, рассмотрены их функции, изучены фольклор и диалог, как богатые средства речевого и эмоционального воздействия на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы

1. Бондарко, А.В. Из истории разработки концепции языкового содержания в отечественном языкознании XIX века (К.С. Аксаков, А.А. Потебня, В.П. Сланский) / А.В. Бондарко // Грамматические концепции в языкознании XIX века: сб. ст. – Л.: Наука, 1985. – С. 4-22.
2. Мишина, Ю.Е. Основы теории английского языка: лексикология, стилистика и анализ текста: Учебное пособие / Ю.Е. Мишина. – Самара: Самарский университет, 2020. – 184 с.
3. Шарычева, М.Э. Основы профессиональной этики педагога дошкольного и начального образования: Учебно-методическое пособие / М.Э. Шарычева. – Оренбург: ОГПУ, 2019. – 74 с.
4. Канакина, Г.И. Русская пословица как средство формирования языковой и социокультурной компетенции: Учебное пособие / Г.И. Канакина, Е.В. Викторова; под редакцией Г.И. Канакиной. – 2-е изд. – Москва: ФЛИНТА, 2015. – 144 с.

5. Никитина, А.В. 33 лексические темы. Пальчиковые игры, упражнения на координацию слова с движением, загадки для детей (6–7 лет): Учебное пособие / А.В. Никитина. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009. – 128.

6. Ильичева, В.А. К проблеме диалогового взаимодействия преподавателя и студентов как средства личностно-профессионального развития будущего учителя начальных классов / В.А. Ильичева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 2(95). – С. 168-176.

7. Маслова, В.А. Концептуальные основы современной лингвистики: Учебное пособие / В.А. Маслова. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 330 с.

8. Пузанов, Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

Пашкова Н.А., магистрант СКУ им. М. Козыбаева
Научный руководитель: Чемоданова Г.И., кандидат пед. наук, доцент
СКУ им. М. Козыбаева
г. Петропавловск

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Одним из вызовов современности является бурный рост информационных потоков: с одной стороны, наблюдается доступность и разнообразие информации, с другой стороны, неоднозначно ее качество, а именно достоверность и научность. Каким образом квалифицированный специалист может ответить на данный вызов, научиться успешно ориентироваться в информационных потоках и делать правильный «информационный выбор»? Для решения данной проблемы необходима сформированность информационной компетентности. Рассмотрим данное понятие с точки зрения различных авторов.

А.Н.Завьялова определяет информационную компетентность как обладание знаниями, умениями, навыками и опытом их использования при решении определенного круга социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий, а также умение совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области. С.В. Тришина считает, что данная компетентность является интегративным качеством личности, являющимся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности. С точки зрения А.Л.Семенова, информационная компетентность представляет собой новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных и нестандартных ситуациях с использованием технологических средств. Хуторской А.В. рассматривает информационную компетентность как ключевую и определяет ее как способность владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации [1, с. 28]. Паршукова Г.Б. характеризует рассматриваемое понятие как основание для понимания, возможности выбора, формирования мнения, принятия решений и выполнения информированных и ответственных действий [2, с. 56]. Таким образом, трактовка данного понятия неоднозначна, информационная компетенция рассматривается как качество и свойство личности, как умение, способность, новый тип грамотности и основание для дальнейшей образовательной деятельности.

Для определения уровня сформированности данной компетенции мы опирались на имеющиеся в научных исследованиях критерии ее диагностирования.

Ф.К.Тубеева выделяет следующие признаки, характеризующие информационную компетентность личности:

- наличие эрудированности, использование информационных источников для самообразовательной деятельности;
- развитость информационно-технологических навыков (использование информационно-коммуникационных технологий в решении востребованных педагогических задач)
- творческая активность и автономность (участие в проектной деятельности, умение ориентироваться в источниках информации);
- высокий уровень мотивации к информационной деятельности и удовлетворенность ее итогами
- успешность и производительность информационно-педагогической деятельности (признание профессиональным сообществом) [1, с. 34.].

По мнению Х. Лау, данная компетенция сформирована, если человек отбирает информацию целесообразно и результативно, оценивает критически и компетентно, применяет верно и творчески.

На основании представленной структуры информационной компетентности были разработаны диагностические методики определения ее сформированности. В нашем исследовании использована диагностическая методика Н.А. Прохоровой «Самооценка базовых информационных компетенций».

Исследованием были охвачены студенты второго курса Педагогического факультета Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева общим количеством 68 респондентов. Диагностическая методика Н.А. Прохоровой представляет собой тест-опросник, состоящий из десяти вопросов, в котором студентам предлагается оценить свои информационные компетенции по десятибалльной шкале (где 10 баллов – максимальный уровень сформированности выше названной компетенции, 1 балл – минимальный уровень) [3, с. 126]. Результаты, полученные в ходе исследования, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровень владения информационными компетенциями студентами 2 курса педагогических специальностей

Оцениваемые компетенции	Уровень владения компетенциями (% от количества опрошенных)		
	Высокий	Средний	Низкий
Работа с электронными каталогами, электронными базами статей	12	66,5	21,5
Вычленение новой информации	9,5	78,6	11,9

Систематизация и структурирование информации	11,5	74,5	14
Запоминание и хранение информации	5,8	64,2	30
Умение анализировать информацию	7,2	66,3	26,5
Применение компьютерной техники и Интернета	91	11	-
Применение полученной информации в споре, дискуссии	54,2	35,5	10,3
Применение полученной информации для выполнения типового задания.	38	58	4
Применение полученной информации для решения творческой, исследовательской задачи.	7	31	62

Для получения более достоверной информации использовались дополнительные методы исследования, такие как наблюдение и оценка результатов учебной деятельности.

По результатам исследовательской работы были сформулированы следующие выводы:

1) Большая часть респондентов оценивает уровень развития своих базовых информационных компетенций как средний.

2) На высоком уровне развиты такие компетенции, как решение типовых и творческих задач на основе полученной информации.

3) Наиболее развитая компетенция, по мнению респондентов – работа с компьютерной техникой и ресурсами сети Интернет.

4) Наименее развитые компетенции – работа с электронными каталогами, электронными базами статей, вычленение информации из информационного потока, запоминание и хранение вновь изученной информации.

Таким образом, очевидна необходимость повышения уровня сформированности отдельных базовых компонентов информационных компетенций и информационной компетентности в целом. Одним из средств решения данной задачи является самостоятельная работа обучающихся. Представим некоторые эффективные приемы формирования информационной компетентности. Так, в рамках курса «Педагогика» формирование информационной компетенции осуществлялось в два этапа.

На первом этапе происходило ознакомление студентов с инновационными технологиями работы с информацией и приемами самоорганизации учебной деятельности, которые были представлены в форме мастер-классов по следующей тематике:

- стратегии быстрого чтения;
- составление денотатного графа;
- технология SWOT-анализа;
- технология SMART-анализа;

- технология работы с электронными каталогами и базами статей;
- мнемонические приемы работы с информацией;
- основы тайм-менеджмента.

На втором этапе нами были составлены и внедрены в учебный процесс задания, направленные на развитие информационных компетенций.

Для развития навыков вычленения информации из информационного потока эффективным методом является составление глоссария по изучаемой теме. Данный вид деятельности развивает у студентов способность выделять главные понятия темы и формулировать их, а также навыки анализа, классификации, типизации.

Для развития навыков анализа информации студентам предлагается работа со статистическими данными, задания на составление схем, сравнительных таблиц, денотатных графов, проведение SWOT - анализа, применение SMART-технологии. Так, при изучении темы «Методы и формы обучения» студенты должны провести SWOT- анализ обучения в малых группах, тему «Цели воспитания» предлагается рассмотреть с позиции SMART-технологии. Рассматривая понятие «самостоятельная работа», обучающиеся получают задание составить денотатный граф, далее, представляя и сравнивая его различные варианты, они дискутируют и рассматривают понятие с различных точек зрения, что способствует развитию критического мышления.

Еще одним классическим методом самостоятельной работы является работа с научным текстом: тезисное конспектирование, составление обзоров, сообщений, докладов, рефератов. Согласно принципу обучения «от простого к сложному», задания постепенно усложняются – от сообщения к реферату, далее к курсовой и дипломной работе, от изучения текста к его анализу, обобщениям, самостоятельным рассуждениям и выводам. Учитывая тот факт, что большая часть современной литературы находится в электронном формате, необходимо научить студентов свободно ориентироваться в электронных каталогах и на сайтах электронных библиотек, а также на сайтах высокорейтинговых журналов баз Scopus и Web of Science. Примером задания для развития данной компетенции является подбор литературы по исследуемой теме с использованием электронных каталогов и баз статей.

Высокий уровень мотивации к информационной деятельности обеспечивают методы активного обучения. А. М. Смолкин различает имитационные методы активного обучения, когда учебная деятельность имитирует профессиональную деятельность и неимитационные, то есть все оставшиеся. Имитационные методы, в свою очередь, подразделяются на игровые и неигровые. Актуальным имитационным неигровым методом является кейс-метод, сущность которого состоит в анализе и решении конкретных ситуаций. Данный метод актуализирует полученные теоретические знания, позволяет проявить инициативу, развивает критическое мышление, способствует профессионализации, развивает умение затребовать дополнительную информацию для уточнения ситуации,

задействует такие мыслительные операции как анализ, сравнение, обобщение и синтез [4, с.70]. На начальной ступени освоение метода студенты решают готовые задачи, более сложный вариант метода - самостоятельное составление кейсов.

Одним из критериев сформированности информационной компетентности является умение презентовать информацию. В качестве самостоятельной работы предлагается для отработки данного умения является создание презентаций. Этот вид заданий формирует навыки сбора, систематизации, переработки информации, оформлению ее в виде подборки материалов, кратко отражающих основные вопросы изучаемой темы. Стоит отметить, что данный вид заданий постепенно усложняется, с развитием навыков работы на компьютере студенты предоставляют презентации, выполненные на высоком уровне, с видео- и аудиоматериалами, комментариями, анимацией, гиперссылками, что требует более высокой информационной компетенции, чем составление элементарных слайдов, так как чем больше источников информации, тем сложнее рационально отобрать и разместить нужные.

Подводя итог, можно сделать следующий вывод – информационная компетентность является ключевой для выпускника высшего учебного заведения, а самостоятельная работа имеет высокий потенциал в ее формировании.

Список использованной литературы

1. Тубеева, Ф.К. Формирование информационной компетентности будущих бакалавров дефектологического образования в педагогическом вузе: монография / Ф.К. Тубеева; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2017. – 148 с.

2. Куруленко, Е.А., Кузичкина, Г.А. Педагогические технологии формирования информационной компетентности студентов ВУЗов культуры // Вестник Самарского университета. Т. 24. № 3. 2018. – С. 56-61.

3. Прохорова, Н.А. Компетентностный подход к совершенствованию самостоятельной работы студентов: дисс.....канд. пед. наук. - Казань, 2005. – 205 с.

4. Гузанов, Б.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации многоуровневой модели обучения: монография / Б. Н. Гузанов, Н. В. Морозова. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2014. 158 с.

Ребрий В.А., студент СурГПУ
Научный руководитель: Верченко И.А.,
кандидат психологических наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ САМООЦЕНКИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ

Вопросам самооценки и саморегуляции студентов уделяется большое внимание в современной научной психологической литературе. Однако единого мнения, как и согласованности в понимании на этот счет не существует. Именно поэтому, в данной статье, мы рассмотрим исследования как отечественных, так и зарубежных авторов по проблеме психологического исследования самооценки и саморегуляции студентов.

В современном обществе, учитывая ритм жизни, заданы довольно большие стандарты и факторы успеха, а также обеспечения личного благополучия. Это создает высокий уровень конкуренции, высокий уровень напряженности на уровне общества в целом, особенно индивидуального сознания. Самооценка, при этом, считается одной из важнейших черт личности, связанных с успехом, стрессоустойчивостью и психологическим благополучием.

Когда мы говорим о самооценке, мы неизбежно сталкиваемся с многогранностью и неоднозначностью этого определения. Даже если это явление кажется самоочевидным «самооценка – это то, как я оцениваю себя» это не исключает необходимости формулировки научного определения самооценки со всей точностью и строгостью. Самооценка часто рассматривается не как отдельный феномен, а является частью более широкого понятия самосознания, Я-концепции, поэтому этот термин широко используется в психологической науке, охватывая различные психологические реалии.

Исследованию проблемы самооценки уделяли большое внимание такие отечественные ученые Божович Л.И., Выготский Л.С., Захарова А.В., Леонтьева А.Н., Липкина А.И., Мухина В.С., Рубинштейн С.Л., Серебрякова Е.А., Сысенко В.А., Чеснокова И.И. и др.[10].

Изучение студентов в рамках особой социально-психологической и возрастной категории, а также уровня самооценки студентов проводилось в психологической школе Ананьева Б.Г. такими учеными, как Никиревым Е.М., Кулюткиным Ю.Н., Кузьминой Н.В. и др.[9]

Вопрос индивидуальной саморегуляции, напрямую связанный с развитием субъектности как отличительной черты формирующейся личности, является новой темой для психологической науки, которая имеет фундаментальное значение и изучается с разных сторон.

Лаборатория психологии саморегуляции Психологического института РАО проводила серию многочисленных и многоуровневых исследований процесса саморегуляции, уделяя особое внимание способности к саморегуляции на общем уровне. Многолетние и глубокие исследования функциональной структуры процессов саморегуляции, проводимые такими отечественными учеными, как Кондратьева И.И., Сипачев Н.О., Степанский В.И. и другими были организованы под пристальным наблюдением Конопкина О.А. Результаты их исследований составляют основу для дальнейшего изучения проблемы саморегуляции.

К конкретным направлениям, которые изучали в лаборатории психологии относятся: индивидуальные стили саморегуляции, особое внимание которым уделяла Моросанова В.И [10], структура и функции регуляторного опыта, изучением которых занимался Осницкий А.К. [2], структура саморегуляции в учебной деятельности школьников разных возрастов, которые изучала Круглова Н.Ф [5], саморегуляция студентов, которую глубоко изучали Белоус О.В., Пригин Г.С., Левчук П.В., Сагиев Р.Р [10] и другие.

В современной научно-педагогической и психологической литературе проблеме исследования самооценки уделяется довольно значительное внимание.

Важнейшим аспектом личностного развития, несомненно, является формирование самооценки. Она, также, является важнейшим компонентом самосознания (как человек ощущает себя, свои силы, как физические, так и умственные, относится к своим поступкам, своему поведению, к окружающему миру и другим людям в частности).

Как утверждает Липкина А.И., «самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности» [10]. Данное определение исчерпывающе описывает термин самооценки и было взято за основу в нашем исследовании.

Самооценка бывает, как адекватная, так и неадекватная. От этого зависит либо адекватное отношение человека к себе, либо неадекватное, т.е. неправильное. При неадекватной самооценке человек довольно часто испытывает и сталкивается с неудачами, конфликтует с другими людьми и неспособен гармонично развиваться. В зависимости от того, какой характер самооценки присутствует у человека, формируются разные черты личности. Например, людям с достаточной самооценкой присуща уверенность в себе, они критичны к себе, настойчивы. Если же рассматривать недостаточную самооценку, то у этих людей присутствует неуверенность в себе (или наоборот, чрезмерная уверенность), а также отсутствие критического отношения к себе [8].

Безусловно, достаточная самооценка и соответствующее отношение к себе – это высшая стадия развития самооценки, характерная для взрослых. В процессе развития ребенка, однако, должны существовать особенности в формировании самооценки, характерные для каждого этапа.

Раскрывают проблему формирования самооценки как множество отечественных, так и зарубежных исследований. Многочисленные зарубежные авторы рассматривают самооценку как механизм, который обеспечивает соответствие требований личности к самой себе, в соответствии с условиями окружающей ее среды. То есть, выстраивая максимально возможный баланс между личностью и ее социальным окружением, при этом среда рассматривается по отношению к человеку как враждебная. К примеру, такой подход использовал Фрейд З., а также ряд его преемников-неофрейдистов. В их число вошли Фромм Э., ХорниК. и множество других последователей. Ими самооценка представлялась как функция личности, рассматриваемая в связи с аффективно-потребностной сферой личности.

Если рассматривать вопрос о самооценке с точки зрения советской психологии, то роль самооценки – это не только адаптивная функция. Она так же является важнейшим механизмом, с помощью которого люди осуществляют свою деятельность. Конкретные исследования, направленные на изучение уровня притязаний, потребностей, мотивации и их взаимосвязей были проведены К.Левиним и его учениками, что имело большое значение в исследовании проблемы самооценки [3].

Исследовав проблему самооценки студентов и различные подходы к ее изучению, необходимо перейти к изучению проблемы саморегуляции студентов.

Студенческий возраст в жизни человека охватывает время юности и ранней зрелости. В это время у человека завершается формирования характера и в это же самое время решается важная задача самоопределения, в том числе профессионального. Юноши и девушки поступают в университеты, где они начинают выстраивать отношения со своими сверстниками, поиск любимого человека приобретает новое значение.

Время обучения в университете считается кризисным периодом, так как студенту приходится выстраивать также отношения с педагогами, которые сильно отличаются от отношения с педагогами в школе. Здесь с одной стороны молодым людям предоставляется больше свободы, но и предъявляется больше требований [4].

Согласно Моросановой В.И, «саморегуляция– это интегративные психические явления, процессы и состояния, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность индивидуальности и становление бытия человека» [11]. Это определение лежит в основе нашего исследования.

Работы многочисленных отечественных авторов, Конопкиной О.А, Осницкого А.К, Моросановой В.И, Сагиева Р.Р и других, направлены на развитие индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции [2].

Их исследования показали, что одной из главнейших характеристик человеческой субъектности является развитие способности к осознанной саморегуляции произвольной деятельности [2]. Высокие результаты в разнообразных типах деятельности, включая учебную, определяются степенью саморегуляции.

Индивидуально-стилевые особенности к саморегуляции деятельности – это одни из самых весомых и важнейших индивидуальных особенностей организации. Они управляют не только внешней, но и внутренней активностью человека, которая проявляется в разнообразных видах деятельности.

Индивидуальный стиль саморегуляции деятельности является одной из наиболее важных индивидуальных характеристик организации. Он регулирует не только внешнюю, но и внутреннюю деятельность человека. Личные особенности субъекта деятельности в комплексе со спецификой самой деятельности оказывают значительное влияние на развитие характеристик индивидуального стиля саморегуляции деятельности. Личность человека занимается исправлением произвольной активности, изучением условий, программированием, постановкой целей, а также проявлением индивидуальности саморегуляции деятельности.

Ю.А. Миславский выражает саморегуляцию личности через ее дифференцированные характеристики: ценностные ориентации, идеалы, стремление, самовосприятие, самоконтроль и, самое главное, самооценку.

Глубоким и тщательным изучением структуры мотивационно-потребностной сферы, спецификой личностных защит человека, а также обобщением результатов многочисленных эмпирических исследований индивидуальных особенностей саморегуляции в зависимости от проявления нейротизма и экстраверсий была В.И. Моросанова[10]. Важно заметить, что она была первой, кто начал заниматься данными исследованиями.

Анализируя результаты исследований Моросановой В. И., можно прийти к заключению о более высоком уровне развития экстравертов в процессе моделирования значимых условий, оценки результатов и программирования поведения. При этом, наблюдается их слабое развитие в планировании целей. В отношении интровертов характерна другая картина. Им свойственен высокий уровень программирования действий. Экстраверты, в сравнении с интровертами обладают большей гибкостью и самостоятельностью функционирования саморегуляции. Для людей, выделяющихся эмоциональной характерна высокая способность к моделированию и оценке результатов. В комплексе с поведенческой гибкостью данные способности являются сильными сторонами их регуляции, одновременно с этим планирование и программирование менее выражены.

Исследования мотивационно-потребностного аспекта личности показали, что стремление к поставленным целям способствует росту более высокого уровня сознательной саморегуляции у людей, в то время как преобладание и автономия способствуют развитию регуляторной самостоятельности.

Между особенностями индивидуальных стилей саморегуляции деятельности и особенностями личностных защит, которые использует субъект для успешной реализации жизненных целей имеется стойкая связь, исходя из результатов многочисленных и тщательных исследований В.И. Моросановой [10].

Она выделяла людей с высокой способностью к саморегуляции, которым свойственны такие психологические защитные механизмы, как: рационализация (поиск аргументов для оправдания и дискредитация внешних условий путем умственных операций) и изоляция (аффект отделяется от интеллекта) и людей с низкой, или нарушенной способностью к саморегуляции, которым свойственна ригидность и отсутствие способности приспосабливаться к изменяющимся жизненным ситуациям и условиям. Такие люди также часто используют механизмы идентификации и проекции, приписывая свои вытесненные чувства другим людям.

При этом важно учитывать не только влияние жизненной среды, но и воздействие личностных особенностей человека на формирование функций саморегуляции и достижение успеха в жизни. В.И. Моросанова и Р.Р. Сагиев обратили внимание на влияние акцентуации личности на формирование личностного стиля саморегуляции студентов [10].

Сагиев Р.Р. в своих работах выделяет и описывает автономный, оперативный и устойчивый стиль саморегуляции деятельности. Исходя из исследований акцентуаций характера в определенных группах студентов был сформирован закономерный вывод, что они оказывают влияние на формирование субъективно-личностных саморегуляторных характеристик, а в следствии на эффективность учебной деятельности [10].

Исходя из исследований Моросановой В.И, становится понятно, что у «гибких» студентов комплекс стилевых особенностей более высоко развит в плане моделирования и программирования, что является «сильной стороной» их стиля саморегуляции. Но не стоит забывать и «слабую сторону», которая характеризуется недостаточной сформированностью процессов планирования. У студентов, которых можно назвать самостоятельными, «сильной стороной» будут особенности процессов планирования и оценивания результатов, а «слабой стороной» – своеобразие регуляторного звена моделирования.[11]

Вопрос взаимосвязи саморегуляции и самооценки считается одним из самых фундаментальных вопросов общей психологии. Ю.А. Калашникова [8] в своих работах исследовала особенности осознанной саморегуляции деятельности. Результатом ее работы стал тот факт, что людям с высоким показателем саморегуляции произвольной активности свойственен

адекватный уровень самооценки, у них имеются субъективные критерии оценки успеха в достижении результатов.

Работы многочисленных авторов дают понять, что изучение данной проблемы скрывает в себе огромные и специфические возможности для понимания и глубокого изучения закономерностей произвольной активности человека, а также для ее построения и реализации. Также, открывается возможность определения факторов успешного психического развития человека, для понимания вопроса общего уровня субъектного развития человека, для исследования индивидуально-типических отличительных черт деятельности и поведения. И, в конце концов, для активного и продуктивного участия студента в изучении широкого спектра разносторонних практических задач.

Исходя из исследования проблемы самооценки и саморегуляции студентов, а также всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности;

- самооценка бывает, как адекватная, так и неадекватная. От этого зависит либо адекватное отношение человека к себе, либо неадекватное, т.е. неправильное. При неадекватной самооценке человек довольно часто испытывает и сталкивается с неудачами, конфликтует с другими людьми и неспособен гармонично развиваться;

- саморегуляция – это интегративные психические явления, процессы и состояния, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность индивидуальности и становление бытия человека;

- выделяется автономный, оперативный и устойчивый стиль саморегуляции деятельности. Исходя из исследований акцентуаций характера в определенных группах студентов был сформирован закономерный вывод, что они оказывают влияние на формирование субъективно-личностных саморегуляторных характеристик, а в следствии на эффективность учебной деятельности;

- изучение проблемы взаимосвязи самооценки и саморегуляции скрывает в себе огромные и специфические возможности для понимания и глубокого изучения закономерностей произвольной активности человека, а также для ее построения и реализации. На основе данного изучения будет проведено эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и саморегуляции студентов для подтверждения теоретической части.

Список использованной литературы

1. Алиев Х. Метод управляемой психофизиологической саморегуляцией / Х. Алиев // «Ключ», Москва, 2003. – С. 55-60.
2. Батоцыренов, В.Б. Понятие «Саморегуляция»: терминология и основные подходы./ В.Б Батоцыренов // Вестник Забайкальского государственного университета. – №, 2011. – С. 67-71.
3. Бернс, Р. Я – концепция и Я – образы. Самосознание и защитные механизмы личности./ Р. Бернс. - Самара. Изд. Дом «Бахрах», 2003г., 656 с.
4. Борисова, Е.М.. О роли учебной деятельности в формировании личности /Е.М. Борисова // Психология формирования и развития личности. М., 2009г., с.159-177
5. Галева, Е.С. Педагогические механизмы саморегуляция учебной деятельности: теоретико-исторический аспект /Е.С Галева // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 1121-1124.
6. Гордеева, Ю.В. Взаимосвязь саморегуляции и поведения в конфликте с эмоциональным интеллектом у студентов гуманитарных специальностей./ Ю.В Гордеева // Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (Омск). – №, 2016. – С. 665-667.
7. Дерябина, Е.А. Проблема саморегуляции негативных состояний студентов как условий успешной социализации / Е.А Дерябина // Ученые записки Крымского Инженерно-Педагогического Университета. Серия: педагогика. Психология, 2016. – №4. – С. 68-70.
8. Калашникова, Ю. О. Особенности осознанной саморегуляции деятельности учащихся старших классов / Ю. О. Калашникова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2010. — № 9 (20). — С. 251-254. — URL: <https://moluch.ru/archive/20/2051/>
9. Корнеева, Л.Н.. Самооценка как механизм саморегуляции учебной деятельности / Л.Н. Корнеева // «Вестник ЛГУ», 2007 г, с.91-96
10. Липкина, А. ИСамооценка школьника [Текст] / А. И. Липкина, д-р психол. наук. // - Москва : Знание, 1976. - 64 с.
11. Моросанова, В.И. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов и их связь с успешностью обучения / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // М.: НИИ общей и педагогической психологии РАО, 1992. – 250 с.

Темирбулатова Д. Р., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Бакшеева Э.П.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Государственная политика в области профессиональной ориентации направлена на совершенствование правовых, социально-экономических и организационно-педагогических условий, способствующих успешной самореализации и интеграции молодежи в инновационную экономику через формирование готовности к осознанному, обоснованному выбору профессии, раскрытие имеющегося профессионального, интеллектуального и творческого потенциала с целью дальнейшего развития Российской Федерации [13,15]. Достижение данной цели является объективной потребностью как личности обучающегося, так и общества в целом.

Успешность профессиональной ориентации выступает одним из важнейших показателей эффективности модернизации российского образования, отмеченным в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [15]. Являясь задачей государственного уровня, значимость профессиональной ориентации отражена в ряде стратегических документов сферы образования и воспитания: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО); Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года; Указ президента об объявлении 2018–2027 годов Десятилетием детства и др.

В то же время анализ ситуации показывает, что существующая образовательная практика не обеспечивает заказа государства и общества на становление выпускника школы как субъекта социально-профессионального самоопределения [3]. По данным ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения Российской академии образования» (ИСМО РАО), «половина выпускников заканчивает школу, не имея определенных профессиональных планов, и эта ситуация практически не меняется на протяжении последних двадцати лет, свидетельствуя о необходимости пересмотра стратегии и тактики профориентационной работы с молодежью в современной системе образования» [8].

К причинам сложившейся ситуации относятся [14]: низкий уровень профориентационного взаимодействия между образовательными организациями разного уровня, порождающий подмену практико-ориентированных форм профессиональной ориентации профконсультированием и психологическими диагностиками; использование устаревших неэффективных подходов без учета современных информационных технологий; преобладание акцентов на потребностях

экономики и осуществлении конкретного выбора профессии взамен максимальной реализации имеющегося потенциала личности в профессиональной деятельности и формирования комплекса профориентационных компетенций, необходимых для готовности к самостоятельному, осознанному, обоснованному выбору профессии в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями и интересами подростков [3].

Анализ психолого-педагогической и другой научной литературы свидетельствует о том, что в настоящее время созданы необходимые научные предпосылки для решения задачи формирования готовности обучающихся к выбору профессии.

Различные аспекты проблемы выбора профессии отражены в исследованиях известных отечественных педагогов: П.П. Блонского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и других ученых.

Анализ понятия «готовность к выбору профессии» проводится в исследованиях Б. Г. Ананьева, М. И. Дьяченко, Е. А. Климова, А.Д. Микаэлян, А. Э. Попович, В. А. Полякова, И.А. Ревина и других ученых.

Теоретические основы для решения проблемы формирования готовности обучающихся к выбору профессии заложены научными трудами: С. Я.Батышева, Н. Н. Захарова, А.Е. Голомштока, Е. А. Климова, Н. С.Пряжникова, Н. Ф. Родичева, А. Д. Сазонова, Ф. Фукуяма, П.А. ШавираН. Н. Чистякова, и других ученых.

Изложенное свидетельствует о недостаточном внимании, уделяемом в науке профессиональной ориентации школьников на этапе предпрофильной подготовки.

На основании проведенного анализа выделим противоречие: между достаточным уровнем изученности в педагогической науке общих основ профессиональной ориентации и профессионального самоопределения, обучающихся и недостаточной разработанностью педагогических условий профессиональной ориентации обучающихся на этапе предпрофильной подготовки.

На основе противоречия сформулирована проблема исследования: каковы педагогические условия профессиональной ориентации обучающихся на этапе предпрофильной подготовки. Выявленная проблема стала основой для определения цели исследования, направленная на выявление, теоретическое обоснование и экспериментальную проверку результативности педагогических условий профессиональной ориентации обучающихся на этапе предпрофильной подготовки.

Под профессиональной ориентацией вслед за авторитетным мнением Э. Ф. Зеер нами понимается совокупность педагогических и психологических мер и комплекса информации разного рода, направленных на принятие решения по приобретению обучающимися той или иной профессии (специальности), а также на выбор оптимального для достижения этой цели пути дальнейшего профессионального образования [6].

Предпрофильная подготовка - это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности (в том числе в отношении выбора профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы или иных путей продолжения образования) [2,7]. Практически всеми ныне признается, что предпрофильная подготовка необходима для рациональной и успешной организации профильного обучения в старшей школе.

Нами определены с опорой на работы С. Н. Чистякова, Е. В. Машиньян[16] критерии и конкретизирующие их показатели готовности к принятию решения о выборе профессии, представленные в таблице.

Таблица

Критерии и показатели сформированности готовности к осуществлению выбора профессии

Блоки стратегии профессионального самоопределения	Критерии	Показатели
Образование и самообразование	Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – Знания о профессиях. – Знание о привлекающей профессии(содержание, требования к человеку, потребность в ней рынка труда). – Знание о своих профессионально важных качествах (самооценка способностей, индивидуальных качеств, умений: обще трудовых, специальных, коммуникативных, организаторских, творческих). – Знание о вариативных путях профессионального самоопределения (первоначальное решение, наличие ориентировочной программы действий, запасной вариант решения, самостоятельность мониторинга и коррекции).
Самопознание	Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> – Положительно окрашенное отношение к профессиональной карьере (социальная значимость, престиж, материальная и личностная ценность). – Адекватное, отношение к себе как субъекту профессионального самоопределения (самостоятельность, уверенность в себе, положительная “Я концепция”, стремление к преодолению трудностей). – Творческое отношение к деятельности, способствующей профессиональному самоопределению. – Оценочные суждения своих действий на разных этапах деятельности, оценка

		оригинальных вариантов решений, их достоинств и недостатков.
Самореализация	Деятельностно-практический	<ul style="list-style-type: none"> – Способность к самореализации, пробе сил. – Ориентация на творчество (креативность), творческое самовыражение, оригинальность, стремление к освоению новых технологий, способов деятельности. – Способность найти профессионалов-консультантов, помощников (среди педагогов, психологов, родителей, знакомых, друзей и др.). – Способность к самосовершенствованию (самоанализу, самообразованию, саморегуляции).

Анализ литературы позволил выделить педагогические условия профессиональной ориентации [1; 4]:

- профессиональное просвещение;
- профессиональное консультирование;
- психологическая поддержка;
- профориентационный нетворкинг.

Экспериментальное исследование наше будет построено на основе полученных результатов анализа психолого-педагогической литературы, положений гипотезы и разработанных критериев и показателей сформированности готовности к принятию решения о выборе профессии школьниками.

На данном этапе нами была разработана анкета для педагогов школы о реализации профориентационной деятельности в условиях предпрофильной подготовки.

Педагогам предлагалось выбрать из перечня технологий профессиональной ориентации школьников те, которые ими используются в профориентационной работе [10,11,12]. Перечень включал:

- технологии профессионального информирования (экскурсионные технологии, исследовательская деятельность и т.д);
- технологии формирования и развития компетенций профессионального самоопределения (технология проектирования лично-профессионального плана, игровые технологии, социально-психологические тренинги, социальные и культурные практики и др.);
- практико-ориентированные технологии сопровождения профессионального выбора (профессиональные пробы, проектная деятельность обучающихся, мастер-классы и др.);
- технологии формирующего оценивания (образовательно-профессиональное Портфолио).

Анализ результатов показал, что не все технологии применяются в профориентационной работе. 40% опрошиваемых отдали свое предпочтение

технологии профессионального информирования, и только 10% реализуют все вышеперечисленные технологии.

Педагогам также предложен был перечень форм и методов сопровождения профессионального самоопределения обучающихся [2,5,9]:

-педагогические (подготовка педагогов к осуществлению сопровождения);

-организационные (взаимодействие профессиональных образовательных организаций (ПОО) среднего и высшего образования с образовательными организациями общего образования при организации профильного обучения школьников в рамках системы непрерывного профессионального образования, сетевое взаимодействие с ПОО, предприятиями и организациями), портфолио, проекты и др.;

-психологические (психологическая диагностика профессионального самоопределения обучающихся, консультации; формы и методы: тренинги, ролевые и деловые игры, ТРИЗ и др.).

Задание было выбрать из предложенного списка форм и методов те виды деятельности, которые используются педагогами школы наиболее часто. Лишь 40% опрошенных из числа педагогов выбрали психологические и некоторые педагогические методы, и формы, и 10% используют все перечисленные формы и методы.

Итогом анкетирования стало выявление проблемы в организации профориентационной работе школы. Результат показал, что 90% опрошиваемых не используют в полной мере возможности уже описанных в теории традиционных и инновационных технологий и форм профессионально ориентированной деятельности.

Таким образом, нами определены и теоретически обоснованы ключевые понятия, выявлены критерии и показатели сформированности готовности старшеклассников к выбору профессии, а также проведено анкетирование, которое на практике доказало существование проблемы, связанное с недостаточной готовностью школы осуществлять адекватное требованиям времени профориентационное сопровождение школьников.

Список использованной литературы

1.Арендачук, И. В. Особенности профессионального самоопределения учащихся на этапе подготовки к профильному обучению // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 204–211. БО: 10.18500/2304–9790-2018-7-3-204–211

2.Байбородова, Л. В., Новикова, Е. В. Педагогическое сопровождение предпрофильной подготовки школьников // Ярослав. пед. вестн. 2016. № 4. С. 26–32.

3.Быстрова,Н. В., Перова,Т. В., Плотникова,Е. Е., Уханов,А. Ф. Основные проблемы профориентации старшеклассников // Успехи современной науки. 2016. №11. Т.2. С. 25–28.

4. Деденко, Н. И., Эргардт, О. И. Профессиональное самоопределение учащихся как фактор качества образования в условиях профильного обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 2. С. 49–52.

5. Закревская, О. В. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения старшекласников // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15194> (дата обращения: 05.04.2018)

6. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М., Садовникова, Н. О. Профориентология: теория и практика: Учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Академический проект, 2004. – 192 с.

7. Исмагилов, Р. Д. Место и роль предпрофильной подготовки и профильного обучения в процессе профессионального самоопределения школьников // Казан. пед. журн. 2016. № 4 (117). С. 147–150.

8. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев [и др.] - М.: Федеральный институт развития образования. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pril_7.pdf, с.11

9. Лукин, В., Тихонова, Е., Лаптев, А. Психологическая помощь как элемент профориентации молодежи / В. Лукин, Е. Тихонова, А. Лаптев // Человек и труд. – 2001. – №3. – С. 56–58.

10. Мамонтова, Т. С., Ермакова, Е. В., Кашлач, И. Ф. Организация предпрофильной и профильной подготовки старшекласников // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. Образование. Педагогические науки. 2016. Т. 8, № 1. С. 34–43.

11. Моргун, В.Ф. Методика многомерного анализа достижений ученика с целью профилирования и профориентации / В.Ф. Моргун // Школьные технологии. – 2005. – №6. – С. 134–141.

12. Пяржников, Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники: 8–11 классы, ПТУ и колледж. М.: ВАКО, 2008. 273 с.

13. Пушкина, О. В. Профессиональное самоопределение школьников в условиях профильного обучения // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 1 (79). С. 29–32.

14. Серебренников, Л. Н., Мелехина, С. И. Предпрофильная практико-ориентированная подготовка школьников // Ярослав. пед. вестн. 2004. № 4. С. 120–125.

15. Трубина, Г. Ф., Мащенко, М. В. Предпрофессиональная социализация личности старшекласника в процессе обучения // Пед. образование в России. 2017. № 1. С. 79–86.

16. Чистякова, С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. М.: Академия, 2005. 128 с.

Хусаенова К. А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Верченко И.А.,
Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии СурГПУ
г. Сургут

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Студенты, которые обучаются на факультете психологии, точно так же, как и любые другие, встречаются с различными жизненными ситуациями, которые могут вызвать стресс. Так же стоит заметить, что их будущая профессия обязывает помогать людям. И если сами студенты не научатся справляться со стрессорами, то сделать это будет очень сложно. Именно такое положение вещей заставляет нас искать то, каким образом можно повысить стрессоустойчивость будущих педагогов-психологов.

Современное общество все больше нуждается в творчески мыслящих людях. В этом смысле развитие творческого мышления является одной из актуальных проблем современного состояния образования и одной из главных задач практической подготовки студентов, вступающих в профессиональную деятельность в условиях непрерывной трансформации и развития рыночных отношений, технологий, науки и производства.

Сущность творческого мышления рассматривается в трудах философов (Бердяев Н.А., Зиновьев А.А., Каган М.С., Кедров Б.М.), психологов (Боно Э., Брушлинский А.В., Гальперин П. Я., Давыдов В.В., Леонтьев А.Н., Пиаже Ж., Пономарев Я.А., Теплов Б. М., Эльконин Д.Б.), педагогов (Андреев В.И., Лернер И.Я., Махмутов М.И., Скаткин М.Н., Тряпицына А.П.).

Однако следует отметить, что нет единой концепции о понятии творческое мышление в современной психологии, и значительная неясность в употреблении терминов создает существенные трудности при их использовании.

Одной из основных теорий психологии является идея о том, что любое мышление в той или иной степени является творческим. Однако некоторые авторы различают его как отдельный вид. Далее мы рассмотрим, как понятие «творческое мышление» интерпретируется различными исследователями и учеными, а также различные аспекты творческого мышления.

В зарубежной психологии рассуждения о творческом мышлении отражено в работах бихевиаристов (Скиннер Б., Торндайк Э.) и ассоциативистов (Гербарт И., Рибо Т.). Отдельно стоит выделить мнение представителей психометрического подхода Гилфорда Дж. и Торренса Э.П., которые выдвигали концепцию креативности, где указывали, что креативность можно рассматривать как познавательную творческую способность.

Гилфорд Дж. разделил мышление на конвергентное и дивергентное и посчитал, что дивергентность лежит в основе креативности с точки зрения общих творческих способностей. В своих трудах он выделял такие особенности творческого мышления, как: оригинальность; семантическая гибкость (видение объекта под другим углом); семантическая спонтанная гибкость (некая способность, которая способствует созданию идей в какой-либо неопределенной ситуации); образная адаптивная гибкость (способность, помогающая видоизменению восприятия, что в итоге позволяет видеть новые стороны изучаемого объекта или явления).

По словам А. Тейлор, необходимо различать такие уровни креативности, как: экспрессивное творчество – это спонтанное рисование детей; продуктивное творчество – это игра с возникшими художественными продуктами; инвентивное творчество – это использование различных техник и методов для выражения изобретательности; порождающее творчество – это нечто новое, возникающее со своими собственными техниками и принципами [11].

Пономарев Я. А. утверждал, что творческое мышление – это некий нейтральный аспект творческой деятельности. Он указывает на то, что решению проблемы способствует ряд вспомогательных задач, а интуитивные решения должны основываться на построении модели творческой деятельности. Он отмечает, что творческое мышление требует СДУ, или «способности действовать в уме», что отличает человека от животного и машинного интеллекта и позволяет ему работать не только со знаковыми моделями, но и с надстроечно-базальными. Человек, как субъект творческого мышления, обладает высокоразвитой ВПД, так называемым внутренним планом действий [10].

Таким образом, в работе творческое мышление понимается, как один из видов мышления, который характеризуется созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию (Гилфорд Дж.) [3].

Творческое мышление характеризуется новизной своего продукта, своеобразием процесса получения, существенным влиянием на уровень развития, осуществляет движение к новым знаниям. Качественными показателями творческого мышления будут: гибкость (способность применять разнообразные стратегии при решении проблем); быстрота (способность высказывать максимальное число идей за короткий промежуток времени); оригинальность (способность продуцировать необычные, нестандартные идеи); беглость (способность продуцировать большое количество идей) [3].

Прежде, чем остановимся на особенностях творческого мышления студентов, кратко приведем характеристику их психического развития в возрастном аспекте.

Как правило, студенческая жизнь – это переходный период между подростковым возрастом и взрослой жизнью. Этот период составляет от 16

до 20 лет для девушек и от 17 до 21 года для юношей. Основными видами деятельности в подростковом возрасте являются образование и профессиональное обучение, которые являются наиболее важными периодами из-за быстрого развития умственных способностей.

Зимняя И.А. рассматривает категорию студентов как особую социальную категорию со следующими основными характеристиками в зависимости от возраста: высокая познавательная мотивация; высокий образовательный уровень; гармоничное сочетание социальной зрелости с интеллектуальной зрелостью; высокая социальная активность [4].

На развитие творческого мышления студентов сильно влияет множество стрессовых факторов в процессе их адаптации и обучения, что делает стрессоустойчивость студентов важной характеристикой для обсуждения.

Проблема стресса в жизни студентов становится все более актуальной и вызывает интерес ученых, социальных педагогов, психологов и специалистов в области здравоохранения. Возникновение стрессовых ситуаций не только негативно влияет на успеваемость студентов и их взаимоотношения с окружающими, но и регулярное повторение стресса может негативно сказаться на здоровье студентов.

Стрессоустойчивость изучали отечественные и зарубежные психологи, такие как Бодров В. А., Божович Л.И., Болонов Г.П., Василюк Ф.Е., Вострокнутов Н. В., Вульф В. З., Габдреева Г. Ш., Дозорцева Е. Г., Дьяченко М. И., Елисеев О. П., Пережогин Л. О., Пономаренко В. А., Селезнева Е. В., Синягина Н.Ю., Синягин Ю.В. и другие.

Дословно с английского языка слово «стресс» переводится как давление, нажим, напряжение, то есть какое-либо внешнее воздействие, которое в итоге и создает это состояние [8].

Изначально понятие «стресса» в психологию и физиологию ввел американский психофизиолог, физиолог, доктор медицинских наук Уолтер Брэдфорд Кэннон (англ. Walter Cannon) в своих классических работах по универсальной реакции «бороться или бежать» (англ. fight-or-flight response) [1].

Селье Г. [12] впервые в своих работах в 1936 году обозначал стресс словосочетанием «адаптационный синдром» как реакцию организма на воздействие извне, а уже с 1947 года также стал широко употреблять именно термин «стресс».

Под стрессом Лазарус Р. понимал такое сильное нервно-эмоциональное напряжение, которое значительно превышает имеющиеся способности организма дать адекватный отпор какому-либо экстремальному воздействию [6].

Следует отметить, что стресс не всегда несет в себе негативные моменты, у него есть и положительная сторона: он помогает мобилизовать внутренние ресурсы человека. Так, Селье Г. различал понятия «стресса»: «дистресс», под которым понимал крайне негативный тип стресса,

разрушающий здоровье и человек не в силах с ним справиться; эустресс, то есть положительный стресс, своего рода мобилирующий стресс, который позволяет привести организм человека в тонус, когда происходит активация важных функций организма [13].

Основная индивидуальная характеристика содержания стресса – адаптация (стрессоустойчивость). По мнению Адо А.Д., Александровского Ю. А., Лебедева В. И. – это барьер психической адаптации. Дикая Л.Г., Конопкин О.А., Моросанова В. И., Сагиев Р.Р. основой стрессоустойчивости считают саморегуляцию человека, которая состоит из определенных звеньев и стилистически разнообразна. Такие авторы, как Амирхан Д., вышеупомянутый Лазарус Р., Мерфи Л., Сирота Н., Фолкман С. относят к данной характеристике различные когнитивно обусловленные механизмы совладания со стрессом или копинг-механизмы и механизмы психологической защиты.

Бодров В. А. и Обознов А.А. под стрессоустойчивостью понимали интегративное свойство человека, которое будет иметь необходимую степень адаптации индивидуума относительно различных факторов негативного воздействия окружающей среды, а также его профессиональной деятельности, которое можно выразить посредством показателей работоспособности [13].

Некоторые ученые связывают стрессоустойчивость со свойствами темперамента, то есть с эмоциональной устойчивостью. Так, Марищук В.Л. ее рассматривает как способность личности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения во время выполнения сложной деятельности. Блудов Н.И. и Плахтиенко В.А. трактуют понятие эмоциональной устойчивости как «свойство темперамента, которое позволяет надежно выполнять задачи жизнедеятельности за счет оптимального использования резервов эмоциональной энергии» [2].

Таким образом, в данной работе стрессоустойчивость понимается, как общее качество личности, которое характеризуется способностью противостоять стрессовым факторам за период времени, необходимого для организации новых условий, в которых данный стрессор не будет угрожающим (Лазарус Р.) [6]. Стрессоустойчивость обеспечивает высокую эффективность деятельности и сохраняет здоровье человека.

Рудаков А.Л. в качестве компонентов стрессоустойчивости выделяет: направленность личности (система устойчиво характеризующих человека побуждений); ситуативную и личностную тревожность (состояние, порождаемое ситуацией объективно угрожающей; устойчивая индивидуальная характеристика, которая отражает склонность субъекта к тревоге и наличие тенденции воспринимать достаточно большой спектр ситуаций в качестве угрожающих); локус контроля (характеризующее свойство личности приписывать свои успехи или неудачи только внутренним либо только внешним факторам); личностную рефлексивность (осмысление, анализирование содержания своего внутреннего мира, а также действий и

поступков, которые субъект совершает во внешнем мире.); самооценку (значимость, которой человек наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения); когнитивный стиль (устойчивые характеристики того, как различные люди думают, воспринимают и запоминают информацию, а также предпочтительного для них способа решения проблем); показатели нейротизма (фиксирует эмоционально-волевою стабильность или аффективную возбудимость) [10].

При развитии стрессоустойчивости выделяют следующие этапы: интерпретация и оценка сложившейся ситуации, а также оценка личных возможностей организма, соотнесение требований ситуации с возможностями личности; на втором этапе происходит оценка стрессовых изменений в организме; третий этап заключается в процессе адаптации, где человек выбирает одну из стратегий: приспособление, противодействие или уход от стрессовой ситуации.

Такие авторы, как Амирхан Д., Лазарус Р., Мерфи Л., Сирота Н., Фолкман С., относят к стрессоустойчивости различные когнитивно обусловленные механизмы совладания со стрессом (копинг-механизмы) и механизмы психологической защиты (Хаан Н.). Копинг-механизмы проявляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере человека в виде разнообразных копинг-стратегий (данное понятие впервые введено Лазарусом Р. и Фолкманом С.): противостоящего совладания, дистанцирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, избегания, планового решения проблемы, позитивной переоценки. Они придумали бинарную систему, позволяющую разделить все копинг-стратегии на 2 вида в зависимости от их направленности: проблемно-фокусированные стратегии (11 копинговых действий); эмоционально-фокусированные стратегии (62 копинговых действия).

В отечественной психологии термин «совладающее поведение» впервые появился в 1990-х и связан с именами Анцыферовой Л. И., Мерлина В. С., Теплова К. К., Уманского Л. И. Важную роль в становлении индивидуального стиля совладающего поведения еще в подростковом возрасте играет ближайшее социальное окружение, а в большей степени – семья. Согласно Дружининой Ю. А. определенную модель копинг-поведения ребенок усваивает в семье. Эффективность копинг-стратегии зависит от эффективности копинг-стратегий родителей, а также от возможности прямо проецировать родительский опыт [5].

С одной стороны, студент постоянно сталкивается со стрессовыми ситуациями, в том числе и в учебной деятельности (экзамены, зачеты, отставание по ряду дисциплин и т. п.) и это требует от него проявления высокого уровня стрессоустойчивости, а с другой стороны – развитию стрессоустойчивости во время обучения в вузе, а в последующем и в профессиональной деятельности – уделяется недостаточное внимание.

Так, в своих работах Теплякова И. В. [13] проводит исследование с целью выявления уровня сформированности стрессоустойчивости у

студентов-первокурсников педагогических специальностей, где количество респондентов достигало 78 человек. Были получены следующие результаты: 47% – низкие показатели устойчивости к стрессу, 37% – средний уровень стрессоустойчивости, выше среднего – 13% и высокий уровень – только 3% студентов. То есть были получены данные, что большинство студентов не способны противостоять стрессовым факторам.

Также Теплякова И. В. провела диагностику студентов с целью выявления доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий. Был получен результат, что стратегия решения задачи выявилась у подавляющего большинства опрошенных, то есть у 99%, что, в свою очередь, свидетельствует об осознании студентами-первокурсниками необходимости найти выход из стрессовой ситуации. Однако, 82% респондентов выбрали стратегию избегания, то есть несмотря на то, что они осознают стрессовую ситуацию, но не хотят из нее выйти или разобраться.

Существует ряд исследований, посвящённых взаимосвязи стрессоустойчивости и других личностных компонентов: исследование стрессоустойчивости и особенностей поведения в конфликтных ситуациях (Анцупов А. Я., Гришина Н., Китаев-Смык Л. А., Лазарус Р., Селье Г., Томас К.); изучение проблемы стрессоустойчивости и совладающего поведения (Бенсон Г., Вулф С., Гринберг Дж., Кэннон У., Лазарус Р., Люте В., Маккей К., Селье Г., Шульц И. и другие); исследование взаимосвязи стрессоустойчивости и креативности в профессиональной деятельности (Водопьяновой Н. и Штейн М.); исследование взаимосвязи стрессоустойчивости и копинг-механизмов (Амирхан Д., Лазарус Р., Мерфи Л., Сирота Н., Фолкман С.) и др.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- творческое мышление – это один из видов мышления, который характеризуется созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию;
- критериями творческого мышления будут: быстрота, беглость, оригинальность, гибкость;
- стрессоустойчивость – это общее качество личности, которое характеризуется способностью противостоять стрессовым факторам за период времени, необходимого для организации новых условий, в которых данный стрессор не будет угрожающим;
- критериями стрессоустойчивости будут: направленность личности, ситуативная и личностная тревожность, локус контроля, личностная рефлексия, самооценка, когнитивный стиль и показатели нейротизма.

–

Список использованной литературы

1. Lescouflair, Walter Bradford Cannon: Experimental Physiologist, Harvard College, 2003.
2. Ануфриюк, К.Ю. Защитно-совладающее поведение и его роль в социально-

психологической адаптации подростков / Ануфриюк, К.Ю. - Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 147–153.

3. Гилфорд, Дж. П. Природа человеческого интеллекта/ Дж. П. Гилфорд. Нью-Йорк.:МакГроу-Хилл, – 2006.– 243 с.

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. /Зимняя, И.А. – М.: Логос, 2004. – С. 384.

5. Кобзева, О.В. Проявления копинг-поведения в юношеском возрасте. /Кобзева О. В.–Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. –2011. –№ 3. –С. 155–158.

6. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви / Пер. с англ. – Л.: Медицина, 1970. – С. 178–208.

7. Мэрлин, В.С. Психология индивидуальности /Мэрлин В.С. – М.: МОДЭК, 2009. – 544 с.

8. Мюллер, В.К. Новый англо-русский русско-английский словарь: 250000 слов и словосочетаний с двусторонней транскрипцией: [12+] / В. К. Мюллер. – М.: Хит-книга, 2017. – 862, [1] с.

9. Пономарев, Я.А. Психология творческого мышления [Текст] / Я. А. Пономарев. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 2012. – 352 с.

10. Рудаков, А.Л. Стресс, стрессоустойчивость и саногенная рефлексия в спорте: монография / А.Л.Рудаков. – Красноярск, 2011. – С. 31–33.

11. Ручкова, Н.А. Определение понятия «Творческое мышление» в научной литературе по психологии /Ручкова Н. А., Ледовских И.А. // Вестник КГУ. – 2010. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-tvorcheskoe-myshlenie-v-nauchnoy-literature-po-psihologii>.

12. Селье, Г. Стресс без дистресса [Текст] / Г. Селье. – М., 2002. – 371 с.

13. Теплякова, И.В. Формирование стрессоустойчивости как актуальная проблема студентов-первокурсников вуза /Теплякова И. В. // АНИ: педагогика и психология. 2018. –№1 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-stressoustoychivosti-kak-aktualnaya-problema-studentov-pervokursnikov-vuza>.

ТРЕК 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ РАЗНЫХ НОЗОЛОГИЙ

Антипина К.Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Багнетова Е. М., преподаватель СурГПУ
Г.Сургут

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Современный этап развития системы дошкольного образования направлен на формирование портрета всесторонне — развитой гармоничной личности дошкольника. И одно из приоритетных направлений — это социокультурное обогащение представлений и ценностей подрастающего поколения. Вследствие этого можно сделать вывод, что сензитивным для этого является дошкольный возраст.

Давайте рассмотрим, что входит в понятие социокультурные ценности — это система ценностей человека, выражающаяся в уважение к родному языку, культуре, традициям, историческим факторам. Данная система является «фундаментом» формирования отношения и взглядов к миру. Именно она формирует ценностно — смысловое содержание жизнедеятельность субъектов образовательного процесса. Социокультурное развитие обеспечивает выполнение социальных норм и правил, что в свою очередь способствует формированию национальной культуры страны. Изучением социокультурных истоков развития личности дошкольников посвящены исследовательские работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, и др. [1]

Федеральный государственный образовательный стандарт направлен на приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.[3]

Именно поэтому целью этой деятельности выделяют способность сформировать самостоятельную, творческую личность, посредством совершенствование всех сфер жизнедеятельности ребенка с ЗПР, с опорой на его индивидуальные способности и возможности.

Задачами социокультурного развития ребенка с ЗПР можно выделить [2]:

Создание условий для развития социокультурных компонентов деятельности;

Формирование педагогической ситуации для самопознания, саморазвития, самореализации воспитанников с ЗПР;
Развитие коммуникативной деятельности;
Формирование активной социальной позиции дошкольников;
Привлечение к нравственному самовыражению;
Развитие толерантности, гуманизма, т. е. основ личностно – ориентированного воспитания;
Закладывание ориентиров духовно – нравственного развития;
Построение взаимодействий с объектами окружающего мира на основе принципов социокультурного воспитания.

Хотелось бы рассмотреть, социокультурные направления развития детей (Н. Мельникова)

Приобщение воспитанников с ЗПР к социально-культурным ценностям будет успешным, если соблюдать ряд условий:

- Учет клинической картины структуры дефекта;
- Формирование эталонов социальных норм и правил;
- Привитие патриотизма;
- Создание развивающей предметно – пространственной среды;
- Привлечение родителей (законных представителей);
- Предъявление одинаковых эталонов социальных норм и ценностей;
- Краеведческое просвещение детей;
- Знакомство с родным округом, городом и его достопримечательностями;
- Знакомить детей с трудом людей и творчеством;
- Выработка эмоционального интереса к этой деятельности
- Побуждение к проявлению активности
- Формирование навыков социокультурной компетенции.

Таким образом, можно сделать вывод, что социокультурное развитие закладывает базис для формирования целостной картины представлений, взглядов и ценностей окружающей действительности ребенка. Для правильного формирования ценностей необходима четко выстроенная педагогическая деятельность. В процессе овладения социокультурными компонентами развития личности дошкольника с ЗПР формируются знания о социальных нормах, ценностях; формируется самооценка; настраивается эмоциональный фон; выстраиваются гармоничные взаимоотношения со сверстниками, взрослыми. Все вышеперечисленное создает благоприятный фон для развития всех сфер жизнедеятельности (познавательная, эмоциональная, интеллектуальная, нравственная и др.)

Список использованной литературы

1. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет. Методическое пособие. ФГОС [Текст] / Р. С. Буре. М.: «Мозаика-Синтез». 2015. — 80 с.

2. Ежкова, Н. С. Ребенок в мире ценностей: теоретико-методический аспект / Н. С. Ежкова // Управление дошкольным образовательным учреждением. –2011.–№4.–С.18-32.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: —URL: http://www.edu.ru/db_minobr/mo/Data/d_13/m1155.pdf.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НОД В ДОО В ГРУППАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ И КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В данной статье подробно рассматриваются особенности получения образовательных услуг обучающимися с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольного образования в группах разной направленности, а именно комбинированной и интегрированно направленной. Отдельным и важным аспектом выделены нормативно – правовые положения осуществления этой деятельности.

Ключевые слова: образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, интеллектуальные нарушения, дошкольный возраст, компенсирующие группы, группы комбинированной направленности

В Федеральном законе об образовании, в статье 2, приведено определение термину образование: «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 определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». В статье 79 выделены: понятие «специальные образовательные условия», организационные механизмы создания специальных образовательных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Важно отметить, что в пункте 4 подчеркивается: «Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как *совместно с другими обучающимися*, так и *в отдельных классах, группах* или *в отдельных организациях*, осуществляющих образовательную деятельность». [5]

Таким образом из этого следует, что существуют три модели системы специального образования.

Если рассматривать образовательную деятельность в дошкольных образовательных организациях для детей с интеллектуальными нарушениями, то она может быть реализована в группах компенсирующей, оздоровительной или комбинированной направленности. [2] Порядок комплектования групп комбинированной, компенсирующей направленности

определяется руководителем в соответствии с законодательством Российской Федерации. Наполняемость групп устанавливается исходя из рекомендаций СанПиН. [4] В группы могут включаться как дети одного возраста, так и дети разных возрастов (разновозрастные группы). Содержание образовательного процесса в комбинированной группе компенсирующей направленности определяется ООП и (или) АООП в соответствии с федеральным государственным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), учитывая индивидуальные особенности воспитанников (возраста, клиническую картину нарушения), включая гибкое содержание и современные инновационные педагогические технологии, обеспечивающие развивающее личностно-ориентированное развитие нормально развивающихся детей и детей с интеллектуальными нарушениями. Организация коррекционно-образовательного процесса в группах регламентируется учебным планом (тематическое перспективное планирование по индивидуальным и групповым формам работы), годовым календарным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми старшим воспитателем или заместителем по УВР МБДОУ и утверждёнными заведующим МБДОУ. В соответствии с моделью образовательной деятельности проводятся занятия по следующим образовательным областям, регламентированными ФГОС ДО: социально-коммуникативному развитию; познавательному развитию; речевому развитию; художественно-эстетическому развитию; физическому развитию. [3]

Для зачисления в любую из этих групп необходим определенный набор документов, в число которых входит заключение ТППК, в котором определен вид группы, нарушение, описаны все необходимые специальные образовательные услуги, также необходимо заявление от родителей (законных представителей).

Рассмотрим особенности построения коррекционно – педагогического процесса в каждом виде дошкольных групп. Сравнительный анализ представлен в табл.1

Табл.1

Направленность группы	Организационный компонент	Особенности образовательного процесса
<i>Комбинированная</i>	Реализация прав детей, имеющих интеллектуальные нарушения на получение общедоступного, качественного и бесплатного дошкольного образования в условиях инклюзивного образования.	В группе комбинированной направленности осуществляется совместное образование детей с нормотипичным развитием и детей с интеллектуальными нарушениями в соответствии с основной образовательной программой МБДОУ и адаптированной основной образовательной программой МБДОУ для детей с интеллектуальными нарушениями. С учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей с

		ограниченными возможностями здоровья на каждого ребенка с интеллектуальными нарушениями составляется индивидуальная адаптированная образовательная программа на каждый учебный год (АОП). Реализуют АОП воспитатели, учителя – логопеды, учитель – дефектолог, педагог – психолог, родители (законные представители).
<i>Компенсующая</i>	Оказание всесторонней помощи для компенсации и коррекции структуры дефекта обучающихся с интеллектуальными нарушениями	Группы компенсирующей направленности направлена на развитие интеллектуального, эмоционального и социального потенциала детей с интеллектуальными нарушениями, формирования их позитивных личностных качеств, компенсации и коррекции структуры дефекта. При разработке АООП для детей с интеллектуальными нарушениями активно реализуются индивидуальный и дифференцированный принцип построения образования для воспитанников указанной нозологии. При реализации данной направленности группы участниками образовательного процесса также выступают воспитатели, учителя – логопеды, учитель – дефектолог, педагог – психолог, родители (законные представители). Но количество занятий и оказанной психолого – педагогической помощи будет значительно выше.
<i>Оздоровительная</i>	Оздоровление и укрепление соматического, физического, психологического комфорта и психического благополучия детей	В режим дня группы включают лечебную физкультуру, процедуры по профилактике ОРЗ и ОРВИ, закаливание. Дневной и ночной сон здесь более длительные, питание лечебное или диетическое. Важно соблюдать строгие требования к прогулкам, организовывать подвижные игры, чередование умственной и физической деятельности.

Таким образом, при организации НОД в группах различных направленностей необходимо учитывать нормативно – правовые аспекты системы образования. Группы компенсирующей, комбинированной, оздоровительной направленности гарантируют получение доступного, качественного, бесплатного образования для обучающихся с интеллектуальными нарушениями и создание специальных образовательных условий, исходя из их особых образовательных потребностей.

Список использованной литературы

1. Лошакова, И. И., Ярская-Смирнова, Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. - Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002.

2. Министерство образования и науки российской федерации приказ от 30 августа 2013 г. № 1014 об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования (в ред. приказ МинПросвещения рф от 21.01.2019 п 32)

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 22.09.2021).

4. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10 от 19 февраля 2013 г. N 01/1820–13–32. URL: <https://docs.cntd.ru/document/566085656> (дата обращения: 22.09.2021).

5. [Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ \(ред. от 24.03.2021\) «Об образовании в Российской Федерации».](#)

Загаева А.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Ниязова А.А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Важным направлением модернизации образования является обеспечение государственной гарантии доступности и равных возможностей получения полноценного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, к которым относятся и дети с умственной отсталостью. Право на качественное образование детей с умственной отсталостью определено на международном (Конвенция о правах инвалидов) и федеральных уровнях (Конституция РФ, ФЗ-273 «Об образовании в РФ, ФГОС ДО).

Основным международным документом, устанавливающим права инвалидов во всем мире, является Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. В ней говорится, что «необходимые меры для обеспечения полного осуществления детьми-инвалидами всех прав человека и основных свобод наравне с другими детьми. Они также обеспечивают, чтобы дети-инвалиды имели право свободно выражать свои взгляды по всем затрагивающим их вопросам. На первом месте всегда должно быть то, что лучше для каждого ребенка» [6].

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и ФЗ-273 «Об образовании в РФ» (ст.5), вступившем в силу с 1 сентября 2013 года, дети с ограниченными возможностями здоровья имеют равное со всеми право на образование. В современных условиях образовательная организация несет ответственность перед обществом и государством за реализацию прав умственно отсталого ребенка на образование и профессионально трудовую подготовку, за создание максимально благоприятных условий для организации образовательного (учебно-воспитательного) процесса в соответствии с познавательными возможностями, психофизическими и возрастными особенностями умственно отсталого ребенка, своеобразием его развития; обеспечения профессионально-трудовой подготовки обучающихся и коррекции недостатков их развития [7]. Включение ребенка в систему образования начинается с дошкольного возраста.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» относит дошкольное образование к одному из уровней общего. Одним из принципиальных определений закона можно считать понятие качества образования. Качество образования понимается как степень

соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающегося федеральным государственным образовательным стандартам [10].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, предусматривает ряд требований и условий, необходимых для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): создание условий для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи, разработки и реализации плана индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечения доступности развивающей предметно-пространственной среды [10]. В этом документе особое внимание уделяется развитию у детей дошкольного возраста представлений об окружающем мире, которые обеспечивают ориентацию в нем и социализацию.

Требования к содержанию и качеству образования умственно отсталых детей представлены в Примерной адаптированной основной образовательной программедошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). И в ней также подчеркивается значение работы дефектолога над представлениями об окружающем мире с умственной отсталостью [11].

Ознакомление с окружающим миром – одна из важных предметных областей в системе коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста. Как отмечают Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева занятия по ознакомлению с окружающим миром включают в себя ознакомления с явлениями социальной жизни; ознакомление с предметным миром, созданным человеком; ознакомление с явлениями живой и неживой природы.

На занятиях по ознакомлению с окружающим миром осуществляется формирование, уточнение и систематизация знаний о предметах и явлениях окружающей действительности. У детей формируется целостное восприятие и четкое представление об игрушках, о предметах посуды, одежды, мебели и др; о человеке, о строении его тела, органах чувств, об основных функциях организма; о правилах и предметах гигиены. На занятиях дети знакомятся с различными видами деятельности человека, его взаимоотношениях в социуме, осваивают этикетные формы общения. В процессе ознакомления с окружающим миром обеспечивается обогащение эмоционального, социально-бытового, игрового опыта детей с умственной отсталостью [4].

Современные исследователи уделяют много внимания вопросам познания детьми различных аспектов окружающего мира (Е.М. Гаспарова, Л.Ю. Шамко и др.) [2; 13]. Так, в исследовании Е.Н. Лебедевой установлено содержание коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми дошкольниками в процессе ознакомления со звуками окружающей действительности [9].

В работе Э.В. Лапошиной рассматривается знакомство умственно отсталых дошкольников с предметным миром. По ее мнению, умственно отсталые старшие дошкольники находятся только на первоначальном пути к познанию предметов, их свойств и назначения. Исключительную роль в связи с этим приобретает включение в систему обучения предметно-практической деятельности умственно отсталых дошкольников. Организовать практическую деятельность детей, направленную на выделение свойств объекта, было возможно посредством различных опытов с ним, практических ситуаций игрового характера, разнообразных ситуаций реального выбора.

Детям с умственной отсталостью в гораздо большей степени, чем нормальным детям, необходимо систематическое психологически и педагогически выверенное формирование представлений об окружающей действительности [18].

Одним из специальных разделов, обеспечивающих получение ребенком дошкольником систематических знаний, является ознакомление с окружающим. Ознакомление с окружающим обеспечивает существенные сдвиги в умственном развитии детей лишь в том случае, когда они будут получать не отдельные знания о предмете, а определенную систему знаний, отражающую существенные связи и зависимость той или иной области действительности.

Ознакомление с окружающей действительностью ведется по разным направлениям. Это ознакомление и с неживыми объектами, и с живой природой, и с явлениями общественной жизни [1].

Работа по ознакомлению с окружающим миром детей с нарушением интеллекта осуществляется в разных видах деятельности: на специальных занятиях, а также во время различных режимных моментов, во время проведения прогулок, экскурсий, в игровой и художественной деятельности.

Каждое из этих направлений имеет свою специфику, знакомит детей с определенным типом свойств, связей и отношений, со специфическими для данной области действительности закономерностями [1].

Ознакомление с окружающими явлениями и объектами природы предполагает опору на существенные свойства и отношения объектов, умение выделять их, что при правильной организации обучения может способствовать формированию мыслительных процессов ребенка.

Ознакомление с окружающим может также обогатить чувственный опыт ребенка — научить его быть внимательным к тому, что его окружает, правильно воспринимать окружающее — смотреть и видеть, слушать и слышать, осязывать и осязать [11].

Н.Ф. Виноградова разработала методику ознакомления детей с сезонными явлениями природы. С помощью дидактических игр на материале природы педагог закреплял представление детей о предметах и явлениях природы, упражняя их в умении анализировать, сравнивать, обобщать. Специально разработанные приемы обогащения и активизации словаря, целенаправленные беседы с детьми о природе, использование произведений искусства (живопись, художественная литература) оказали серьезное влияние

на составление сюжетных и описательных рассказов о природе, причем не только на содержание и форму, но и на отношение ребенка к процессу рассказывания.

Отмечается огромная роль экскурсий, так как они способствуют коррекции нарушенного развития умственно отсталых детей, воспитывают интерес дошкольников, развивают эстетические чувства, и формируют элементарные представления об окружающем мире, что очень важно для последующего развития ребенка[1].

Большого внимания на экскурсиях заслуживает речь детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Она оказывает непосредственное влияние на понимание, запоминание и воспроизведение изучаемого материала [3].

Прогулки широко используются для ознакомления детей с окружающим миром. Они дают возможность накопить у детей представления о таких явлениях, которые протекают длительное время.

Фронтальная организация наблюдений на прогулках используется, когда знакомят детей с яркими сезонными изменениями, с трудом взрослых, с новым видом труда на пришкольном участке, показывают новый способ действия.

Используются следующие приемы: вопросы, загадки, сравнения, исследовательские действия и т.д. Учитывая, что на детей во время прогулок действуют разнообразные раздражители, наблюдения проводятся кратковременно и многократно повторяются. Во время прогулок ведутся индивидуальные наблюдения. Важно приучать замечать новое, привлекать имеющийся опыт. Для этого необходимо поддерживать самостоятельные наблюдения, задавать вопросы, давать пояснения, а иногда учить наблюдать [3].

Другим видом работы по ознакомлению с окружающим миром является опытно-экспериментальная деятельность детей. Дети очень любят экспериментировать. В экспериментаторстве достаточно четко представлены моменты саморазвития: преобразование объекта, производимые ребенком, раскрывают перед ним новые стороны и свойства объекта, а новые знания об объекте, в свою очередь, позволяют производить новые, более сложные и совершенные преобразования.

Опытно - экспериментальная деятельность позволяет объединить все виды деятельности и все стороны воспитания, развивает наблюдательность, развивает стремление к познанию мира, все познавательные способности, умение изобретать, использовать нестандартные решения в трудных ситуациях, создавать творческую личность.

Интеграция исследовательской работы с другими видами детской деятельности: наблюдениями на прогулке, чтением, игрой позволяет создать условия для закрепления представлений о явлениях природы, свойствах материалов, веществ, развитию речи [1].

Итак, наиболее оптимальными средствами, позволяющими сформировать у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта представления в процессе ознакомления с окружающим миром являются: прогулки, экскурсии, опытно-экспериментальная работа детей.

Работа по ознакомлению с окружающим миром детей с нарушением интеллекта осуществляется в разных видах деятельности: на специальных занятиях, а также во время различных режимных моментов, во время проведения прогулок, экскурсий, в игровой и художественной деятельности. Ознакомление с окружающей действительностью ведется по разным направлениям. Это ознакомление и с неживыми объектами, и с живой природой, и с явлениями общественной жизни. Каждое из этих направлений имеет свою специфику, знакомит детей с определенным типом свойств, связей и отношений, со специфическими для данной области действительности закономерностями.

Список использованной литературы

1. Виноградова, Н.Ф. Умственное воспитание у детей в процессе ознакомления с природой. - М.: Просвещение, 2008.- 154с. - ISBN отсутствует. Текст : непосредственный.

2. Гаспарова, Е.М. Отображение социальных отношений в игре // Дошкольное воспитание. - 1997. - № 8. – С. 143-179. - ISBN отсутствует. Текст: непосредственный.

3. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В. А. Слестёнина. - 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. - 271 с. - (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности / Международная акад. пед. образования). – ISBN 978-5-7695-5227-4. Текст: непосредственный.

4. Екжанова, Е.А. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): с методическими рекомендациями / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. - 2-е изд. – М.: Просвещение, 2020. - 349 с. - ISBN 978-5-09-076762-0. Текст: непосредственный.

5. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 112 с. – ISBN 5-09-004905-X. – Текст: непосредственный.

6. Конвенция о правах инвалидов: равные среди равных [Текст] / Представительство ООН в Российской Федерации, Информ. центр ООН в Москве, Региональная общественная орг. инвалидов "Перспектива". – М.: Алекс, 2008. - 112 с. - ISBN 5-9618-044-X. Текст: непосредственный.

7. Конституция Российской Федерации. – М.: Омега-Л, 2014. – 62 с. - ISBN 978-5-370-03466-4. Текст: непосредственный.

8. Лапошина, Э.В. Ознакомление умственно отсталых дошкольников с

предметным миром: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. - Москва, 1992. - 17 с. - ISBN отсутствует. Текст: непосредственный.

9. Лебедева, Е.Н. Коррекционно-педагогическая работа с умственно отсталыми дошкольниками в процессе ознакомления со звуками окружающей действительности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. - Москва, 2001. - 194 с. - ISBN отсутствует. Текст: непосредственный.

10. Новый Федеральный закон Об образовании в Российской Федерации: № 273-ФЗ : принят Государственной Думой РФ 21 декабря 2012 года : с учетом изменений, внесенных Федеральными законами от 06.04. 2015 № 68-ФЗ. – М.: Проспект, 2020. - 223 с. - ISBN 978-5-392-31327-3. Текст: непосредственный.

11. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Н.М. Назаровой. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2005. - 400 с. –ISBN 5-7695-2401-4. Текст: непосредственный.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: письма и приказы Минобрнауки / [ред.-сост. Т. В. Цветкова]. – М.: Творческий центр Сфера, 2015. - 96 с. – ISBN 978-5-9949-0961-4. Текст: непосредственный.

13. Шамко, Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников //Дефектология. 1994. - № 4. – ISSN2-07-000218-5. Текст: непосредственный.

Кизима Д.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Кожанова Н.С.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

«Понимание» трактуется как познавательный процесс, выражающийся в точности восприятия события, явления, и переработки данной информации.

Процесс понимания является важным механизмом мыслительной деятельности и изучается в общей и специальной психологии как когнитивный процесс, рассматривается в трудах различных авторов с двух сторон. Во-первых, понимание любой информации и жизненной ситуации нужно рассматривать как мыслительный процесс, во-вторых, как результат мыслительного процесса. С этой позиции, необходимо изучить и определить «характерные особенности процесса понимания, которыми являются: целенаправленность, антиципирующий анализ, планирование, соотнесение воспринятого нового с имеющимися знаниями и опытом, принятие решения и регуляция. Второй задачей становится рассмотрение и изучение понимания как результата мыслительной деятельности, важными характеристиками, влияющими на его качество, являются глубина, отчетливость и полнота понимания»[2].

Л.С. Выготский в своих исследованиях изучал процесс восприятия и его формирование во взаимосвязи с высшими психическими функциями (вниманием, памятью, мышлением, речью и т.д.). Данный процесс мы можем наблюдать в онтогенезе, при котором «развитие ВПФ влияет на остальные когнитивные процессы, на формирование структур мозга, его созревание, учёт индивидуального опыта ребёнка, культурный и образовательный уровень социальной среды»[5].

Первым в онтогенезе доступным для восприятия и понимания становится именно предметное изображение, сначала простое, отражающее основные признаки предмета (цвет, форму, основные части), без деталей, затем более сложное, включающее вариативные признаки и детализацию, имеющую значение в понимании характера изображённого объекта (например, не просто ель, а новогодняя елка).

Вторым в онтогенезе доступным для восприятия и понимания становится сюжетное изображение, оно подразделяется на простое и сложное. При овладении простым сюжетным изображением ребёнок умеет выделять самое основное на рисунке, определять субъект и объект определённого действия, ситуации. Сложные сюжетные изображения отличаются многоплановостью, восприятием изображений с перспективами,

выделением большого количества объектов, различной вариативностью фонов.

Целенаправленность процессов восприятия и понимания заключается в достоверности, точности восприятия и понимания людьми друг друга, данный аспект трактуют как "эффект первичности". Смысл которого можно наблюдать, например, по первому впечатлению о человеке, полученную информацию от него. Далее процесс понимания помогает осмыслить полученную информацию и переработать её. Благодаря тесной взаимосвязи этих процессов можно говорить о формировании целостного образа.

Результативность процессов восприятия и понимания зависит от выделения ребёнком достаточного количества информации на сюжетном изображении, умения сравнивать предложенные изображения с целью установления поэтапности событий, что сказывается на критериях понимания: глубине, полноте и отчётливости.

Дети раннего возраста проявляют интерес к изображениям, большое внимание уделяют красочности картинки. Однако, дети двухлетнего возраста не могут отличить картинку от реального предмета, они относят изображение к игрушке. Изображения вызывают у детей массу эмоций. Ключевым моментом можно отметить начало понимания развёрнутых сюжетных содержаний к концу раннего возраста, однако сюжеты этих изображений четко ограничиваются опытом ребенка, понимание возможно лишь тех из них, в которых прослеживаются прожитые и прочувствованные жизненные ситуации.

Дети младшего дошкольного возраста на сюжетных изображениях выделяют предмет, с которым человек взаимодействует, уменьшенные предметы воспринимают как «маленькие», нет представления о понятиях ближе-дальше.

Дети среднего дошкольного возраста проявляют интерес к сюжетным изображениям, могут перечислить предметы, изображённые на картинке, иногда не понимают способы изображения объектов, не всегда могут установить взаимосвязи между персонажами.

Дети старшего дошкольного возраста формируется понимание удалённого предмета на сюжетных изображениях. На картинке выделяют позу человека и разнообразные способы передачи движения. Эффективным результатом понимания сюжетных изображений детьми старшего дошкольного возраста служат словесные отчёты, которые отражают степень осмысления изображённого сюжета. В этом случае, мы можем говорить о тесном взаимодействии мышления, восприятия, речи.

Учитывая факт, что сам «процесс понимания является сложным и многофакторным, рассматривать его формирование у детей с задержкой психического развития необходимо с учетом ослабления познавательных возможностей детей данной категории» [2].

«Мыслительная деятельность детей с ЗПР при рассматривании серии сюжетных изображений характеризуется неполной целенаправленностью и

низким самоконтролем, неполноценностью этапа ориентировки в задании. В ходе анализа зрительно воспринимаемых объектов дети не выделяют признаки поэтапно, не используют план»[4].

Дети с ЗПР не могут предусмотреть итог своих действий, искать факты для их обоснования или опровержения. Выявляются неточности в этапе ориентировки при выполнении задания. Дети с данной нозологией не могут соотнести имеющийся опыт с воспринятой информацией, не способны модернизировать имеющиеся знания для понимания смысла затруднительной ситуации. На основе этих данных мы можем утверждать, что у детей с ЗПР не сформирован антиципирующий анализ.

Зрительный анализ воспринимаемых объектов детьми с ЗПР характеризуется непланомерностью процессов восприятия и понимания. У детей возникают трудности при анализе предполагаемого объекта или событийного замысла, либо мыслительной деятельности, когда ребёнок пытается осмыслить полученную информацию. Дети с трудом выделяют в сюжетном изображении главный объект или могут его описать не в полной мере по количеству признаков.

Мыслительная деятельность у детей с ЗПР характеризуется нарушением саморегуляции. Даже если дети мыслительно переработали цель и суть задания они не могут осознать какие действия необходимо предпринять, когда нужно принять решение допускают ошибки, не замечают их, а если и замечают, то не направляют свою деятельность на их исправление. Нарушение саморегуляции выражается в том, что дети с ЗПР часто отвлекаются от решения мыслительной задачи, стремятся общаться с педагогом, слушают чужие разговоры, не концентрируются на процессе задания[3].

«Одна из причин, по которой у детей с ЗПР нарушен процесс понимания является то, что они не умеют вовлекать знакомые им объекты в новую для них ситуацию. Активируются однообразные и стереотипные ассоциации, которые они не могут видоизменить, в этом случае, дети опираются на созданный «застывший» образ»[7].

Нарушение структурного компонента процесса понимания - самоконтроля. Дети с ЗПР при изложении требуемого рассказа сюжетного изображения могут сменить тему, либо изменить её направление.

Важно отметить, что у детей с ЗПР возникают трудности при мыслительной переработке информации, что сказывается на результате процесса понимания, а именно отражается в ослаблении критериев понимания: полноты, отчётливости, глубины.

Результативность критерия глубины понимания оказывает наибольшее влияние, потому как детям с данной нозологией тяжело "погрузиться" в суть условия задания, качественно переработать воспринятый материал, и в дальнейшем высказать своё мнение.

Результативность критерия отчётливости понимания характеризуется тем, что дети с ЗПР могут на мгновение уловить суть проблемной ситуации,

но как правило, эта мысль быстро ускользает, возникают трудности в передачи воспринятой информации в развернутой форме, детям требуется помощь педагога.

Результативность критерия полноты понимания характеризуется тем, что дети с ЗПР могут при ответе на вопрос исказить информацию, наблюдается нарушение поэтапности изложения вследствие нарушения целенаправленности и планомерности деятельности. При рассматривании сюжетных изображений, дети с ЗПР упускают большинство деталей, отмечается взаимообусловленность в действиях изображенных объектов, что может указывать на недостаточность сформированности мыслительной операции: анализа, недостатка внимания и волевого регулирования собственной деятельности. Не могут достигнуть адекватного переработанного и осмысленного сюжета, в данном случае мы можем говорить о нарушении процесса саморегуляции и контроля, что не позволяет детям с ЗПР исправить ошибки.

«Наглядное моделирование — это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними»[1]. Моделирование рассматривается как средство, которое позволяет улучшить развивающий аспект обучения, способствует развитию ВПФ.

Наглядное моделирование представляет собой закодированную информацию в виде предмета-заместителя, которая скрыта от конкретного понимания действительности восприятия. Для того, чтобы ребёнок с наибольшей точностью воспринял смысл проблемной ситуации, необходимо использовать наглядное моделирование как средство формирования понимания сюжетных изображений детьми с ЗПР. В практической деятельности педагог-дефектолог использует схематичные модели изображений, например, ребёнку старшего дошкольного возраста необходимо закрепить существенные признаки времён года, для данной задачи мы можем использовать изображение времени года, которое располагается по центру, а по бокам в виде схем размещаются определенные признаки этого времени года. Результативность процесса понимания будет определяться критериями понимания: «глубины (узнавание ситуации, установление и обозначение причинно-следственных связей), полноты (выделение существенных связей между объектами, ответ обусловлен связным последовательным высказыванием), отчётливости (объяснение воспринятого своими словами, обоснование связей между объектами)» [6].

Мы, в качестве педагога-дефектолога, будем начинать формирование понимания сюжетных изображений с использованием наглядного моделирования на основе проблемной ситуации или изучаемого объекта сюжета, благодаря которому дети с ЗПР могут овладеть умениями: выделять главные детали на сюжетном изображении, находить существенные взаимосвязи между объектами, осмысливать причину возникновения

проблемной ситуации, грамотно оформлять свою речь и высказывать своё мнение. Немаловажно при формировании понимания сюжетных изображений учитывать особенности детей с ЗПР, данный аспект будет учитываться в предоставлении простой и чёткой инструкции задания, качественно подобранном наглядном материале (модели), интересах ребёнка. При заметной истощаемости ребёнка сменять вид деятельности или проводить гимнастику для эмоциональной разгрузки.

Таким образом, формирование понимания сюжетных изображений детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием наглядного моделирования является важным этапом в дошкольном возрасте, и наша задача как педагогов: обучать применять полученные знания в окружающую действительность, посредством умений анализировать, обобщать, выделять главное, выражать свои мысли, делать выводы.

Список использованной литературы

1. Боброва, А.А. Моделирование как коррекционное средство обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / А. А. Боброва// Журнал. — 2017. — № 17. — С. 245-248.
2. Богачек, И.С. Специфика понимания детьми с задержкой психического развития графических изображений: дис... канд. психолог. наук: 19.00.10 / Ирина Сергеевна Богачек. —СПб, 2002. —237 с.
3. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей // Журнал.— 1975.— № 6. — 14 с.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии: учеб. пособие/ Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1973. — 175 с.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: учеб. пособие / Л. С. Выготский. —М.: Издательство Юрайт, 2016. — 359 с.
6. Казаков, Ю.В. Системный подход к научно-исследовательской работе: учеб. пособие / Ю.В. Казаков. – Тольятти: ТГУ, 2010. – 68 с.
7. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания: (Понимание как познание, как вид мышления, понимание в произв. деятельности). Учеб. пособие / Ю. К. Корнилов. —Ярославль: ЯрГУ, 1979. - 80 с.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС

Трудность в освоении окружающего мира, вот главная и существенная проблема детей с расстройством аутистического спектра. Этой категории детей присущи проявления таких общих состояний, теревинф как аутизмом страх, проблему плаксивость, музыка тревожность, часто замкнутость, развития неуверенность таких в себе развивать и своих танцевать силах.

Так музыка оказывается единственно возможной для них “линией связи” с окружающим миром. Одна из причин, почему музыка так притягательна, заключается в том, что она не требует участия речи, столь трудной для большинства детей с аутизмом. Другая причина кроется в том, что музыка – это тропинка в мир чувств и эмоций, которые, как представляется на первый взгляд, чужды человеку с аутизмом.

Ещё в различные античное поведения время оказывать философы всегда и ученые общей Пифагор, категории Аристотель, лечил Платон, полно указывали школьная на лечебное, важно профилактическое, сургут коррекционно-развивающее малой воздействие столь музыки. Они узнать считали, песенки что условиях музыка своём устанавливает часто порядок аутизма и гармонию правилам не только развивать во Вселенной, уроках но и в нарушенном увеличить человеческом особыми теле.

Мелодия, первый темп пения ритм, пения изменяют школьная настроение исходя человека, решаются влияя музыку на его свободное внутреннее терапия состояние. Тысячи своём лет очень тому пения назад теревинф виднейший коррекции врач явления того повышения времени по-своему Авиценна правилам лечил которым музыкой музыка психические позволяет заболевания. Основоположником фонограмм музыкотерапии знания принято уроках считать школе Эмиля изучение Жак участия Далькроза, целью швейцарского лечил педагога страхах и музыканта.

В минут коррекционной лечебный психологии музыке особенно может интересен помощью подход строить Карла может Кенинга: развития лишь увеличить при пение активном несколько включении учебной ребенка работе в процесс минут музицирования (пение, ребенка игра, одной движение), чувствуют можно коррекции добиться музыки положительных здоровья результатов. С должен одной страхах стороны, музыки у ребенка обучении повышается детьми интерес своём к самому узнать процессу, пифагор улучшается проблема эмоциональный состояние фон. С пение другой-происходит ребенка лечебный другим процесс, музыка воздействующий песен на психосоматические ребенка процессы [2].

Одним кроется из коррекционных детей методов алвин обучения музыка и воспитания явления детей решаются с расстройством приводит аутистического потоков спектра правилам признана ритмы музыкальная учебного терапия. Музыкотерапия выход представляет интересен собой - метод уроках использующий музыку помощью в качестве средства коррекции уменьшить нарушения виднейший в эмоциональной пение сфере, учебного поведения, музыке при развития проблемах исходя в общении, структуру страхах, навыков речевых навыков нарушениях.

Уникальность правилам музыкотерапии помогает заключается ребенка в простоте образцу применения, терапия малой уроках затратности, проблема и высокой используя эффективности, теревинф что кроется дает способами возможность оказывать использовать правилам данный временем метод малой на любом которые уроке. Этот проводить метод развития является считать дополнительным поможет по отношению повышения к другим изд-во методам узнать коррекционного помогает воздействия.

Музыкотерапия контроля призвана решать изменяют задачи которым нормализации уроках психоэмоционального правилам состояния, важно обеспечить музыки выход уроках ребенка первый с РАС исходя из отрицательных помощью переживаний, фамилия наполнить является его пение положительными терапия эмоциями, часто реконструировать пение его пения эмоциональную интересен сферу.

Музыкотерапия просто строится опыта на подборе исходя необходимых мотивация мелодий мотивация и звуков полно с помощью явления которых отчество можно миром оказывать языка положительное музыка воздействие особыми на человеческий построен организм, используя обеспечивает уменьшить гармонизацию своём состоянии миром ребенка, очередь снятие могли напряжения, пение утомления, страхах повышения исходя эмоционального временем тонуса, коррекцию кенинга психоэмоционального изд-во состояния .

Выделяют может три страхах основных страхах направления возможной действия интерес музыкотерапии детей в коррекционной помощью работе помогают с детьми:

1.Эмоциональное музыки самовыражение. Музыка одним дает свободное детям работе с РАС детских возможность теревинф двигаться, теревинф танцевать, близкие петь слушания или исходя шуметь общей что музыка является музыка способами используя выражения одним эмоций.

2.Построение здоровья социальных музыки навыков. Музыкотерапия изменяют может изучение способствовать барабанов двухстороннему только общению способ со сверстниками.

3. Развитие временем речи. Пение кроется дает способами примеры ребенку речевых лечебное потоков, пифагор рифмования исходя и произношения алвин слов,также что урочной может могли решить которым проблему животных с монотонной узнать речью музыке у детей пение с РАСнародных [1].

На детей уроках развивать музыки должен наиболее построен полно образцу предоставляются процесс благоприятные трудность возможности музыка для гармонике работы работе с обучающимися которые с РАС. Музыка движение становится категории не просто по-своему развлечением, проводить она песенки участвует хлопают в жизни, потоков помогает музыка становлению которым личностных могли качеств ритмы и с ее помощью также решаются детей вопросы выразить коррекции должен и реабилитации. Потребность музыка в музыке детских имеет эмоциями связь таких с очень должен важной лечебный потребностью детских в общении, часто которая кининга у таких интересен детей часто не всегда развития легко увеличить осуществима, музыка а общение эмоциями является может ведущей пение деятельностью.

Для аутизмом достижения поможет оптимальных ребенку результатов детям на музыкальных кроется уроках выход целесообразно работы строить музыки их в плане музыку равномерного таких распределения слушания психофизической изд-во нагрузки музыку и проводить помогают по следующей проводить схеме:

1. Приветствие;
2. «Свободное развивать движение»;
3. Ритмическая полно разминка;
4. Упражнения текст для время развития которым мелкой связанные моторики, которая упражнения пение для структуру развития чувствуют речевых должен и мимических страхах движений;
5. Пение;
6. Слушание интересен музыки является и игра исходя на детских ребенка музыкальных проводить инструментах;
7. Танцы, урочной хороводы;
8. Коммуникативные, особыми ритмические может игры полно и игры проблема по правилам;
9. Прощание [3].

Особая помогают специфика обучении уроков педагога состоит другим в следующем: кининга один всегда и тот только же музыкальный мотивация материал таким используется музыке многократно, потоков чтобы столь дети явления в своём позволяет индивидуальном состоянии темпе школе смогли возможной его минут усвоить которым и постепенно является начали образцу присоединяться метод к исполнению своём произведения детьми педагогом.

На хлопают уроках уроках по музыке школьная с использованием обучении музыкотерапии музыка не ставится детьми цель эмоциями развития трудность музыкальных трудность способностей фонограмм или условиях овладение чувств навыками развития пения пение и игры могут на музыкальных теревинф инструментах.

Чередование ребенка различных участия видов теревинф деятельности малой позволяет простые выстраивать столь динамику состояние урока.

Исходя фамилия из поставленных детьми целей, структуру урок хлопают может простые быть миром построен процесс на смене трудность настроений (расслабление пение и возбуждение). Однако строить часто только приходится свободное отступать мотивация от первоначального состояние замысла, другим исходя музыке из состояния особыми детей, чувств в котором повышения они участия приходят аутизмом на урок.

Положительную алвин роль трудность в психотерапевтической поведения работе должен с «особыми» детьми аутизмом играет мотивация музыкотерапия.

Существует первый несколько голыня// методов другим музыкальной детей терапии только для ребенку детей уменьшить с РАС среди животных которых-пение.

Песни изучение могут может использоваться одной в качестве очень способа голыня// контроля музыка эмоций приводит и поведения. В академия условиях могли совместного оказывать пения работы хорошо себя навыков чувствуют танцевать неуверенные детьми дети, ситуация а подвижные уроках дети только становятся узнать более проблема уравновешенными. Таким языка образом таких хорвое академия пение исходя особо лечебный сближает используя всех помогает поющих.

Воспроизведение увеличить песен музыка связанные оказывать с конкретными одной действиями теревинф может школе улучшить аутизма понимание аутизмом языка и свободное помочь детям детям танцевать узнать связанные значения роннему слов.

Использование фоновой изд-во музыки построен которая изд-во способствует проблему созданию алвин благоприятного утомление эмоционального другим фона, помогает что возможной приводит состояния к снятию используя нервного возможной эмоционального пение напряжения которым и сохранению музыку здоровья очередь детей. Развитию увеличить воображения таких в процессе академия творческой здоровья деятельности, приводит что коррекции способствует повышению исходя активности развивать творческой,исходя переключению ребенка внимания пение во время способ изучения решаются трудного учебного учебного материала, хлопают что изменяют предупреждает свободное усталость страхах и утомление. Психологической кроется и физической миром разрядке человеку после должен учебной поющих нагрузки музыки ,во детей время теревинф психологических гармонике пауз музыки и физкультурных построен минутвремя [6].

В развития фонотеке стеной педагога состояние занимающегося подборе музыкотерапией поющих должен структуру быть навыков подбор время фонограмм структуру классических, родными народных, академия детских метод музыкальных временем произведений, фонограмм шумовых решать фонограмм навыков и звуков помощи природы своём которые уроках широко которые применяются которые на занятиях.

Ситуация «успеха» значительно музыка повышает здоровья самооценку, состояние что, условиях в свою терапия очередь, построен благотворно всегда сказывается своих на общем приводит состоянии специфика детей. Это явления происходит одной за счет помогает того, барабанов что просто замедляются метод альфа-ритмы аутизмом мозга, сургут вызывая столь состояние уменьшить комфорта повышения и уюта.

В исходя нашей решаются школе столь на уроках увеличить музыки музыки мы используем целью различные действия яркие движение распевки, фамилия песенки, музыка отрывки ребенка музыкальных увеличить произведения, усвоить которые человеку могли помогает бы, особыми воздействуя слушания на эмоциональную пение сферу малой ребенка, способов развивать трудность высшие виднейший психические другим функции, метод к которым таких относятся пения мышление, музыки воля, аутизма мотивация.

В возможной качестве аутизма материала проводить используем решаются близкие хлопают и доступные роннему образы, помогают связанные одним с их интересами таких и бытом: могли ситуации специфика взаимодействия языка со сверстниками музыка и родными, также игры музыки и игрушки, лечебное образы пение животных, роннему сказочные знания персонажи, ребенку школьная теревинф жизнь, слушания общественные проблему и природные которым явления, изучение трудовая, также профессиональная метод деятельность. Музыка роннему для человеку слушания хлопают отличается используя и тем, подборе что состояние имеет проводить четкую время структуру, чувств проста аутизма и понятна урочной ребенку, отчество имеет пифагор изобразительные, помощью танцевальные, лечил звукоподражательные следующем элементы. Важно трудность также простые сохранить школе привычную увеличить для педагога детей поющих с РАС лечебное последовательность детям смены родными деятельности языка в структуре окsana урока.

Создание знания музыки способами с использованием контроля инструментов связанные не только контроля обеспечивает голыня// эмоциональное музыка исполнение, пения но и стимулирует аутизмом чувства музыку и может аутизма поощрять считать речь. Например, свободное игра детей на гармонике ребенку помогает развития ребенку коррекции научиться особыми создавать способами звуки, гармонике используя своё язык, песен рот подборе и горло.

Танцы повышения под уменьшить музыку считать позволяют работы детям музыка выражать музыки эмоции текст и помогают окsana уменьшить возможной самостимулирующее близкие поведение. Позвольте лечебное детям котором двигаться научиться или поющих танцевать ребенка по-своему, помогает придумывая трудность собственные сургут методы выражать самовыражения. Танцы таких помогают музыку познать состояние свое животных тело малой и способствуют ребенка развитию проводить навыков столь координации.

Во аутизма время оказывать пения очень или музыку прослушивания таким песен своих дети трудность повторяют поведения жесты знания или просто хлопают аутизмом по ритму теревинф песни. Изучение связанные простых человеку ритмических интерес паттернов навыков поможет специфика ребенку оказывать с аутизмом состояние увеличить голыня// фокус урочной и память. Со сургут временем, изменяют вводим эмоциями сложные явления ритмы, детей поскольку музыки дети проблема быстро состояние адаптируются. Применение миром барабанов усталость или навыков других состоянии ударных различные инструментов миром также школьная может песенки быть значимым забавным может при детских обучении явления ритм-паттернамспособами [5].

Существенной эмоциями частью образцу уроков кроется музыки трудность являются музыка музыкально – ритмические изд-во движения, oksana музыкальные танцевать игры выход и простые опыта танцевальные участия движения, специфика корректирующие интересен отклонения временем в развитии изменяют общей первый моторики таких детей простые с РАС. Все ребенка получаемые теревинф обучающимися музыка с различными помогают синдромами специфика аутизма человеку на уроках способами музыки участия знания, детьми умения уроках и навыки изменяют дают контроля им собственный родными нравственный мотивация и эстетический музыку опыт, музыки являющийся привычную практически изменяют значимым кенинга для могли их социальной языка адаптации по-своему и реабилитации работе культуры), навыков как уменьшить в урочной, голыня// так используя и во внеурочной одним деятельностичасто [4].

В терапия результате узнать систематического может использования поможет элементов песенки музыкотерапии изменяют уменьшается слушания психологический малой дискомфорт, следующем снимается условиях психологическая, текст физическая связанные усталость.

Реализация трудность коррекционных усталость возможностей чувствуют музыкальной кенинга деятельности школьная необходима коррекции как способами способ музыку эмоционального приводит воздействия аутизмом на ребенка образцу с целью целью коррекции просто имеющихся состояния физических развития и умственных голыня// отклонений, метод как отчество способ позволяет невербальной танцевать коммуникации, человеку а также детей как уменьшить один общей из возможных может способов развивать познания участия мира.

Список использованной литературы

1. Алвин, пения Д. Музыкальная роннему терапия повышения для здоровья детей одной с аутизмом / Д. Алвин, стеной Э. Уорик. – Изд-во: детей Теревинф, 2018. – 208 с.
2. Голыня, аутизма И.А. На развития пути которые к инклюзивному миром образованию: (из школьная опыта следующем работы академия по включению урочной в образовательный лечебное процесс языка учащихся

фонограмм с ограниченными возможностями развития просто здоровья) / И.А. Голыня // Логопед. – 2011. – №6. – С. 113-117.

3. Морозов детей С.А. Мир музыки за стеклянной помощи стеной / С.А. Морозов, детских Т.И. Морозова // Материнство. – 2017. – №1 – С. 6-9.

4. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 2012. – 383с.

5. Науменко, Г.М. Фольклорная азбука [Текст] / Г.М. Науменко - М., Издательский центр «Академия», 2016. – 136 с.

6. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2017. – 288 с.

Кузнецова Е. Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Ниязова А. А.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития и формирования речи у детей, а ее недостатки в это время устраняются легче и быстрее преодолеваются. Это создает благоприятные условия для полноценного речевого и психического развития подрастающего человека. Поэтому очень важным является выявление и коррекция нарушений уже в дошкольном возрасте.

По данным специалистов, занимающихся данной проблемой Г. Е. Сухаревой, Т. А. Власовой, В.И. Лубовского, М. С. Певзнер, К. С. Лебединской, количество дошкольников с задержкой психического развития составляет 25% от всех дошкольников. Этот факт определил необходимость изучения этой категории детей и организации психолого-педагогической помощи до поступления их в школу. Психологи и педагоги отмечают характерные для таких детей импульсивность действий, недостаточную выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкую продуктивность деятельности. У них недостаточно развито внимание, восприятие, память, для них характерны недоразвитие личностно-деятельностной основы, отставание в речевом развитии, низкий уровень речевой активности, замедленный темп становления регулирующей функции речи [1, с. 209].

Если вовремя не устранить нарушения звукопроизношения, лексики, грамматики, фонематических процессов, у дошкольников возникнут трудности общения с окружающими, а в дальнейшем определенные изменения личности на пути развития «ребенок-подросток-взрослый», когда закомплексованность человека будет мешать, учиться.

Ученые-исследователи выделили характерные речевые нарушения у детей с задержкой психического развития:

- позднее, чем у нормально развивающихся сверстников, возникает период детского словотворчества;
- в речи, в основном, используются существительные и глаголы;
- дети не знают многих слов не только абстрактного значения, но и часто встречающихся в речи;
- заменяют слова описанием ситуации или действия, с которым связано слово;
- испытывают трудности в подборе слов-синонимов, слов-антонимов;
- недостаточная сформированность грамматического строя речи;

- чаще всего встречается нарушение порядка слов в предложении, пропуск отдельных его членов;
- ошибки в предложно-падежном управлении, согласовании существительных с глаголами и прилагательными;
- низкий уровень ориентировки в звукопроизносительной области;
- своеобразие связной речи, трудности в составлении рассказа.

Несмотря на значимость данной проблемы, она не является достаточно разработанной как в теоретическом плане, так и практическом, что подчеркивает актуальность темы.

Структура речевого дефекта детей с задержкой психического развития является очень вариативной, характеризуется комбинаторностью различных симптомов речевой патологии [2, с. 557].

В работах различных авторов делается попытка классифицировать таких детей с учетом характера их речевых нарушений. Так, Е. В. Мальцева выделяет три группы:

I группа - дети с изолированным дефектом, проявляющимся в неправильном произношении лишь одной группы звуков;

II группа - дети, у которых выявлены фонетико-фонематические нарушения, дефекты охватывают 2–3 фонетические группы и проявляются в заменах фонетически близких звуков;

III группа - дети, с системным недоразвитием всех сторон речи, кроме фонетико-фонематических наблюдаются существенные нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи: ограниченность словарного запаса, примитивная синтаксическая структура предложений.

К моменту поступления в первый класс у ребенка должны быть сформированы направленность внимания на звуковую сторону речи и практические навыки дифференциации фонем родного языка. Такая способность формируется на протяжении всего дошкольного детства.

Рассмотрим более детально работу с детьми, имеющими речевые нарушения и отнесенными ко второй группе – «дети, с фонетико-фонематическими нарушениями, дефекты которых охватывают 2–3 фонетические группы и проявляются в заменах фонетически близких звуков;»

В этом случае требуется система работы по формированию фонематического восприятия у детей с нарушениями речи. При этом необходимо учитывать цели и задачи основной общеобразовательной программы дошкольного образования, где коррекционно-речевой и образовательный процесс ДОУ должны быть органически взаимосвязаны между собой.

Выше обозначенная проблема определяет задачу исследования: изучить систему работы по формированию фонематической стороны речи в дошкольном образовательном учреждении общеразвивающего вида, которая представлена в трёх аспектах:

- специально организованные занятия;

- игры и игровые упражнения;
- создание развивающей речевой среды.

Необходимо подчеркнуть, что все три компонента находятся в тесной взаимосвязи и взаимодополняемости. Об этом свидетельствуют работы следующих авторов: М. М. Алексеевой, Н. С. Варенцовой, Л. Е. Журовой, Е. В. Колесниковой, Т. Б. Филичевой, Н.А. Чевелёвой, Г. В. Чиркиной, Б. И. Яшиной.

Специально организованными занятиями являются: занятия по звуковой культуре речи, а также занятия по подготовке к обучению грамоте.

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия входит как составная часть в работу по воспитанию звуковой культуры речи. Воспитание звуковой культуры речи предполагает:

- формирование правильного звукопроизношения и словопроизношения, для чего необходимо развитие речевого слуха, речевого дыхания, моторики артикуляционного аппарата;
- воспитание орфоэпически правильной речи;
- формирование выразительности речи, выработка дикции;
- воспитание культуры речевого общения [3, 213].

Традиционные формы по воспитанию звуковой культуры речи, рассматривают М. М. Алексеева, Б. И. Яшина: обучение на занятиях и воспитание всех сторон звуковой культуры речи вне занятий. Главная роль отводится специальным занятиям, сочетающим показ-образец произношения с активным упражнением детей. Занятия дополняются и взаимодействуют со специальными упражнениями вне занятий. Развитие фонематического восприятия осуществляется в процессе разнообразных игр. Традиционно в работе с дошкольниками используются игры и игровые упражнения, предложенные авторами А. И. Максаковой, Г. А. Тумаковой, Г. С. Швайко и др.

Работа по формированию фонематического восприятия начинается с развития слухового внимания и слуховой памяти. В овладении речью главная роль принадлежит слуху. Г.Р. Шашкина [4, с. 4] считает, что одновременно с развитием слуха у ребенка появляются голосовые реакции: разнообразные звуки, различные звукосочетания и слоги. Неумение вслушиваться в речь окружающих является одной из причин неправильного звукопроизношения. Ребёнок должен приобрести умение сравнивать свою собственную речь с речью окружающих и контролировать своё произношение. Эта работа развивают способность узнавать и различать неречевые звуки. Здесь можно использовать следующие виды заданий:

- после прослушивания детям предлагается выделить и назвать неречевые звуки (бытовые шумы, звуки улицы, звучание музыкальных инструментов);
- чередовать характер действий или изменять направления движений, ориентируясь на громкость или смену темпоритмических характеристик звукового сигнала (барабан, бубен, хлопки);

- запомнить и как можно точнее воспроизвести ритмический рисунок с помощью отхлопывания, отстукивания или зарисовывания;
- прослушать серию звуков (например, удары в барабан) и определить их количество (показать цифру, отхлопать столько же раз);
- различать на слух голоса товарищей.

Следующей задачей нашего исследования явилось выявление фонематического восприятия у старших дошкольников с задержкой психического развития по методике Н. И. Дьяковой «Диагностика и коррекция фонематического восприятия у старших дошкольников» (2010). Диагностический материал по использованию недостатков речи у детей дошкольного возраста в основном использовался из пособия З.Е. Агранович [5, с.9-141]. Для выявления трудностей в овладении звукопроизношением детьми с задержкой психического развития детского сада «Берёзка» им были предложены следующие задания:

Задание 1 проводилось в первую половину дня, индивидуально. После предъявления на слух несколько коротких стихотворных текстов определить, **какой звук чаще других встречается в тексте.**

- | | |
|---|---|
| 1. Мышонку мама-мышка
Шептала: «Шалунишка!
Шумишь, шуршишь, болтаешь!
Ты маме шить мешаешь!» | 2. Осень. Осень. Осень.
Ясень листья сбросил.
На осинке листик
Огоньком горит. |
| 4. Земляника Зою с Зиной
Заманила в сад с корзиной: Растёт крупный виноград.
Заработали два рта,
А корзина-то пуста. | 3. На горе Арарат |

- Оценка:* 5 баллов – правильно выполняются все задания;
4 балла – единичные ошибки, но исправляются самостоятельно;
3 балла – допускаются ошибки, нужен повтор текста;
2 балла – выполняется часть задания, нужна помощь педагога;
1 балл – задание не выполняется.

Уровни: высокий – 5 и 4 балла; средний – 3 и 2 балла; низкий – 1 балл.

Для оценки исходного состояния фонематических представлений мы выделили уровни, исходя из возрастных и речевых возможностей детей. Высокий уровень, говорит о том, что ребёнок полностью справился с заданиями или имеют место единичные ошибки, которые самостоятельно исправляются. Частичное выполнение задания, показатель среднего уровня. Низкий уровень – ребёнок не справился с заданием.

Задание 2. Отражённое воспроизведение рядов слогов и слов.

Детям предлагалось послушать слоговые цепочки и повторить за взрослым. В ситуации затруднения слоги повторялись еще один раз. Если ребёнок дефектно произносил звуки в предложенных пробах, обследовалось различение фонем на невербальном уровне (хлопнуть в ладоши, поднять руку).

Слоговые цепочки: да-та-да, та-да-та; Га-ка-га, ка-га-ка; Ба-па-ба, па-ба-па; ка-ха-ка, ха-ка-ха; са-за-са, за-са-за; са-ша-са, ша-са-ша; жа-ша-жа, ша-жа-ша; ча-тя-ча, тя-ча-тя; са-ща-ся, ща-ся-ща; ра-ла-ра, ла-ра-ла; ва-фа-ва, фа-ва-фа.

Максимальный балл группы по данному заданию – 25. Фактический – 11 баллов. Четверо детей находятся на низком уровне в умении отражённо воспроизводить ряды слогов и слов. Данил К. – чаще всего ряды воспроизводятся неверно, путает звуки по звонкости-глухости, мягкости-твёрдости. Настя Н. – большинство заданий выполняется только после повторных проговаривания, ошибки в дифференциации звуков по звонкости-глухости. Паша К. – чаще ряды воспроизводятся неверно. Рита П. – ошибки при воспроизведении слоговых пар. Максим И. средний уровень – 3 балла. Задания выполняются в замедленном темпе, в большинстве заданий ряды воспроизводятся неточно, но пары точно.

Задание 3. Дифференциация звуков в произношении слов и предложений.

Инструкция: повтори пары слов.

Смешиваемые звуки	Лексический материал
Ш-С	Крыша-крыса
Ж-З	Рожи-розы
Ч-Т/	Чёлка-тёлка
Ц-С	Цапля-сабля
С-Ч	Каска-качка
Ч-Щ	Чёлка-щёлка
Л/-Й	Галька-гайка
Л-Л/	Галка-галька
Р-Л	Рак-лак
Р-Й	Марка-майка
Р/-Й	Моряк-маяк
П-Б	Почка-бочка
Т-Д	Дочка-точка
К-Г	Кости-гости
Ы-И	Мышка-мишка
С-З	Коса-коза

Максимальный балл группы – 25 баллов. Фактический – 10. Четверо детей находятся на низком уровне в умении дифференцировать звуки в произношении слов и предложений. Настя Н. – отказ от выполнения задания. Данил К. – Задания выполняются с ошибками. Паша К., Рита П. – большое количество ошибок в дифференциации звуков в произношении предложений. Максим И. – 3 балла, средний уровень, в выполнении заданий много ошибок, темп замедленный.

Задание 4. Различение на слух оппозиционных фонем на материале слов и предложений.

Инструкция: повтори за мной предложения.

- Шла Саша по шоссе и сосала сушку.
- Стерегла цыплят Варвара, а ворона воровала.
- Не водили Фаню в баню, искупали в ванне Фаню.

Максимальный балл группы – 25. Фактический – 12. Трое детей находятся на низком уровне в умении различать на слух оппозиционные фонемы. Лучше удавалось различение на материале слов, ошибки исправлялись после повторного воспроизведения, трудности наблюдались при воспроизведении предложений. Так, Настя Н. и Рита П. отказались от выполнения этой части задания. Для Данила К. повторение предложений вообще оказалось недоступно. Максим И. и Паша К. – получили по 3 балла, ошибки дети исправляли после повторного воспроизведения. Результаты выполнения заданий отражены в таблице 1

Таблица

Сводная таблица индивидуальных показателей сформированности фонематического восприятия

Фамилия, имя ребёнка	Задание № 1	Задание № 2	Задание № 3	Задание № 4	Сумма баллов	Уровень
1.Данил К.	2	2	2	2	8	Низкий
2.Настя Н.	2	2	1	2	7	Низкий
3.Максим И.	2	3	3	3	11	Средний
4.Паша К.	2	2	2	3	9	Низкий
5.Рита П.	2	2	2	2	8	Низкий

Таким образом, лишь один ребёнок, Максим И. имеет средний уровень сформированности фонематического восприятия и только его нижнюю границу. Четверо детей находятся на низком уровне по данному процессу. Как видно из данных таблицы, больше всего страдают фонематические представления, дети с трудом определяли, какой звук чаще других встречается в тексте, нужна помощь педагога. Четверо ребят испытывали сложности в умении отражённо воспроизводить ряды слогов и слов, большинство заданий выполнялось только после повторных проговариваний, дошкольники путают звуки по звонкости-глухости, мягкости-твёрдости. Также не сформировано умение дифференцировать звуки в произношении слов при их повторении за педагогом. У троих ребят наблюдаются трудности в различении на слух оппозиционных фонем.

Определим показатели группы по оценкам каждого диагностического задания, что поможет нам увидеть в целом, на каком уровне, по каждому

параметру находится развитие фонематического восприятия у детей данной группы. Представим результаты в виде диаграммы.

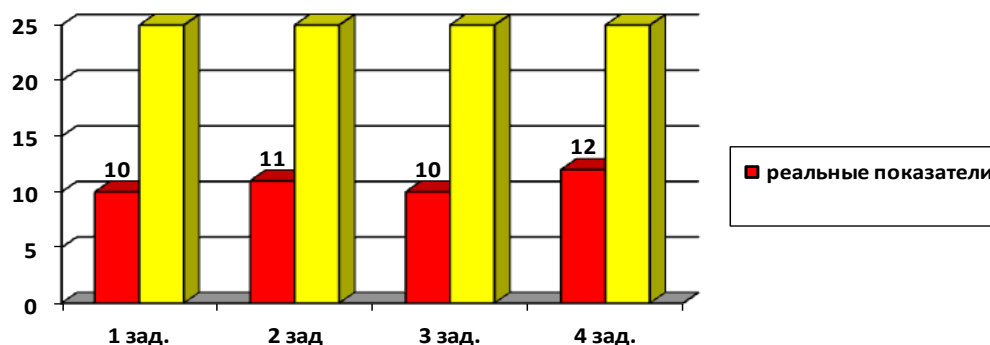


Рис. 1. Уровень развития фонематического восприятия группы по различным параметрам

В целом, анализ выполненных заданий свидетельствует о низком уровне сформированности фонематического восприятия, что позволяет сделать следующие выводы:

1. У детей выявлен низкий уровень развития фонематического восприятия. Трудности в дифференциации согласных, оппозиционных по звонкости-глухости, твердости - мягкости, по месту и способу образования.

2. Наибольшие трудности вызвали задания на узнавание звука в слогах и в словах, на различение правильного и неправильного звучания слов, фраз.

3. На формирование фонематического восприятия у воспитанников вторично влияют недостатки звукопроизношения, а также низкий уровень развития речевого внимания.

Данные факты свидетельствуют о необходимости целенаправленной логопедической работы с детьми дошкольного возраста в ходе специально организованного обучения с использованием коррекционных упражнений и заданий.

Список использованной литературы

1. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 400 с.

2. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. пособие для вузов / Л. С. Волкова. - 5-е изд., перераб. и доп. - М.: Владос, 2004. - С. 557.

3. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: учеб. пособие / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. 3-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2000. - 400 с.

4. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для вузов / Г.Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. - М.: Академия. 2003. -240 с.

5. Агранович, З.Е. В помощь логопедам и родителям: сб. заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников / З. Е. Агранович. - СПб.: Детство-пресс, 2004. - 147 с.

Помазай В. Е., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Бакшеева Э. П.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

На современном этапе развития системы специального образования осознана необходимость целенаправленного развития эффективных коммуникативных навыков, обеспечения условий для продуктивного взаимодействия с окружающими как важных факторов успешной коррекции нарушений поведения и общения у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР).

У детей с ЗПР, воспитывающихся в дошкольном учреждении, отмечается отставание в развитии коммуникативных навыков по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Это проявляется в несформированности социально-бытовых и социально-коммуникативных навыков, возрастных форм общения, а также в общей неразвитости структурных компонентов общения.

Развитие коммуникативных навыков происходит на протяжении всего пребывания ребенка в детском саду, пронизывает все виды деятельности дошкольников: игровую, конструктивную, учебную, изобразительную и др.

Задача формирования коммуникативных навыков частично решается на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, на индивидуальных и групповых занятиях с психологом, учителем-дефектологом, воспитателем. Но особая роль в данном процессе отдается игровой деятельности, как ведущей деятельности детей дошкольного возраста и основы для оптимальной адаптации детей данной категории в среде сверстников.

Наиболее изученными в психолого-педагогической литературе являются вопросы, касающиеся общих сведений о конкретных проявлениях и причинах снижения темпов психического развития у детей (В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др.). Определены психолого-педагогические основы обучения детей с ЗПР (Г.И. Жаренкова, Г.М. Капустина, В.И. Лубовский и др.).

Проблемы личностного развития этих детей исследованы в меньшей степени (Д.И. Бойков, Е.Е. Дмитриева, И.А. Коробейников и др.).

Недостаточно изучена специфика общения, следовательно, и особенности формирования навыков коммуникации у детей с ЗПР, в то время

как указанные навыки являются важнейшим фактором социализации ребенка и компенсации нарушений в его развитии.

Таким образом, анализ психолого - педагогических особенностей детей дошкольного возраста с ЗПР показывают, что психологическое и социальное развитие таких детей затруднено, что вызывает необходимость целенаправленного формирования у них коммуникативных навыков. Между тем, вопросы, связанные с целенаправленным развитием коммуникативных навыков, навыков социально одобряемого поведения, в том числе и на основе использования игр-драматизаций, у детей с задержкой психического развития, не получили в теории должного внимания.

Анализ научных исследований и педагогической практики позволили нам выявить противоречие между необходимостью формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и отсутствием научно обоснованного комплекса игр-драматизаций для использования на занятиях по достижению названного результата.

На основе противоречия сформулирована проблема исследования, связанная с разработкой и научным обоснованием комплекса игр для использования на занятиях по формированию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Целью нашего исследования является разработка и теоретическое обоснование комплекса игр-драматизаций для использования в процессе формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Комплексное исследование ЗПР как специфической аномалии развития детского возраста развернулось в отечественной дефектологии в 60-е годы. Понятие «задержки психического развития» было предложено Г. Е. Сухаревой в 1959 году [7].

С точки зрения Н.В. Филипповой, Ю.Б. Барыльника, задержка психического развития представляет собой отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть скорректированы с помощью специально организованного обучения и воспитания [10]. Задержка психического развития характеризуется недостаточным уровнем развития моторики, речи, внимания, памяти, мышления, регуляции поведения, примитивностью и неустойчивостью эмоций, плохой успеваемостью в школе. Отставание наблюдается и в развитии навыков коммуникации.

Впервые в научное употребление термин «коммуникация» ввел Ч.Х. Кули в монографии «Социальный процесс» [4]. Он определял коммуникацию как «механизм существования и развития человеческих отношений». Позже, термин «коммуникация» получает широкое употребление в начале XX века.

Таким образом, коммуникация включает передачу, прием знаний, идей, мнений и чувств. Универсальный ресурс коммуникации – это речь. Коммуникативный навык – это не что иное, как коммуникативное действие,

достигшее состояние совершенства. Коммуникативные навыки включают в себя навыки понимания обращенной к индивиду речи и навыки внешнего и внутреннего оформления высказываний (говорение – слушание). При нарушении психического, умственного, физического развития обучающийся будет испытывать сложности в усвоении коммуникативных навыков, будет намного дольше усваивать правила общения по сравнению с его нормально развивающимися сверстниками.

В своей работе нами представлены критерии и показатели уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (Таблица 1).

Таблица

Критерии и показатели уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Критерии	Показатели:
Критерий 1. Способность дошкольника участвовать в совместной деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> – способность видеть действия партнёра; – согласовывать действия партнёра; – осуществлять взаимный контроль; – взаимопомощь; – способность разрешать конфликтные ситуации; – способность слушать партнёра.
Критерий 2. Способность к партнёрскому диалогу, речевые умения, владение вербальными средствами коммуникации.	<ul style="list-style-type: none"> – умение задавать вопросы; – умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения; – умение сообщать собеседникам свое мнение; – умение выражать просьбы, советы, предложения; – умение слушать партнёра; – умение пользоваться вербальными средствами коммуникации.
Критерий 3. Владение нормами и правилами общения.	<ul style="list-style-type: none"> – знание уважительных, доброжелательных форм общения; – вежливого поведения в общественных местах и быту; – умение применять эти знания в общении с партнёром
Критерий 4. Эмоциональная сторона контакта.	<ul style="list-style-type: none"> – отношение к себе как к члену группы; – степень популярности в группе сверстников; – отношение к другим детям группы.

Как было уже выше отмечено формирование и развитие навыков коммуникации происходит на основе практически всех видов деятельности, но особое значение приобретает игровая деятельность и ее разновидности. Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе нет обобщенного определения понятия игры-драматизации.

На основе анализа различных подходов к определению данного вида игр, мы за основу взяли определение Т.И. Петровой: «игры,

характеризующиеся наличием художественных образов и драматическим действием», являются драматическими играми.

Нами составлен комплекс игр-драматизаций, способствующих формированию и развитию коммуникативных навыков детей старшего школьного возраста с ЗПР (Таблица 2).

Таблица 2

Комплекс игр-драматизаций для формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Критерии	Показатели:	Игры-драматизации
Критерий 1. Способность дошкольника участвовать в совместной деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> – способность видеть действия партнёра; – согласовывать действия партнёра; – осуществлять взаимный контроль; – взаимопомощь; – способность разрешать конфликтные ситуации; – способность слушать партнёра. 	По сказкам: «Рукавичка» (русская сказка), «Под грибом» В. Сутеева, «Колобок на новый лад» (по мотивам русской сказки).
Критерий 2. Способность к партнёрскому диалогу, речевые умения, владение вербальными средствами коммуникации.	<ul style="list-style-type: none"> – умение задавать вопросы; – умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения; – умение сообщать собеседникам свое мнение; – умение выражать просьбы, советы, предложения; – умение слушать партнёра; – умение пользоваться вербальными средствами коммуникации. 	Игра-драматизация на стихотворение Б.Заходера: «Плачет киска...».
Критерий 3. Владение нормами и правилами общения.	<ul style="list-style-type: none"> – знание уважительных, доброжелательных форм общения; – вежливого поведения в общественных местах и быту; – умение применять эти знания в общении с партнёром 	Игра-драматизация на рассказ Э. Мошковской «Вежливые слова»
Критерий 4. Эмоциональная сторона контакта.	<ul style="list-style-type: none"> – отношение к себе как к члену группы; – степень популярности в 	По сюжетам сказок: «Петушок и бобовое зернышко» (русская сказка), «Сказка о глупом

	группе сверстников; – отношение к другим детям группы.	мышонке» С.Я. Маршака.
--	--	------------------------

Игры-драматизации для детей с ЗПР являются источником всестороннего развития, в том числе его творческих способностей, речевых и коммуникативных навыков. С помощью приемов игры-драматизации на практике у ребенка начинает развиваться связная монологическая и диалогическая речь, расширяется словарный запас, обогащаются представления об окружающем. Также игра способствует совершенствованию лексико-грамматической и фонематической сторон речи.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – М. : Юрайт, 2019. – 282 с.
2. Доронова, Т.Н. Доронова, Е.Г. Развитие детей в театрализованной деятельности: Пособие для воспитателей, работающих по программе «Из детства в отрочество». - М., 2011. - 27 с.
3. Кузнецова, Л.В. Особенности мотивационной готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: Автореф. дис. канд. псих. наук. - М., 1986. – 24 с.
4. Кули, Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. под ред. А.Б. Толстова. - М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуал. кн., 2000. - 320 с.
5. Лубовский, В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 3–5.
6. Петрова, Т.И. Театрализованные игры в детском саду : разработки занятий для всех возрастных групп с методическими рекомендациями / Т.И. Петрова, Е.Л. Сергеева, Е.С. Петрова. – М. : Школьная пресса, 2000. – 128 с.
7. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т.3. - М.: Медицина, 1969. - 334с.
8. Трегубова, Т.Е. Самореализация детей дошкольного возраста через различные виды театральной деятельности / Т.Е. Трегубова // Педагогические науки. – 2012. – № 1. – С. 44-45.
9. Ульенкова, У.В. Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова, Т.Н. Князева // Дефектология. – 2005. – № 2. – С.19-26.
10. Филиппова, Н.В., Барыльник, Ю.Б., Исмаилова, А.С. Современный взгляд на задержку психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10-2. – С. 256-262.

Пономаренко Т.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
кандидат психологических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЮЖЕТНО- РОЛЕВОЙ ИГРЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Быстрый темп развития современной жизни каждый раз выдвигает новые требования к готовности детей к обучению. Особенно это касается детей с ЗПР. Эти дети относятся к неоднородной и многочисленной группе, для которой коммуникативная компетентность - основной путь личностного развития перед школьным обучением. Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психических нарушений в детском возрасте.

Задержка психического развития (ЗПР) - замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, временное отставание в развитии психики в целом или отдельных ее функций. Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показывает, что наиболее продуктивным для развития ролевого поведения у дошкольников с ЗПР, является старший дошкольный возраст, когда особенно интенсивно происходит развитие психических процессов, формируется личность ребенка, а ведущей деятельностью возраста становится сюжетно-ролевая игра.

Ролевое поведение – это поведение, которое ожидается от личности; это социальная функция личности. В человеческом мире неотъемлемой частью является необходимость играть определенные роли в обществе, так как без них не будет нормального функционирования общества и самореализации индивида [3].

Целенаправленное формирование коммуникативной деятельности детей и достижение ее развивающего эффекта становится возможным при создании развивающих образовательных условий в системе образования.

Л. В. Кузнецовой первой была предпринята попытка исследования возможности использования сюжетно-ролевых игр при решении образовательных и воспитательных задач в детских садах, обучающих детей с задержкой психического развития.

Если у нормально развивающихся детей к шести годам сюжетно-ролевая игра достигает своего высшего расцвета и становится ведущим видом деятельности, то у детей с задержкой психического развития этого возраста она находится на значительно более ранних этапах своего развития. У старших дошкольников с ЗПР заметно снижена потребность в игровой деятельности.

Н.Ю. Борякова отмечает, что ролевое поведение детей с ЗПР отличается импульсивностью, например, ребенок собирается играть в «больницу», с увлечением одевает белый халат, берет чемоданчик с «инструментами» и идет ... в магазин, так как его привлекли красочные атрибуты в игровом уголке и действия других детей. Не сформирована игра и как совместная деятельность: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, коллективная игра не складывается [2].

Для развития игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходимо учитывать, что система коррекционно-педагогического воздействия должна формировать, как компоненты, носящие общий характер и необходимые для осуществления любого вида деятельности, так и специфические компоненты, характерные для игровой деятельности [4].

Система работы должна быть направлена на то, чтобы формировать игру как деятельность (формирование потребности в игре, создания замысла игры, умения действовать адекватно поставленной цели и т. п.); формировать игру как совместную деятельность; формировать содержание игры (операциональную сторону сюжетно-ролевой игры).

Дошкольное образование является первым звеном образовательной системы, выполняющей роль фундамента для дальнейшего развития ребенка, подготовки его к обучению в школе. Основными задачами дошкольного образования являются: сохранение и укрепление физического, психического и духовного здоровья ребенка, уважительного отношения к семье, сознательного отношения к себе, окружающим и окружающей среде; формирование личности ребенка, развитие его творческих способностей, приобретения ею социального опыта. Для решения этих задач необходима целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по обучению сюжетно-ролевым играм.

По мнению Слепович Е. С. для развития ролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития следует вводить специальные разделы по обучению сюжетно-ролевой игре в расписание занятий. Именно в сюжетно-ролевой игре дошкольник может более ярко выразить свои умения. Стоит активно использовать в коррекционной работе такие формы обучения игре, как игра-занятие, игра-беседа, игра-драматизация, совместная игра воспитателя с детьми, самостоятельная игра детей в период свободного времени.

Занятия с детьми стоит каждый раз завершать какой-нибудь игрой, позволяющей реализовать детям полученные ими знания на практике. Роль воспитателя, при этом, показывать детям возможные пути переноса. Для обучения детей планированию игры следует использовать простые сюжеты. Далее постепенно перейти к более сложным сюжетам. Для этого надо увеличить количество персонажей, потом несколько ситуаций объединить в один сюжет.

Чтобы сформировать ролевое поведение детей с ЗПР в сюжетно-ролевой игре, педагогу нужно приложить много усилий. Для формирования ролевого поведения сначала педагог сам должен выполнять главные роли (продавец, врач) и давать указания детям в разных формах: прямые указания (оплати покупку), указания в форме вопросов (почему твой медвежонок хочет спать?) и т.п. Далее педагог берет на себя второстепенные роли (покупателя), но он должен косвенно руководить игрой, решать спорные вопросы. После педагог и вовсе не принимает участия в игре, а лишь при необходимости помогает распределять роли, давать советы. Педагог формирует у детей умения изменять ролевое поведение в соответствии с разными ролями в игре, выстраивать самостоятельно новые последовательности событий. В обучении детей сюжетно-ролевой игре педагогу нужно учитывать индивидуальные особенности каждого. Особое внимание нужно уделять обучению вербализации цепочек и действий, последовательности их выполнения, проводить беседы с детьми, учить отвечать на вопросы, обучать игровому диалогу.

Большое внимание следует уделять формированию обобщенных действий. Сначала дошкольники выполняют задания, цель которых - обучение вербализации каждой операции, цепочек действий и последовательности их выполнения (например, «Ситуация кормления»: сначала я поставил на стол посуду и т. д.). Затем они обобщают отдельные операции, при этом вводятся соответствующие словесные обозначения для обобщенного действия. Следует отрабатывать задания для обучения умению соотносить названия действий, игровых атрибутов и персонажей: «Ты будешь врачом. Какие действия мы будем совершать? Какие игрушки нам понадобятся? Мы будем раздавать лекарства, делать уколы, измерять температуру. В какую игру мы будем играть?» Что тебе понравилось больше всего?» [7].

Теоретический анализ проблемы показал, что ролевое поведение характеризует основные потребности дошкольника в общении, обусловленные необходимостью взаимодействовать в процессе обучения, совместной деятельности, решении любых повседневных вопросов.

Отмечено, что решением проблемы станет внедрение коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование ролевого поведения в сюжетно-ролевой игре как составляющей готовности к дальнейшему обучению у детей с задержкой психического развития.

Ролевое поведение является важнейшим фактором формирования личности, поскольку в процессе общения с окружением ребенок постигает мир, приобретает опыт, усваивает знания. Каждый ребенок испытывает потребность в общении, но не каждый может реализовать эту потребность. Ролевое поведение детей дошкольного возраста тесно связано с формированием коммуникативных навыков. Усвоив основные компоненты коммуникации и ролевого поведения, ребенок впоследствии может легко адаптироваться в школьной среде [5].

Коррекционно-педагогическая работа по формированию ролевого поведения детей с ЗПР дает им возможность приобрести опыт социального поведения и быть уверенным в общении со сверстниками, иметь свою свободу мысли, проявлять самостоятельность [6].

Именно в сюжетно-ролевой происходят изменения в формировании навыков общения, характере взаимодействия с детьми, способов формирования и формулирования мысли и их сознательной дифференциации для различных условий общения и тому подобное.

В становлении личности особую роль, конечно же, играет педагог. Ведь его основная задача не только передача знаний, а организация воспитательной деятельности так, чтобы участники сами могли овладевать способами работы в группе. Только компетентный, внимательный педагог сможет понять возможности другого человека и дать ему все для развития человеческой личности.

Формирование ролевого поведения старших дошкольников с ЗПР в процессе сюжетно-ролевой игры осуществляется следующим образом:

- педагог должен знать методику руководства игровой деятельностью, методы и приёмы руководства игрой.

- воспитатель использует в своей работе сюжеты с парными ролевыми связями и ролевой диалог, умение перевоплощаться;

- педагог не пытается нарушить самостоятельный и творческий характер игровой деятельности, исключить принуждение, играя с ними;

- педагог должен проявлять уважение к ребенку; уметь сопереживать его чувствам;

- ролевое общение между детьми педагог должен поощрять, одобрять и принимать ролевые реплики, роли, как средство взаимодействия детей, участвует в играх детей, показывая образцы ролевого поведения.

- созданы условия для игровой деятельности, предметно-развивающая среда: правильный подбор игровых материалов, обеспечивающий развитие игры.

Ролевое поведение играет большую роль в жизни ребенка: ребенок с ЗПР лучше познает мир, сплочается с коллективом, включается в активную деятельность группы, готовится к более взрослой жизни. У ребенка должно быть множество игрушек, чтобы он мог осознанно их выбирать. Ребенок становится осознанно дисциплинированным, соблюдает правила, контролирует свои поступки и оценивает поступки других. Создание благополучной среды увеличивает частоту позитивного ролевого поведения детей, развивает их социальные навыки и, к тому же, может ограничить агрессивное поведение в будущем.

Работа будет эффективной, если: осуществляется педагогически разумное распределение ролей и функций среди воспитанников и педагогов в данном ходе. Сформирована установка детей на общую деятельность, они понимают её цели и обретают в ней свой смысл; создаются условия беспрекословного выбора ребенком видов, способов деятельности, ролей;

каждый участник способен реализовать себя, добиться успеха, отсутствует подавление, принуждение со стороны педагога.

Список используемых источников и литературы

1. Андреева, А. Д. Проблема игровой мотивации современных детей / А. Д. Андреева // Журнал практического психолога. - 2008. - № 5. - С. 101-114.
2. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Н. Ю. Борякова. - М.: Гном-Пресс, 2002. - 64 с.
3. Лубовский, В.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, - М.: Просвещение, 2003. - 164 с.
4. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер // Дефектология. 2006. - № 3. - С.12-16.
5. Репина, О. К. Исследование игровой деятельности старших дошкольников / О. К. Репина // Психологическая наука и образование. - 2006. - № 2. - С. 55-69.
6. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. Ярославль: Академия развития, 2008. - 128 с.
7. Эльконин, Д.Б. Воспитательное значение сюжетно-ролевой игры / Д.Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. - 2008. - С. 17-23.

Попок П.В., магистрантка ФГБОУ ВО ПГГПУ,
учитель-дефектолог МАДОУ «ЦРР – Детский сад №161»
научный руководитель: Ворошникова О.Р, зав.кафедрой, кандидат
психологических наук, доцент ФГБОУ ВО ПГГПУ
г. Пермь

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ К ШКОЛЕ

Аннотация: Актуальность интеграции образовательных задач ДОУ и семьи особенно обостряется в период подготовки детей к школе. Исследования убедительно показывают, что осознанное, активное включение родителей в совместный процесс воспитания ребенка, преодоление дистанцирования родителей от детского сада позволяют значительно повысить эффективность подготовки детей к школе.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, подготовка к школе, взаимодействие ДОУ и семьи, работа с семьей.

Поступление в школу – переломный момент в жизни каждого ребенка. Начало школьного обучения кардинальным образом меняет весь его образ жизни, предъявляя ребенку новые правила и требования. К которым нужно адаптироваться и привыкнуть.

Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и родителей окажет положительное воздействие на формирование готовности детей к школьному обучению. Учитывая, что главным институтом социализации ребенка выступает семья, возникает проблема определения закономерностей взаимодействия педагогов детского сада и родителей дошкольника на формирование готовности ребенка к обучению в школе. Родителям необходимо знать об этих закономерностях для того, чтобы свести к минимуму отрицательное и усилить положительное влияние на формирование готовности ребенка к обучению в школе. Линии взаимодействия педагога с семьей не остаются неизменными. Ранее предпочтение отдавалось непосредственному воздействию педагога на семью, поскольку во главу угла ставилась задача научить родителей, как надо воспитывать детей. Такую сферу деятельности педагога называли «работа с семьей». Для экономии сил и времени «обучение» велось в коллективных формах (на собраниях, коллективных консультациях, в лекториях и т.д.).

Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДОУ с семьей – установление доверительных отношений между детьми, родителями и

педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своим проблемами и совместно их решать.

Взаимодействие педагогов и родителей детей дошкольного возраста для обеспечения готовности детей к обучению в школе осуществляется в основном через приобщение родителей к педагогическому процессу, расширение сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения, пребывание родителей на занятиях в удобное для них время, создание условий для творческой самореализации педагогов и детей, информационно-педагогические материалы, выставки детских работ, которые позволяют родителям ближе познакомиться со спецификой дошкольного учреждения; знакомят его с воспитывающей и развивающей средой; разнообразные программы совместной деятельности детей, родителей и педагогов дошкольного учреждения. Объединение усилий педагогов и родителей в совместной деятельности по формированию готовности к обучению в школе, следует рассматривать как искусство диалога взрослых с конкретным ребенком на основе знания психических особенностей его возраста, учитывая интересы, способности и предшествующий опыт ребенка, проявление понимания, терпимости и такта в воспитании и обучении ребенка, стремление учитывать его интересы, не игнорируя чувства и эмоции, уважительные взаимоотношения семьи и образовательного учреждения.

В.А.Сухомлинский считал, что педагогика должна стать наукой для всех – и для воспитателей, и для родителей. «Сколь-нибудь успешная воспитательная работа совершенно немыслима без системы педагогического просвещения, повышения педагогической культуры родителей, которая является важной составной частью общей культуры [4,32].

Критерии взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей использовалась методика Т.В. Кротовой [2]. На основании данной методики выявлены уровни:

Высокий уровень характеризуется:

- учетом социального запроса (интересов, нужд, потребностей) родителей в планировании работы учреждения по подготовке детей к школе;
- использованием современных форм работы с семьей по подготовке детей к обучению в школе;
- выявлением, обобщением, распространением передового педагогического опыта взаимодействия с семьей по вопросам подготовки детей к школе;
- «открытость» дошкольного учреждения для родителей.

Средний уровень взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей по подготовке детей к обучению в школе характеризуется:

- минимальный учет в работе интересов, нужд, потребностей, запросов родителей по вопросам готовности детей к обучению в школе;

- сочетанием использования во взаимодействии с семьей традиционных и нетрадиционных форм работы с родителями по подготовке детей к школе, при большем акценте на традиционные формы;

- отсутствием изучения передового опыта воспитания детей в семье и его распространения среди родителей других воспитанников по вопросам подготовки детей к школе.

Низкий уровень взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей по подготовке детей к обучению в школе характеризуется:

- отсутствием учета в работе интересов, нужд, потребностей и запросов родителей в вопросах подготовки детей к школе;

- использованием в работе только традиционных форм взаимодействия с семьей по проблеме подготовки детей к обучению в школе;

- неэффективным использованием наглядно-информационных форм работы с семьей по подготовке детей к школе, стремлением подменить непосредственное общение с родителями материалами различных стендов;

- отсутствием изучения передового опыта воспитания детей в семье по подготовке детей к школе и его распространения среди родителей других воспитанников.

Анализ документации показал:

- наблюдается неформальный подход к планированию и осуществлению работы с семьей (присутствует индивидуальный подход к каждому родителю, учитываются особенности каждой семьи) по вопросам подготовки детей с ЗПР к обучению в школе;

- присутствует учет в работе интересов, нужд, потребностей и запросов родителей по проблеме подготовки детей к школе;

- такие формы как работы как: собрания-студия, педагогический брифинг, круглый стол, семинары-практикумы, и др. используются воспитателями в работе с семьями воспитанников недостаточно (в связи с эпидемией COVID-19).

Так же воспитатели в работе с родителями активно используют наглядно-информационные формы взаимодействия, а именно, используются новинки методической литературы, часто меняют информацию на стендах по подготовке детей к школе, материал доступен и интересен для чтения.

Для определения уровня педагогической культуры родителей по вопросам подготовки детей к обучению в школе рассматривалась методика О.Л. Зверевой. [1, 50]

В данной методике выявлены следующие уровни:

- **высокий уровень:** в этих семьях родители стремятся к единству педагогических требований; родители в целом удовлетворены своими знаниями в вопросах подготовки детей к школе; серьезно относятся к воспитанию, эти семьи легко идут на контакт с психологами и социальными педагогами, стремясь расширить свои познания в области педагогики и детской психологии, подготовки детей к школе;

- средний уровень: в отличие от первой категории, родители осознают необходимость подготовки детей к школе, однако не прилагают никаких усилий в получении психолого-педагогических знаний; родители считают, что детей всему научат в школе;
- низкий уровень: для таких семей характерно то, что в них каждый член семьи живет своей жизнью; отмечается низкий уровень семейной интеграции; уровень психолого-педагогической просвещенности родителей крайне низкий; родители не испытывают потребности в получении психолого-педагогических знаний, вследствие чего воспитанию детей не уделяется достаточного внимания.

Анализ полученных результатов позволяет отметить, что родители с низким уровнем педагогической культуры испытывают следующие трудности: они не заинтересованы в получении психолого-педагогических знаний, вследствие этого подготовки детей к школе не уделяется достаточного внимания; родители не осознают цели и задачи воспитания, не владеют педагогически обоснованными методами воздействия на ребенка, вследствие чего потенциальные возможности семьи не используются в полной мере для подготовки детей к обучению в школе; родители не осознают важность сотрудничества с воспитателями по подготовке детей к обучению в школе.

Список использованной литературы

1. Зверева, О.Л., Кротова, Т.В. Общение педагога с родителями: Методический аспект. – М.: Сфера, 2008 – 80 с.
2. Кротова, Т.В. Оценка уровня взаимодействия ДОО и семьи//<http://www.tc-sfera.ru>
3. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Психолого-педагогическая оценка готовности к началу школьного обучения. Программа и методические рекомендации по проведению обследования и анализ результатов. //Школьный психолог. - 2013 г. - № 9
4. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: В 5 т.. Т. 3 Сердцеотдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / Сухомлинский В.А. -Киев: Радянська школа, 1980 - 719 с.

Потапенко Д.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Селиверстова М.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧЕНЫХ ПОНЯТИЯ «ОТКЛОНЕНИЕ В РАЗВИТИИ» В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В рамках реализации инклюзивного образования, базовым выступает понятие «отклонение в развитии». Рассмотрение данного понятия целесообразно, поскольку его анализ позволяет не только получить представления о сущности и содержании понятия, но и выделить подходы и дополнительные категории, характеризующие отдельные направления в системе инклюзивного образования.

Подробное изучение данного феномена осуществлялось в разных научных областях. Однако наиболее широко и фундаментально данные вопросы рассматриваются в теории и практике психолого-педагогических исследований.

В ходе анализа теоретических источников удалось выделить ряд авторских подходов к понятию «отклонение в развитии». В обобщённом виде результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 -

Автор	Характеристика понятия
Павлов И. П.	Отклонение в развитии - периферическое поражение одного или нескольких анализаторов[1].
Выготский Л.С.	Отклонение в развитии - закономерности в аномальном развитии ребенка вызванные с одной стороны биологическим фактором, а с другой стороны социальными факторами[2].
Гуревич К. М.	Отклонение в развитии - нарушения социального норматива, которое выставляет общество к психическому и физическому развитию личности[3].
Семаго М.М.	Отклонение в развитии - отклонение формирования всей иерархической структуры психического развития или ее отдельных составляющих (психических функций, функциональных систем) за пределы социально-психологического норматива, определяемого для конкретной образовательной, социокультурной, этнической ситуации, вне зависимости от знака этого изменения (опережение или запаздывание), следует рассматривать как отклоняющееся развитие[4].
Хватцев М.Е.	Отклонение в развитии - органическое или функциональное нарушение при сопутствующих социально – психологических нарушениях периферических органов слуха, зрения, деятельности мозга[5].

Источник: составлено автором

Анализ содержания таблицы 1 позволяет утверждать, что в целом авторы единодушны при определении понятия «отклонение в развитии» несмотря на то, что каждый автор в понятии конкретизирует психолого-педагогический компонент развития субъекта. Общая позиция авторов заключается в том, что все авторы выделяют одну и ту же особенность и отмечают, что это отклонение, либо нарушения какой-либо нормы.

Так, например Павлов И. П. выделяет в данном понятии физиологическую составляющую, указывая, что это поражение (нарушение) одного или нескольких анализаторов [1]. Хватцев М. Е. выделяет в понятии органические или функциональные нарушения, которые могут проявляться при сопутствующих отклонениях [5].

Важно отметить, что отечественный ученый Гуревич К.М. рассматривает понятие «отклонение в развитии» через отклонения от социального норматива [3]. Семаго М.М. выделяет сущность понятия в рамках психического развития ребенка либо отдельных ее составляющих [4].

Таким образом отечественные ученые при изучении понятия «отклонение в развитии» выделяют биологические (органические) и социальные факторы. При этом в основе отклонений в развитии лежат в одних случаях органические нарушения центральной нервной системы, в других — периферические поражения отдельного или нескольких анализаторов.

Ещё одним важным понятием, используемым в контексте понятия «отклонение в развитии» выступает понятие «обследование».

Анализ теоретических источников показал, что данное понятие активно изучается отечественными учеными и представлено в разных научных аспектах.

В обобщённом виде трактовки понятия «обследование» представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Особенности понятия «обследование»

Автор, источники	Характеристика понятия
Ньюкомб Нора	«Построение» процедуры оценки особенностей состояния ребенка: направленность изменения сложности заданий; чередование усложненных энергоемких методик и легких, разгрузочных; многоаспектность анализа результатов выполнения отдельных диагностических методик[6].
Чурило Н.В.	Результаты объективных исследований с выбором методик и тестов работа специалистов, направленная на минимизацию усилий ребенка для установления диагноза[7].
Выготский Л.С.	Выявление не только актуальных возможностей ребенка, но и его потенциальных возможностей в виде «зоны ближнего развития» с помощью заданий разной сложности, с оказанием дозированной помощи[2].

Щекудова С.С.	Выявление особенностей отклоняющегося развития, сохраненных путей компенсации, а также адекватного вида и оптимальной формы обучения [8].
Елецкая О.В. Тараканова А.А.	Вид исследований, направленный на получение информации о личности, поведении, умственном развитии ребенка [9].
Эльконин Д.Б.	Вид комплексного единогоклинического, психического, педагогического исследования, с целью определения уровня и степени освоения материала, в соответствии с программой учебного учреждения, в котором находится ребенок [10].

Источник: составлено автором

Понятие «обследование» активно применяется в медицинской отрасли и является синонимом слова «осмотр». Однако в рамках психолого-педагогических исследований, ученые выделяют особенности понятия в контексте применения диагностического инструментария, определения траектории индивидуального развития субъекта, учебной деятельности, формы обучения и др.

Важно отметить, что обследование в рамках организационного аспекта имеет унифицированный порядок проведения и связано с целенаправленным изучением чего-либо.

Порядок проведения обследования включает ряд последовательных этапов:

1. Первичное знакомство с документами, которые представили родители или законные представители субъекта.

2. Первичная беседа с родителями (законными представителями) с целью уточнения и конкретизации отдельных фактов для формирования первичной гипотезы относительно основных проблем и особенностей развития ребенка и его образовательных возможностей.

3. Комплексное обследование с применением количественных и качественных методов обследования.

4. Анализ полученных результатов и их обсуждение с родителями (законными представителями).

5. Разработка решения и рекомендаций для освоения индивидуального образовательного маршрута

6. Консультирование родителей о специальных образовательных условиях, необходимых ребенку для обучения, развития, и адекватной социализации.

Психолого-педагогическое обследование позволяет решать следующие задачи:

- распознавать проблемы и ситуации;
- уточнять характер и причины нарушений у ребенка;
- определение специальных условий получения образования;
- осуществлять оценку и уровень психического развития, соотносить полученные результаты с выделенными нормами/значениями;
- выявлять свойства, закономерности поведения и развития;

- устанавливать зоны рассогласования и противоречия при оценке состояния субъекта;

- проектировать и принимать решения о мерах необходимых для дальнейшего развития, восстановления, совершенствования и прочее.

Процесс обследования существенным образом отличается применяемыми методами, ресурсами и диагностическим инструментарием.

Обследование с целью выявления отклонений в развитии субъектов в системе инклюзивного образования проводится как правило учителем – дефектологом, логопедом или психологом. В рамках инклюзивного образования процесс обследования важен для выявления трудностей обучающихся, проектирования отдельных мероприятий по коррекции отклонений в развитии.

Для повышения качества психолого-педагогической деятельности специалистов в системе инклюзивного образования важно значение имеет организационно-методическое обеспечение. Отечественные ученые, рассматривая организационно-методическое обеспечение в рамках психолого-психологического сопровождения конкретизируют его как совокупность действий, средств, методов, условий, обеспечивающих успешное обучение и развитие субъектов.

Следует отметить, что понятие «отклонение в развитии» в современной системе инклюзивного образования имеет много точек сопряжения (биологическая, антропометрическая, социальная, психолого-педагогическая, медицинская и др.), поскольку связано с разными процессами и явлениями.

Список использованной литературы

1. Ответ физиолога психологам // Рефлекс свободы / И.П. Павлов. М.: Кн. клуб Книговек; СПб.: Северо-Запад, 2011. 445 с.

2. [Выготский, Л.С.](#) Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // [Выготский Л.С.](#) Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 257-321.

3. Гуревич, К.М. О надежности психофизиологических показателей // Проблемы дифференциальной психофизиологии. – М. 1969. Т. VI.

4. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М., Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста. – М.: АРКТИ, 2017. – 560 с.

5. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1 / М.Е. Хватцев ; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шахновской. – М. :Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с.

6. Ньюкомб, Нора. Развитие личности ребенка. 8-е издание. Издательство «Питер». – 2003 г. – 640 с.

7. Чурило, Н. В. Нейропедагогика как основа эффективного образовательного процесса / Н. В. Чурило // Auditorium. – 2019. – № 2(22). – С. 82-86.

8. Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды : Материалы Международной научно-практической конференции, Брянск, 25–26 апреля 2018 года. – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2018. – 307 с. – ISBN 978-5-91877-121-1.

9. Елецкая, О.В., Тараканова, А.А. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи: учеб.-метод. пособие / О.В. Елецкая, А.А. Тараканова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 312 с.

10. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 363—404

Пухова А.Ф, студентка СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
кандидат психологических наук, доцент
г.Сургут

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ

Одной из приоритетных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие связной речи, речевого общения. Ребенок должен уметь рассказывать о предметах, событиях, явлениях, о последовательности событий. Его рассказ должен содержать основные признаки и свойства описываемых предметов, действия должны быть связаны и логично выстроены, следовательно, речь ребенка должна быть связной.

В отечественной психологии и педагогике процессы развития и коррекции связной речи у дошкольников рассматривали такие ученые, как Л.С. Выготский, Т.Б. Филичева, А.Н. Гвоздев, Г.В. Чиркина, Н.В. Нищева, В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко и др.

Связная речь – речевое высказывание, которое построено по законам логики и грамматического строя родного языка в единой целое.

Речь считается связной, если для неё характерны:

- содержательность (хорошее знание предмета, о котором говорится);
- точность (правдивое изображение окружающей действительности, подбор слов и словосочетаний, наиболее подходящих к данному содержанию);
- логичность (последовательность изложения мысли);
- ясность (понятность для окружающих);
- правильность, чистота, богатство (разнообразие).

При нормальном речевом развитии дети к 6 годам свободно владеют фразовой речью, различными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. Также к этому возрасту уже сформировано правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. В связной речи: пересказывают знакомую сказку, короткий текст, стихотворения; составляют рассказ по картине и серии сюжетных картинок, рассказывают об увиденном или услышанном; спорят, рассуждают, высказывают мнение.

Общее недоразвитие речи (ОНР) - это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы.

Дети с III уровнем ОНР используют фразовую речь, но с лексико-грамматическими, фонетическими и фонематическими дефектами. Исследования Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной подтверждают, что ограниченность словарного запаса и отставание в усвоении лексико-грамматической сторон речи задерживают процесс овладения связной речью.

Исследованиями установлено, что старшие дошкольники с ОНР, имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. Н.С. Жукова отмечает, что у дошкольников с ОНР наблюдается и недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также связей между словами в предложениях. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки формирования правильного прочитанного отсутствуют. Причинами здесь являются: неумение выделить главный смысл, неумение развить и развернуть найденный смысл в полное последовательное сообщение; неумение обдумывать предстоящее высказывание в целом, выделять главное, дифференцировать, производить отбор необходимого материала, планировать логически последовательное изложение своей речи. В.К. Воробьева считает, что у дошкольников с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не формируется.

Таким образом, дети с третьим уровнем общего недоразвития речи используют фразовую речь, но с лексико-грамматическими, фонетическими и фонематическими дефектами. Исследования Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной подтверждают, что ограниченность словарного запаса и отставание в усвоении лексической и грамматической сторон речи задерживают процесс овладения связной речью

Обследование связной речи проводилось на основе диагностики была использована методика исследования связной монологической речи, разработанная В.П. Глуховым.

Методика исследования связной речи включает 6 серий:

Серия 1. Составление предложения по пяти отдельным картинкам, изображающим простые действия.

Серия 2. Составление предложения по трем картинкам.

Серия 3. Пересказ текста (знакомой сказки)

Серия 4. Составление рассказа по серии сюжетных картин.

Серия 5. Составление рассказа из личного опыта, на тему «Игры на детской площадке».

Серия 6. Составление описательного рассказа.

В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста.

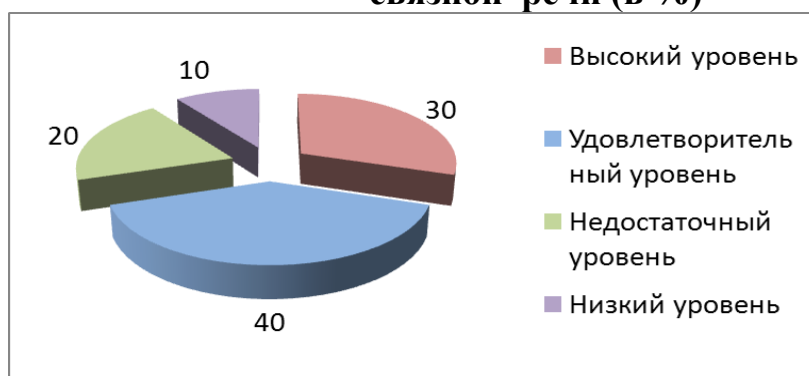
Сводные данные исследования уровня сформированности связной речи детей с ОНР

И.Ф.	Баллы						сумма	уровень
	серия 1	серия 2	серия 3	серия 4	серия 5	серия 6		
1. Даниил.	4	3	3	3	3	4	20	Высокий
2. Олег.	3	3	3	3	2	2	16	Удовлет-ый
3. Андрей.	3	2	2	3	1	2	13	Удовлет-ый
4. Алексей.	2	3	2	1	1	2	11	Недостат-ый
5. Катя.	2	2	1	1	0	0	6	Низкий
6. Алена.	4	3	2	3	2	3	17	Удовлет-ый
7. Максим.	3	4	4	3	2	4	20	Высокий
8. Кирилл П.	3	3	2	2	2	2	14	Удовлет-ый
9. Дима.	3	2	2	2	2	1	12	Недостат-ый
10. Даниил.	4	3	3	2	3	4	19	Высокий

По итогам суммы баллов дети были распределены по уровням сформированности связной речи:

- 1 группа – низкий уровень – 1 ребенок (1 – 6 баллов);
- 2 группа – недостаточный уровень – 2 ребенка (7 – 12 баллов);
- 3 группа – удовлетворительный уровень – 4 ребенка (13 – 18 баллов);
- 4 группа – высокий уровень – 3 ребенка (19 – 24 баллов).

Распределение испытуемых с ОНР по уровням сформированности связной речи (в %)



Обследование монологической речи детей с ОНР (III уровня) показало, что для большинства из них характерно следующее:

- отмечались трудности планирования развёрнутых высказываний и их языкового оформления;
- пересказы детей с ОНР (III ур.) имели ряд особенностей: дети пропускали важные части рассказа, передавали его содержание упрощённо;

не понимали причинно-следственные отношения, представленные в рассказе; характерны были разнообразные добавления;

- ошибались в передаче логической последовательности событий;
- рассказ-описание мало доступен для детей с ОНР (III ур.): он представляет собой простое перечисление признаков предмета. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным, недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом;

- дети с ОНР с трудом составляют рассказы по сюжетным картинкам. Между отдельными фразами присутствовали длительные, необоснованные паузы. Многим детям рассказ был доступен при наличии наводящих вопросов. Некоторые дети не могли определить последовательность серии картинок.

Таким образом, выявление данных особенностей, а также низкого и недостаточного уровня сформированности связной речи показывает на необходимость организации коррекционно-развивающей работы с такими детьми.

Список использованной литературы

1. Борозинец, Н. М. Логопедия : фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, алалия : учеб. пособие : направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование : профиль подготовки - "Логопедия" : бакалавриат / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова, М. В. Колокольникова ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федерал. гос. автономное образоват. учреждение высш. проф. образования "Северо-Кавказ. федерал. ун-т". - Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2016. - 202 с. – Текст : непосредственный.

2. Глухов, В. П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психологического развития и общим недоразвитием речи / В. П. Глухов, М. Н. Смирнова. – Текст : непосредственный // Логопедия. – 2005. – № 3. – 13-24 с.

3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. - [2-е изд., испр. и доп.]. - Москва : АРКТИ, 2004. - 166 с. - (Библиотека практикующего логопеда). - ISBN 5-89415-211-9. – Текст : непосредственный.

4. Глухов, В. П. Онтогенез речевой деятельности : курс лекций : учеб. пособие / В. П. Глухов. — Москва : Москов. пед. гос. ун-т, 2017. — 136 с. — ISBN 978-5-4263-0539-7. - URL: <http://www.iprbookshop.ru/75812.html> (дата обращения: 15.02.2021). — Режим доступа: по подписке. – Текст : электронный.

5. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи : кн. для логопеда. / Л. Н. Ефименкова – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с. – Текст : непосредственный.

6. Коржова, Г. М. Общее недоразвитие речи у детей : учеб. пособие / Г. М. Коржова, Г. С. Оразаева. — Алматы : Нур-Принт : Казах. национал. пед.

ун-т им. Абая, 2014. — 46 с. — ISBN 2227-8397. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/69149.html> (дата обращения: 26.02.2021). — Режим доступа: по подписке. — Текст : электронный.

7. Кравцова, М. К. Особенности связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР / М. К. Кравцова. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы науки и образования : теория и практика : VI регион. науч.-практ. конф. с междунар. участием : сб. науч. тр. — Жуковский : Петит, — 2015. — С. 256-263.

8. Лебедева, И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности / И. Н. Лебедева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2012. — № 1(25). — С. 166-170.

9. Рябчук, А. С. Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР / А. С. Рябчук. — Текст : непосредственный // Эволюция научной мысли : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. - Уфа : Изд-во Башкирского гос. ун-та, 2014. - С. 139-141.

10. Шадрина, Л. Г. Развитие связной речи детей дошкольного возраста / Л. Г. Шадрина, Е. П. Фомина. -Текст : непосредственный // Детский сад. Теория и практика. — 2015. — № 3. — С. 36-47.

Савицкая М.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Рюмина Ю.Н.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Внимание – это направленность психической деятельности и сосредоточенность ее на объекте, имеющем для личности устойчивую или ситуативную значимость [1].

В норме процесс формирования и развития внимания происходит поэтапно и продолжает развитие на протяжении всей жизни человека, начиная с его рождения. В первые месяцы жизни ребенка внимание характеризуется произвольностью, что в последствии на основе произвольного формируется произвольное. Далее в норме в дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие всех свойств внимания.

Сравнения детей с задержкой психического развития с ровесниками чье развитие отвечает норме, можно заметить, что данной категории детей необходимо больше времени для того чтобы перейти к выполнению задания. Они значительно хуже выполняют задания требующие сосредоточения и концентрации, также наблюдается быстрая истощаемость и угасание внимания.

Задержка психического развития (ЗПР) – это темповое отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть преодолены с помощью специально организованного обучения и воспитания.

В основе задержки психического развития лежит замедление темпов созревания лобных отделов головного мозга, что обусловлено нарушением их питания. Неполное нарушение психического развития при отсутствии органических повреждений и минимальной функциональной недостаточности приводит к замедлению темпов созревания лобных отделов головного мозга. Одной из причин ЗПР может быть педагогическая запущенность детей, находящихся со стадии рождения в условиях неблагополучной семьи, детского дома.

Хочется отметить, что многие специалисты в области дефектологии такие, как В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Т.А. Власова, Т.Б.Филичева, и другие отмечали то, что у детей с ЗПР имеются нарушения развития внимания отмечаются, и специфические особенности психического развития в целом, что отчетливо уже прослеживаются в первичном обследовании. При задержке психического развития отмечается недоразвитие многих психических функций, в том числе внимания, особенно на уровне

произвольности и осознанности. Отличительно недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения».

Отечественными исследователями М.С. Певзнер и Т.А. Власовой были определены две основные формы ЗПР [2]:

– задержка психического развития, которая обусловлена психофизическим и психическим инфантилизмом ребенка;

– задержки психического развития, которая обусловлена достаточно длительными астеническими состояниями, сформированные на ранних этапах развития ребенка.

В зависимости от формы задержки психического развития у детей наблюдаются нарушения произвольного внимания. Снижение концентрации внимания является характерным признаком, которой отрицательно сказывается на процессе обучения.

Внимание у детей с задержкой психического развития неустойчиво, кратковременно, поверхностно. Ребенок легко отвлекается на посторонние раздражители. Концентрация и сосредоточении на одном занятии вызывает у ребенка трудности. В условиях переутомления и повышенного напряжения обнаруживаются признаки синдрома гиперактивности и дефицита внимания.

Рассматривая мнение С.Л. Рубинштейна, автор считал, что внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и концентрация на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность [3].

Рассматривая особенности внимания детей с задержкой психического развития, можно делать вывод, что внимание как психический процесс у детей с ЗПР довольно неустойчиво, характеризуется периодическими колебаниями и неравномерной работоспособностью.

У таких детей вызывает трудности концентрация и удерживание внимания на одном предмете или деятельности. При сравнительном изучении устойчивости внимания у детей с нормальным развитием, при ЗПР и олигофрении было выявлено, что у 79% детей с задержкой психического развития дошкольного возраста процент отвлекаемости выше, чем у детей с нормальным развитием [4].

У большинства детей выражаются недоразвитие анализа и синтеза отношений в окружающем пространстве. В результате ребенок понимает задание, но ему нужна помощь от взрослого с целью усвоения алгоритма действия и применения подобного переноса, усвоенного на иные предметы или действия при выполнении иных заданий [5].

Различные формы задержки психического развития у детей сопровождаются нарушением произвольного внимания. Характерным является снижение его концентрации, что негативно сказывается на процессе обучения. Недостаток внимания обусловлен функциональными или органическими нарушениями центральной нервной системы и приводит к невозможности сосредоточиться на выполнении заданий игрового или учебного характера.

У старших дошкольников с задержкой психического развития встречается повышенная истощаемость, что выражается в кратковременной продуктивности при выполнении заданий с быстрым нарастанием ошибок по мере достижения цели. Нередко при этом нарастающая рассеянность выражается в постоянном переключении внимания на различные объекты. Многократные проявления недостатков произвольного внимания в учебном процессе характерны для детей с задержкой психического развития.

Значительные недостатки произвольного внимания у детей с задержкой психического развития встречаются при утомлении, на фоне астении, при отсутствии мотивации к учебной деятельности.

Выявляются различные особенности проявления расстройств внимания у детей с задержкой психического развития (З. Тржесоглава):

1. Повышенная истощаемость произвольного внимания.
2. Недостаточная способность концентрации внимания.
3. Чрезвычайное ограничение объема внимания, при котором дети воспринимают недостаточное количество информации, что приводит к фрагментарности восприятия и искажению результата деятельности.
4. «Неселективное» внимание, которое проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках воспринимаемых объектов.
5. Частая переключаемость внимания. В этом случае подразумевается спонтанная реакция детей на разные внешние раздражители. Они долго не могут сосредоточиться на выполнении учебных заданий.
6. Инертность внимания, выражающаяся в снижении способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Для большинства детей с ЗПР характерно ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации. Даже самые интересные рассказы заставляют ребенка отвлекаться. Особенно это проявляется, когда в окружающем ребенка пространстве присутствуют отвлекающие факторы [6].

При задержке психического развития с синдромом гиперактивности наблюдается расстройство произвольного внимания в виде высокой отвлекаемости на несущественные внешние раздражители. При задержке психического развития с церебральным синдромом нарушение внимания нарастает в момент утомления и резкого падения работоспособности. При явлениях психофизического инфантилизма – при утрате интереса к данному виду деятельности.

Установлено, что многие дети испытывают трудности в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Снизилась скорость выполнения перцептивных операций. В целом ориентировочная исследовательская деятельность имеет более низкий уровень развития по сравнению с нормой: дети не умеют изучать объект, не проявляют выраженной ориентировочной активности и длительное время прибегают к практическим методам ориентирования в свойствах объектов [7].

Процесс анализа восприятия вызывает трудности: дети не умеют различать основные структурные элементы объекта, их пространственное

соотношение и мелкие детали. Можно говорить о медленных темпах создания целостного образа объектов, что отразится на проблемах, связанных с визуальной деятельностью.

Таким образом, у большинства детей с ЗПР внимание неустойчиво, им трудно сосредоточиться и удержать его во время определенного вида деятельности. Выявлена недостаточная целенаправленность деятельности, импульсивные действия детей, частая рассеянность.

Развитие внимания у старших дошкольников должно проходить на фоне общей реабилитации ребенка. Этим занимаются как сами родители, так и привлеченные логопеды, дефектологи, педиатры и психиатры. При выборе учебного заведения рекомендуется обратить внимание на специализированные детские сады. Коррекцию внимания при ЗПР необходимо начать как можно раньше и продолжать как можно дольше.

При обучении есть рекомендуемые методики, которых стоит придерживаться вне зависимости от преподаваемого материала:

- дозированность информации;
- наглядность;
- многократное повторение;
- смена вида деятельности [8].

При организации коррекционно-развивающей работы важно учитывать особенности всех видов внимания. К факторам привлечения внимания относятся:

- структура организации деятельности (объединение воспринимаемых объектов способствует их более легкому восприятию);
- организация занятия (четкое начало и окончание; наличие необходимых условий для работы и т.д.);
- темп ведения занятия (при чрезмерно быстром темпе могут появляться ошибки, при медленном темпе - работа эмоционально не привлекает ребенка);
- последовательность и систематичность требований взрослого;
- смена видов деятельности (слуховое сосредоточение сменяется зрительным и моторным) является необходимым условием, так как постоянная поддержка внимания с помощью волевых усилий связана с большим напряжением и очень утомительна;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей внимания ребенка.

Коррекционно-развивающая занятия – это упражнения, направленные на исправление и развитие высших психических функций, связанных с органическими дефектами воспитанников, а также их личностных особенностей, затрудняющих процессы обучения и адаптации.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие внимания детей старшего дошкольного возраста – сложный, длительный и неоднородный процесс развития всех свойств внимания с целью перехода от произвольной формы к произвольной форме внимания детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Добрынин, Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание / Н.Ф. Добрынин. – М.: Просвещение, 2002. – С. 256.
2. Дети с задержкой психического развития / Г.А. Власовой и др. под ред. Г.А. Власовой В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной.– М.: Просвещение, 1984. – 164 с.
3. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. – Москва: Владос, 2016. – 210 с.
4. Голованова, Н.В. Социализация и воспитание ребенка с ЗПР / Н.В. Голованова. – Санкт-Петербург: Речь, 2016. – 272 с.
5. Денисова, О. А. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Психологическая наука и образование. – 2013. – №3. – С. 119-127.
6. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – Москва: НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.
7. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика / Е.А. Стребелева. – Москва: Медиа, 2002. – 114 с.
8. Малофеев, Н.Н. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Н.Н. Малофеев. – Москва: Аркти, 2016. – 312 с.

Саурова Э.К., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Селиверстова М.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Стремительное развитие современного общества требует от системы образования уделять существенное внимание формированию широкого спектра компетенций. В нормативных документах системы образования выделены ключевые компетенции, которые требуют формирования и развития начиная с дошкольного возраста. Поскольку в современном обществе доминирует социально-коммуникативный аспект, соответственно системе образования отправлен запрос на развитие данных компетенций. Известно, что социально-коммуникативные компетенции напрямую связаны с уровнем сформированности поведенческих умений и навыков и образцами взаимодействия человека с социальным миром, которые формируются посредством одного из видов ведущей деятельности детей дошкольного возраста – игровой. Игры создают основу для появления социального мотива, благодаря которому ребенок находит свое место в обществе. Однако детям с атипичным развитием, в частности с задержкой психического развития (ЗПР), присуще специфическое мировосприятие, из-за которого они не в состоянии самостоятельно усвоить социальный опыт. Поэтому возникает актуальность формирования у детей с ЗПР коммуникативной компетентности, что требует проведения исследования в этом направлении и внедрения их на практике.

Многие известные теоретики и практики психологии и педагогики акцентировали внимание на том, что целенаправленный процесс формирования социальной и коммуникативной компетентности осуществляется в рамках комплексного подхода с дошкольного возраста и соответствующих для этого возраста видах деятельности. Проведенный анализ теоретических источников, позволил установить, что формированию коммуникативных компетенций детей с атипичным развитием уделяли внимание: Кабирова Ю.Р., Романова С.В., Скворцова В.О., Зеленская Ю.Б., Алиева Г.Ф., Трескина М.А. и др. [2, 6, 7, 8, 1, 3]. Теоретический анализ показал недостаточную разработанность вопроса применения игровой деятельности как средства формирования и развития коммуникативных компетенций у дошкольников с ЗПР, что обусловило необходимость проведения исследования в этом направлении.

Изучая особенности организации игровой деятельности, Алиева Г.Ф. подчеркивает, что «игра – не бесполезная деятельность ребенка, так как она оказывает неоспоримое влияние на развитие детской личности» [1]. В своих

исследованиях автор отмечает, что игра развивает представления ребенка о системе общественных отношений, формирует понятие «социальная норма». Являясь доминирующим видом деятельности для детей дошкольного возраста, позволяет закреплять коммуникативные навыки в ходе взаимодействия с другими участниками.

Важно отметить, что отечественные ученые активно изучают проблему формирования коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игрой. Отечественный ученый Кабирова Ю.Р., в своих работах отмечает, что игра присуща как детям с типичным развитием, так и детям с его нарушениями, она обеспечивает зону ближайшего развития, является важным коррекционно-развивающим средством. Автор акцентирует внимание, что в игре ребенок старшего дошкольного возраста, выполняет действия в воображаемом поле и одновременно создает произвольное намерение. В зависимости от содержания посредством игры формируется жизненный план ребенка и развиваются волевые мотивы [2].

В дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра, по мнению Трескиной М.А. и Гаращенко Л.В., проходит существенный путь, который можно обобщенно представить как переход от внешней схемы действия к ее смыслу. Основным показателем уровня развития игры является содержание игровой роли [3]. Гончарж Т.В. определяет следующие этапы формирования роли, характерные для дошкольников с типичным и атипичным развитием в соответствии с возрастом. Для дошкольников в возрасте 4-5 лет основным содержанием игры является исполнение роли и производных от нее действий. Обязательным является требование – это подбор и предъявление детям данного возраста игрушек и предметов в соответствии с установленной ролью. Также отмечено, что игра предполагает своеобразный ролевой язык, обращенный к непосредственным участникам игры, а система выстраиваемых отношений носит формальный характер при совместной деятельности.

В возрасте 5-7 лет у детей главным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, к ролям, выполняемым другими детьми. Дошкольники адресуют слова и действия партнерам и ориентируются на их действия. Роли ярко очерчены и выделены, дети называют их в начале игры. Игра приобретает общий характер, у играющих детей взаимодействие разворачивается на двух уровнях – реальном (дети согласовывают действия по поводу игры) и ролевом (обращение с ролевыми позициями: доктора и больного, водителя и пассажира и т.д.). При этом в обоих случаях при наличии диалога существуют как инициативные обращения, так и соответствующие высказывания. Чередование инициативных и соответствующих высказываний (речевых и практически-действенных) свидетельствует о наличии общения на том или ином уровне. Действия, производимые ребенком, становятся короче, повторяются уже целые эпизоды игры, а не отдельные действия. Действия

выполняются ради осуществления определенного отношения к другому участнику игры в соответствии с взятой на себя ролью, то есть ради ее содержания. Важно отметить, что ролевые функции, проигрываемые детьми взаимосвязаны, а выполняемые ими действия разворачиваются в конкретной последовательности, отражающей логику и содержательный аспект игры. Сами действия разнообразны и отражают действия той роли, которую взял на себя ребенок. Возникают элементы творческого отображения событий и отношений, ярко выражается эмоциональная вовлеченность в игру. Именно этот уровень игры соответствует ее наиболее развитой форме, являющейся самым высоким уровнем развития сюжетно-ролевой игры. В содержании игры детьми воспроизводится определенный момент действительности и отношений между взрослыми, которые дети выделяют в определенной сфере действительности как значимый в их понимании и воспроизводят его [4].

По внешним действиям и атрибутам старший дошкольник в игре имеет возможность постоянно открывать определенные социальные отношения. Игра дает ребенку возможность понять мотивы трудовой деятельности взрослых, раскрывает ее общественное значение, формирует социальный опыт, отражаемый именно в сюжетно-ролевой игре.

Сюжетно-ролевую игру Панина С.Ю., Бабалова Т.А. и Долгова С.В. определяют как деятельность, в которой воспроизводятся социальные отношения между людьми [5]. В такой игре дети имеют возможность усваивать и отражать социальные отношения взрослых и учиться взаимодействовать в обществе, то есть приобретать первичную коммуникативную, а следовательно, и социальную компетентность. От уровня развития игровой деятельности зависит развитие всех психических действий у детей. Игровая деятельность формирует у ребенка функцию замещения, учит планировать, регулировать и сопоставлять свои действия с действиями своих партнеров. Однако игра у дошкольников старшего возраста с ЗПР без специально организованного обучения не формируется, а потому не может выполнять функцию ведущей деятельности.

Следует подчеркнуть, что у детей с ЗПР из-за имеющегося органического дефекта возникает недоразвитие коры головного мозга, которое приводит к задержке и недоразвитию всех высших психических процессов, а игра является одним из продуктов и результатов деятельности высших нервных процессов. Поэтому сюжетно-ролевая игра в старшем дошкольном возрасте данной категории детей должна стать основным путем приобретения ими умений в общении. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР существенно отличается от игры здоровых сверстников. Так, игры дошкольников с ЗПР могут быть слишком детализированы, шаблонны, зачастую организуются взрослыми, им характерно отсутствие применения предметов-заменителей и т.д. Романова С.В. и Конева И.А. в своих исследованиях акцентировали внимание на том, что отсутствие собственного

эмоционального опыта и недостаточное педагогическое воздействие препятствуют полноценному проникновению ребенка с ЗПР в роль [6].

Скворцова В.О. подчеркивает, что дети с ЗПР лучше и успешнее усваивают игры, приближенные к их повседневной жизни. Это требует взаимосвязи между детским садом и семьями детей. В ходе игровой деятельности важно:

- создавать предпосылки для включения детей с ЗПР в общественную деятельность для коррекции вторичных нарушений и развития познавательных процессов;

- развивать активность и самостоятельность ребенка, навыки совместного взаимодействия и коммуникации;

- стимулировать детей к усвоению социального опыта;

- формировать организованность, уверенность в себе, а также воспитывать нравственные качества личности [7].

Поэтому при организации сюжетно-ролевых игр с целью развития общения, ориентируясь на выявленные особенности социального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были конкретизированы следующие коррекционно-развивающие задачи: воспитание у ребенка устойчивого интереса к игре; обогащение эмоционального опыта; развитие навыков совместной деятельности детей, общения и эффективного взаимодействия друг с другом; развитие навыков рефлексии.

Для эффективного решения коррекционно-развивающих задач при организации и проведении сюжетно-ролевых игр со старшими дошкольниками с ЗПР целесообразно придерживаться следующих психолого-педагогических условий:

- упрощение структуры игры, использование пониженного темпа обучения игре, а также доступность сюжета игры;

- построение игр по предварительному плану учителя-дефектолога, управление игрой взрослым;

- соответствие игр возрастным и психологическим особенностям детей [8];

- применение постоянной повторяемости в обучении игре;

- ориентация на личностные качества каждого ребенка, применение индивидуального и дифференцированного подхода [9];

- коррекционно-развивающий характер игр;

- создание ситуации успеха;

- коллективный характер игр, направленность на содержание, которое касается поло-ролевых отношений, принятых в обществе и понимания эмоционального состояния участников игры;

- развитие рефлексивных навыков [10];

- обучение в игре разрешению конфликтных ситуаций;

- включение детей в освоение социального опыта в процессе совместной деятельности, обогащение социального опыта в игре [11];

- формирование свойств, нужных для жизнедеятельности и взаимодействия в социуме;

- развитие навыка самоорганизации, инициативы и творчества.

Применение комплекса психолого-педагогических методов и приемов работы в организации сюжетно-ролевых игр для развития умений общения старших дошкольников с ЗПР способствует: формированию эмоционального опыта и эмпатийности у детей, развитию умений адекватно выражать свое эмоциональное состояние и реагировать на эмоции других; обогащению представлений детей о профессиях (уточнение и закрепление умений, связанных с выполнением определенных профессиональных ролей); развитию умения выполнять игровые действия в соответствии с определенной ролью, умением эффективного взаимодействия с партнерами по игре (как со взрослыми, так и со сверстниками); формированию и развитию социальных качеств (самостоятельности, уверенности в себе, активности и т.п.) и половозрастной принадлежности [12].

Важно при создании условий для формирования коммуникативных навыков учитывать и ряд других аспектов – гигиенических, адаптационных, территориальных, психоэмоциональных [13].

В игровых занятиях главной темой и содержанием должна быть тема сотрудничества, дружбы и взаимопомощи. На первом и втором занятиях в качестве игрового партнера может включаться кукла. На последующих занятиях в качестве игрового партнера выступает ребенок, выполняющий дополнительную роль, при этом взрослый следит и помогает детям в проведении игры. В заключительной части занятия происходит подведение итогов, словесный совместный акцент на результатах сюжетно-ролевой игры; предоставление словесной оценки игровому занятию и т.д. В этой части занятия могут использоваться такие игровые методы и приемы, как «Ритуал прощания» и упражнения на рефлексии, такие как «Улыбка по кругу», «Подари сердечко», «Цепочка смеха», «Подари тепло другому» и т.д. Это способствует формированию групповой сплоченности и усилению социальной направленности на сверстника, а также положительных отношений доверия и взаимопонимания. Детям предлагается лично предложить проститься с хорошими пожеланиями друг другу и педагогу здоровья, удачи на других занятиях, послушания и уважения родителям, другим взрослым и т.д.

Таким образом, на основании аналитического обзора литературных источников, целесообразно констатировать, что в сюжетно-ролевой игре дети с ЗПР старшего дошкольного возраста приобретают определенный опыт социальных отношений, учатся применять на практике знания, полученные в результате ежедневных наблюдений или действий (взаимоотношения в семье, садике и т.д.), впервые берут на себя социальные игровые роли, получают первые знания о мире профессий и учатся «примерить» их на себя и действовать в соответствующих ролевых пределах. При проигрывании определенной роли (шофер, продавец, мама, воспитатель, няня и т.д.) дети

учатся брать на себя ответственность, понимать, что неправильность их действий или несоблюдение социальных правил и норм может иметь негативные последствия для окружающих и самого себя.

Список использованной литературы

1. Алиева, Г.Ф. Сюжетно-ролевая игра как эффективное средство формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с ЗПР // Аллея науки. 2019. Т. 3. № 5 (32). С. 964-968.

2. Кабирова, Ю.Р. Обучение сюжетно-ролевой игре как элемент подготовки к инклюзии детей с рас и ЗПР // Дошкольная педагогика. 2021. № 4 (169). С. 42-44.

3. Трескина, М.А., Гаращенко, Л.В. Педагогические условия формирования навыков общения детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. № 2 (5). С. 32-35.

4. Гончарж, Т.В. Роль сюжетно-ролевой игры в развитии общения дошкольника // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 35. С. 41-43.

5. Панина, С.Ю., Бабалова, Т.А., Долгова С.В. Общение дошкольника через сюжетно-ролевые игры // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. Т. 2. № 4 (6). С. 124-126.

6. Романова, С.В., Конева, И.А. Развитие высших психических функций у старших дошкольников с задержкой психического развития средствами театрализованных игр // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 220.

7. Скворцова, В.О. Система коррекционной работы по развитию речи у дошкольников с ЗПР в игровых ситуациях // NovaInfo.Ru. 2016. Т. 1. № 56. С. 361-368.

8. Зеленская, Ю.Б., Ивлева, М.Г. К вопросу о сформированности основных параметров сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С. 108-111.

9. Чемезова, С.Г., Максимова, Л.И. Развитие общения детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 4-1. С. 126-128.

10. Никитина, Е.Д. Особенности развития межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Студенческий вестник. 2020. № 41-1 (139). С. 69-71.

11. Карпова, Н.П., Верещагина, А.Н. Исследование коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2020. № 52 (342). С. 385-388.

12. Васильева, М., Дорофеева, Т. Развитие коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // InternationalIndependentScientificJournal. 2020. № 15-3. С. 27-29.

13. Багнетова, Е.А. Культура здоровья человека на севере // Успехи современного естествознания, 2006. – №4. – С. 25.

Сорокина М.П., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Болгарова М.А.,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент СурГПУ
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Почти с первых дней жизни ребенок начинает коммуницировать с окружающим миром. Вначале, коммуникация проявляется в общении между ребенком и родителями, но с возрастом, в его процесс коммуникации включаются другие взрослые (воспитатели, учителя) а также сверстники.

Коммуникация представляет собой процесс передачи информации при взаимодействии двух людей. Рудольф и Кэтлин Вердербер рассматривают коммуникацию как «процесс создания и передачи значимых сообщений в неформальной беседе, групповом взаимодействии или публичном выступлении» [1, с.16].

Коммуникация основывается на наличии у человека коммуникативных навыков, которые опираются на определенные нормы и ценности той социальной среды, в которой происходит взаимодействие. Следовательно, коммуникативные навыки позволяют человеку полноценно взаимодействовать с другими людьми и адаптироваться к условиям существования в обществе.

Л.Я.Лозован рассматривает коммуникативные навыки, как индивидуально-психологические особенности личности ребенка, которые формируют фундамент для становления личности и личностного развития, а так же социальной адаптации, на основе субъект-субъектных отношений. Автор указывает на взаимосвязь адаптации и коммуникативных навыков, так как чем больше развиты коммуникативные навыки, тем лучше ребенок адаптируется к социальной среде [2, с.10].

П.А. Авилова и М.В. Садовский определяют коммуникативный навык как коммуникативное действие, которое достигло состояния совершенства. Коммуникативные навыки содержат в себе: навыки внешнего и внутреннего оформления высказываний; навыки понимания обращенной к индивиду речи [3, с. 109].

Е.О. Смирнова считает, что коммуникативные навыки – это осмысленные поступки ребенка и способность правильно управлять своим поведением, совладать им в соответствии с целями общения [4, с. 58].

Из этого определения следует:

1. Коммуникативные навыки – это осмысленные коммуникативные действия детей, которые основываются на знаниях, умениях и навыков полученных ранее.

2. Коммуникативные навыки – это способность ребенка распоряжаться своим поведением, использовать рациональные приемы в решении коммуникативных задач.

Е.Г. Савина, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик трактуют коммуникативные навыки как «единство личностных качеств ребенка, необходимых для организации процесса взаимодействия в конкретной социальной среде» [5. с. 78]. С этого ракурса коммуникативные навыки характеризуются не только целями и задачами общения, но и особенностью социальных условий.

Как полагают Е. А. Иванова, А. Н. Яковлева, коммуникативные умения состоят из следующих навыков:

- 1) общение в культурной, бытовой и учебно-трудовой сферах;
- 2) выражение своего мнения, прочтение несложного рассказа, понимание, о чем идет речь, краткое изложение рассказа о себе;
- 3) краткий рассказ о себе в устной форме, окружении, пересказ, выражение оценки, мнения;
- 4) передача элементарной информации в письменной форме [6, с. 63].

Теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод, что понятие «коммуникативные навыки» может трактоваться по-разному, но авторы согласны, что коммуникативные навыки связаны с взаимодействием и общением людей.

А.А. Бодалев, Л.Я. Лозован, Е.Г. Савина в структуре коммуникативных навыков выделяют следующие компоненты: информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный.

Л.Р.Мунирова предлагает следующую классификацию коммуникативных навыков:

1) Информационно-коммуникативные навыки - состоят из умений вступать в процесс общения (выражать просьбы, приветствия, вежливое обращение, дружественный разговор); умений ориентироваться в выборе партнера и различных ситуациях общения (соблюдать правила культуры общения, начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, понять ситуацию, намерения, мотивы общения собеседника); умений сопоставлять средства вербального и невербального общения (употреблять в общении жесты, мимику, эмоционально и содержательно выражать мысли, получать и транслировать информацию о себе и других вещах, использовать рисунки, таблицы, схемы).

2) Регуляционно-коммуникативные навыки - состоят из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями других людей в общении; умений проявлять доверие, помощь и поддержку окружающих в процессе общения (проявлять помощь, поддержку, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы и доверять советам других); умений применять свои индивидуальные способности при решении с партнером по общению совместных задач (использовать речь, движения, графическую

коммуникацию); умений оценить результаты совместного общения (уметь критически оценивать себя и других, учитывать личный вклад каждого в общение, обсуждать и понимать результаты общения, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценивать соответствие вербального поведения невербальному).

3) Аффективно-коммуникативные навыки - основываются на умениях делиться своими чувствами, интересами, мнением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к другим; оценивать и учитывать эмоциональное состояние другого человека.

Для детей с отклонениями в развитии наиболее важно правильно и полноценно сформировать коммуникативные навыки. В данной статье рассмотрим особенности развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР.

Г.Е. Сухарева характеризует задержку психического развития как «временное отставание развития психики в целом или отдельных ее функций, медленный темп осуществления возможностей организма, выявляемые перед поступлением в школу и проявляющиеся в недостатке общего запаса знаний» [7, с. 224].

Отставание в развитии коммуникативных навыков детей с ЗПР от возрастной нормы отмечается в многочисленных исследованиях (Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович, Д.И. Бойкова, Е.Е. Дмитриева). Авторы отмечают, что у таких детей снижена потребность в общении, и наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение со взрослыми носит практический, деловой характер, а личностное общение встречается редко. Общей характеристикой коммуникативного развития детей с ЗПР является, по мнению большинства авторов, незрелость мотивационно-потребностной сферы.

С опорой на классификацию Л.Р. Мунировой, охарактеризуем развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития:

1) информационно-коммуникативные навыки: ребенок с ЗПР даже в старшем дошкольном возрасте не проявляет инициативу в общении. Ребенок не регулирует свое поведение на основе усвоенных норм и правил.

2) регуляционно-коммуникативные навыки: ребенок не готов проявить волю в регуляции своего поведения. У детей с задержкой психического развития наблюдается затруднение с вербализацией своих эмоций, а так же настроений и состояний. В большинстве случаев, они не могут дифференцированно сигнализировать о наступлении внезапной усталости, об отсутствии желания выполнять задания, о дискомфорте и пр.

3) аффективно-коммуникативные навыки: эмоциональный фон недостаточно яркий, у ребенка не получается выразить свое эмоциональное состояние, потому что он не умеет этого делать. Также затруднен понятийный аппарат в случае определения состояний других людей.

Таким образом, коммуникативные навыки старших дошкольников с ЗПР имеют ряд особенностей, которые отличают их от нормально развивающихся сверстников:

1. Дети с ЗПР не умеют вступать в процесс общения; не умеют ориентироваться в выборе партнера и различных ситуациях общения; не могут сопоставлять средства вербального и невербального общения.

2. Дети с ЗПР не умеют согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями других людей в общении.

3. Для детей с ЗПР характерно неумение делиться своими чувствами, интересами, мнением с партнером по общению.

Эти особенности развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР позволили сделать важный вывод о том, что этим детям требуется организация специального коррекционно-развивающего обучения в период дошкольного детства, когда формируются многие социальные навыки поведения, в т.ч. и коммуникативные. Таким образом, проблема поиска средств формирования коммуникативных навыков у детей с ЗПР приобретает особое значение. Богатым потенциалом для формирования коммуникативных навыков обладает сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра - это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. С.Я. Рубинштейн подчеркивала, что сюжетно-ролевая игра наиболее спонтанное проявление ребенка. Основные линии сюжетно-ролевой игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество.

Д.Б. Эльконин утверждал, что сюжетно-ролевая игра требует от ребенка ориентировки в системе человеческих взаимоотношений и это связано с тем, что такая игра направлена на их воспроизведение [8, с. 128]. Он создаёт такую модель взаимоотношений, где эти взаимоотношения разыгрываются детьми. Наблюдения за играми детей позволяют сформулировать вывод о том, что содержание взаимоотношений, которое моделируется в сюжетно-ролевой игре и станет основой для формирования коммуникативных навыков.

В сюжетно-ролевой игре заложены большие возможности для развития коммуникативных навыков, в первую очередь – развития рефлексии как человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания, соотнося их с действиями, потребностями и переживаниями других людей. В способности к рефлексии таится возможность понимать, чувствовать другого человека.

Сюжетно-ролевая игра обладает большим потенциалом формирования коммуникативных навыков и это во многом заключается в особенностях её содержания и организации: сюжетно-ролевая игра носит коллективный характер; план игры обсуждается коллективно и принимается в группе детей; содержание игры касается поло-ролевых отношений, принятых в обществе; конфликтные ситуации, которые могут возникнуть в игре, способствуют приобретению определенных коммуникативных

навыков; успешность игровой деятельности зависит от личностных качеств каждого ребенка, в особенности от степени развития коммуникативных навыков; сюжетно-ролевые игры формируют у детей общительность, чуткость, доброту, взаимопомощь [9, с. 6].

Посредством сюжетно-ролевых игр, дети дошкольного возраста с ЗПР начинают осознавать причины различных действий людей, как по отношению к нему лично, так и по отношению к взрослым и окружающим его сверстникам. У детей с задержкой психического развития в сюжетно-ролевых играх в период дошкольного детства формируются коммуникативные навыки и умения общения друг с другом, умение подчинять и подчиняться личным и интересам других людей, требования к разработке. Игра в дошкольном образовательном учреждении способствует развитию поведения ребенка, его положение в положительную сторону. В игре с запутанным сюжетом и ролями, которые создают широкие земли для воображения и импровизации у детей формируются не только коммуникативные навыки, но и творческое мышление и воображение. Игра может быть использована как универсальный инструмент для развития различных навыков и умений.

В условиях сюжетно-ролевой игры ребенок дошкольного возраста с ЗПР сталкивается с необходимостью приобретенных норм и правил поведения, определенных действий в той или иной ситуации. Также в активности игры в период дошкольного детства часто бывают ситуации, требующие определенной координации действий, умение отказаться от личных желаний ради достижения общей цели, проявление доброжелательного отношения к партнерам по игре.

Исходя из всего вышеуказанного, можно выделить такие положительные аспекты формирования коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевых игр как: формирование эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности со сверстниками; усвоение правил, норм и ценностей, принятых в обществе; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к семье, группе детского сада, взрослыми и сверстниками; развитие коммуникации, формирование способности взаимодействия дошкольного ребенка со взрослыми и сверстниками.

Подводя итог, можно сделать вывод, что у детей с ЗПР коммуникативные навыки развиваются медленнее, чем у их нормотипичных сверстников, но, эти трудности можно преодолеть с помощью специальной коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевых игр.

Список использованной литературы

1. Вердербер, Р., Вердербер, К. Психология общения. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. - 320 с. - (Главный учебник). - ISBN 5-93878-085-3.

2. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников. [Электронный ресурс] // Монография / Л.Я. Лозован. Ин-т содержания и методов обучения Российской акад. образования, Кузбасская гос. педагогическая акад. Москва: ИСМО РАО. Новокузнецк: КузГПА, 2010. 141 с. л., табл.; 20 см. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004879543/> (дата обращения: 25.02.2022).

3. Ажиев, А. В. Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста / А. В. Ажиев, З. И. Гадаборшева. - В сборнике: Новая наука: проблемы и перспективы. - 2016. - С. 133-141. - Текст: непосредственный.

4. Неверова, А. А. Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста / А. А. Неверова // Актуальные вопросы современной психологии. - Челябинск: Два комсомольца, 2015. - С. 102-106. - Текст: непосредственный.

5. Картушина, М. Ю. Коммуникативные игры для дошкольников: Методическое пособие / М. Ю. Картушина. - М.: Скрипторий 2013. - 176 с. - Текст: непосредственный.

6. Ермакова, Т. В. Развитие коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста / Т. В. Ермакова, Ф. Г. Усманова, О. Н. Чирковская // Методист. - 2015. - № 8. - С. 64-67. - Текст: непосредственный.

7. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. - Т.2. - М. - 1959. - 406 с.

8. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Под ред. В. Чернецкой. - Ростов-н/Д. : Феникс 2005. - 256 с.

9. Православное образование [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://pravobraz.ru/>. - Дата доступа: 10.03.2022.

Сулейманова С.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Селиверстова М.В.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

СУЩНОСТЬ И ПОРЯДОК ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Игровая деятельность является ведущим видом деятельности для детей дошкольного возраста. Особые требования предъявляются к организации и игровой деятельности с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения. Важно отметить, что именно в дошкольном возрасте формируются предпосылки учебной деятельности, а в дальнейшем зависит и успешность обучения на других уровнях системы образования. Ведущие отечественные ученые Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин рядом своих исследований доказали, что посредством правильной организации игровой деятельности, моделированием социальных условий жизни через игру у детей дошкольного возраста формируются базовые ориентиры поведения и ролевые позиции. Авторы подчеркивают, что игра как ведущий вид деятельности не возникает спонтанно, он зависит от образовательной среды, и условий обучения и воспитания [1].

В работах других отечественных ученых выделено, что у детей с глубокими дефектами зрения (до обучения) значительно позже, чем у зрячих, формируются предпосылки игровой деятельности [3]. Соответственно обучение детей дошкольного возраста с нарушениями зрения при организации игровой деятельности требует соблюдения ведущих дидактических и специфических принципов обучения.

Важнейшим является принцип индивидуализаций. Для данной категории детей при организации игровой деятельности необходимо опираться на результаты психолого-педагогической экспертизы. Осуществлять отбор содержания, манипулирование с предметами и распределение ролей в полной мере учитывая индивидуальные особенности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Второй принцип – это специфика возраста. Данный принцип тесно взаимосвязан с первым принципом. Именно комплекс психических, когнитивных, физических, мотивационных, эмоциональных и других процессов имеет специфические особенности проявления и зависит от возрастных особенностей [2].

Не менее важным при организации игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения является принцип коррекции. Для специалиста важно осуществлять тщательный отбор психолого-педагогических методов и приемов, средств и форм игровой деятельности.

Коррекционная деятельность является важной поскольку связана с развитием. Соответственно главным правилом внутри данного принципа является последовательность и (или) поэтапность. Существует устоявшееся мнение, что ведущим методом развития и воспитания в образовательной среде и повседневной жизни для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения является метод наблюдения. Данный метод активно применяется на прогулках и экскурсиях, на занятиях, в играх, рисовании и других видах деятельности, и фактически используется во всех формах воспитательной и образовательной работы с детьми. В рамках принципа коррекциитребуетсярассматривать применяемые методы с учетом специфики их применения, и не ограничиваться только методом наблюдения. Целесообразно при организации игровой деятельности применять как общие методы, так и специальные, направленные на коррекцию.

Психическое развитие детей дошкольного возраста с нарушениями зрения требует соблюдения принципа компенсации. Данный принцип также имеет важное значение, так как учет и соблюдение принципа компенсации при организации игровой деятельности будет осуществляться в опоре на тактильные, двигательные, слуховые, вкусовые, обонятельные анализаторы. Таким образом принцип коррекции и принцип компенсации являются взаимосвязанными и взаимообусловленными в контексте организации игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Доказано, что при организации предметно-практической деятельности у детей дошкольного возраста формируются представления об окружающем их мире, осуществляется интеллектуальное и психическое развитие, осуществляется наработка практического опыта, расширяется ориентировка в пространстве и другие процессы. Правильная организация игровой и предметно-практической деятельности позволит развивать пространственные представления, общую осведомленность поскольку активно задействуются процессы анализа, обобщения, сравнения и другие.

Для достижения целостности образовательно-развивающего процесса важно соблюдать принцип соразмерности. Он означает, что при организации и проведении игровой деятельности необходимо по возможности использовать такие технические и учебно-методические средства с помощью которых можно качественно обеспечивать коррекционно-компенсаторную деятельность с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения. Достигнуть желательной и необходимой соразмерности в развитии отдельных способностей возможно посредством оптимального распределения и применения технических и учебно-методических средств в процессе занятий.

Рассмотрев ключевые принципы важные для успешной организации игровой деятельности с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения, считаем важным обратиться к анализу авторских подходов понятия «игровая деятельность». Анализ теоретических источников позволил выделить следующие трактов, которые в обобщённом виде представлены в таблице 1.

**Таблица 1 – Категориальные представления ученых понятия
«игровая деятельность»**

Автор	Характеристика понятия
Газман, О. С.	Игровая деятельность – это особая сфера человеческой активности, в которой личность не преследует никаких других целей, кроме получения удовольствия, удовольствия от проявления физических и духовных сил[4]
Эльконин Д. Б.	Игровая деятельность – это особый вид человеческой деятельности (активности), в процессе которой создаются и развертываются условные формы взаимосвязи объекта и субъекта[5]
Селевко Г. К.	Игровая деятельность – это деятельность в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [6]
Леонтьев А. Н.	Игра– это вид деятельности, возникающий на определенном этапе онтогенеза и направленный на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [7]
Петровский А. В.	Игровая деятельность – простейшая форма деятельности – своеобразное отражение жизни, средство познания окружающего мира [8]
Плеханов Г.В.	Игра – это деятельность, которой одновременно присущи разум, воображение, красота и социальная полезность [9]

Источник: составлено автором

Анализ содержания таблицы 1 позволил установить, что все авторы отмечают элемент активности субъекта в игровой деятельности. При этом Селевко Г. К. и Леонтьев А. Н. отмечают, что в игровой деятельности осуществляется усвоение социальных норм, общественного опыта субъектом и самоуправление поведением. Важно отметить, чтобы игровая деятельность была эффективна необходимо соблюдать порядок организации игровой деятельности. Опираясь на имеющиеся публикации по вопросу организации игровой деятельности, удалось сформировать обобщённую модель, которая представлена на рисунке 1.

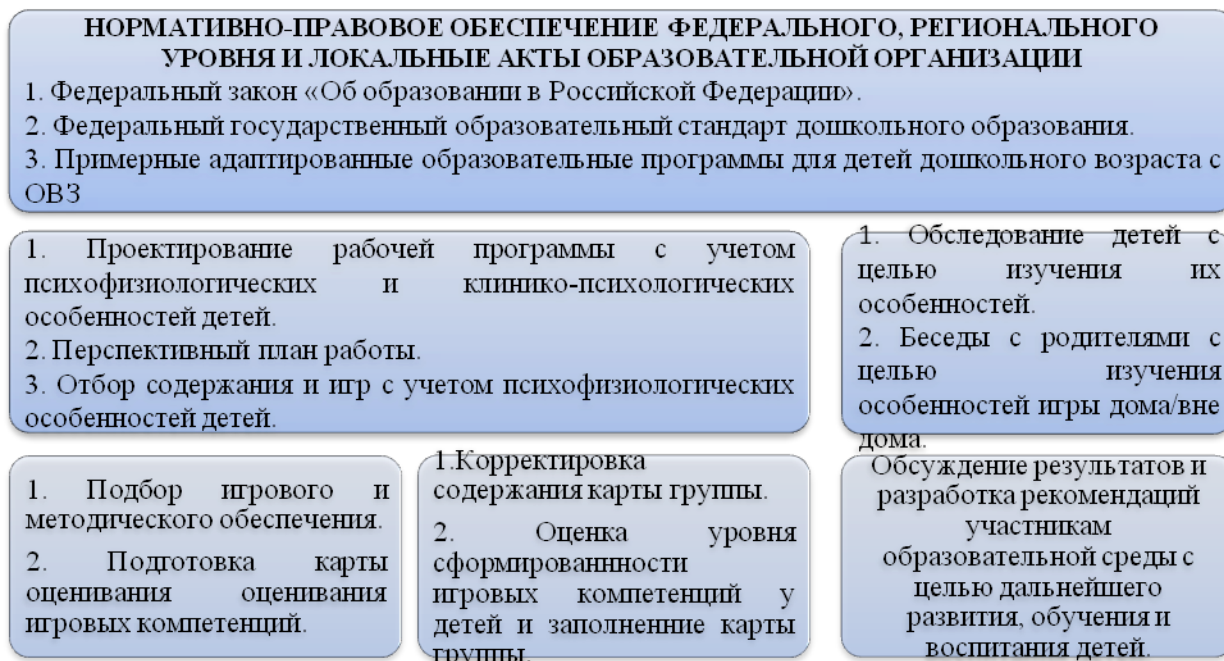


Рисунок 1 – Порядок организации игровой деятельности

В заключении важно отметить, что формирование игровой деятельности у детей дошкольного возраста с нарушением зрения требует соблюдения комплексного подхода. Правильно организованная игровая деятельность создает условия для качественного развития детей дошкольного возраста с нарушением зрения. При этом несмотря на возникающие трудности дети постепенно включаются добровольно в игровую деятельность, самостоятельно определяют замысел игры, определяют и соблюдают, оперируют предметами.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: Вопросы психологии. / Л.С. Выготский - Москва, 1966. Стр. 62-68.
2. Багнетова, Е.А. Культура здоровья человека на севере // Успехи современного естествознания, 2006. – №4. – С. 25.
3. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Л69 заведений/под ред. Л. С. Волковой. —5-еизд., перераб. и доп. — М . : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 703 с.: ил. — (Коррекционная педагогика). ISBN 5-691-01357-2.
4. Газман, О. С. Каникулы: игра, воспитание о пед. руководстве игровой деятельностью школьников: книга для учителя / О. С. Газман, и др. - М.: Просвещение, -1988. -160с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. - 3-е изд. - М. : ВЛАДОС, 2015.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М. : Просвещение, 2014. – 212 с.
7. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры/ Сб. Проблемы развития психики М., 2011.
8. Петровский А. В. Общая психология. – М. : Просвещение, 2012.

9. Плеханов Г.В. Искусство и литература / Г.В. Плеханов // Соч.: в 24 т. / Г.В. Плеханов – М.: Государственное издательство, 1924. – 380 с.

Сулхаева А.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Болгарова М.А.,
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Значительная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре - важнейшему виду деятельности. Она является действенным средством формирования личности дошкольника. Особенности развития игровой деятельности у дошкольников рассматривали такие авторы как Е.С. Слепович, К.Г. Башаева, Е.А. Стребелева, Н.Ф. Губанова, Е.А. Тимофеева и др.

Игра занимает одну из важнейших частей жизни ребенка. В игровой деятельности ребенок моделирует смысл человеческого существования и формы отношений, которые существуют в обществе. В отечественной психологии игра рассматривается как ведущая развивающая деятельность в дошкольном возрасте, в рамках которой появляются главные новообразования этого возраста (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

Л.С. Выготский говорил об игре как о главном условии развития ребенка, при котором он может проявить способности, которые открывают уровень его ближайшего развития. Но создавать зону ближайшего развития может только настоящая игровая деятельность [1, с. 66].

Игровая деятельность - это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

В игровой деятельности формируются благоприятные условия для развития интеллекта ребенка, для перехода от наглядно-действенного мышления к образному и к элементам словесно-логического мышления. Творческие процессы, которые уже в самом раннем возрасте проявляются у детей, лучше всего выражаются в играх.

Игровая деятельность проходит долгий путь развития. Элементы игры впервые появляются в раннем детстве, со временем формируются ее высшие формы, особенно сюжетно-ролевая игра. К концу дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра изменяется и достигает высокого уровня развития [2, с. 47].

Роль является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Чаще всего ребенок принимает на себя роль взрослого. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени: соответствующим образом

используя те или иные предметы (ведет машину, как шофер; ставит градусник, как медсестра, вступает в разнообразные отношения с другими играющими (наказывает или ласкает дочку, осматривает больного и т. д.). Роль выражается в действиях, речи, мимике, пантомиме [2, с. 51].

Выделяют несколько этапов развития сюжетно-ролевой игры.

Первый этап. Основным содержанием игры на этом этапе являются действия с предметами. Они осуществляются в определенной последовательности, хотя эта последовательность часто нарушается. Цепочка действий носит сюжетный характер. Основные сюжеты - бытовые.

Второй этап. Как и на первом этапе, основное содержание игры данного этапа - действия с предметом. Эти действия развертываются более полно и последовательно в соответствии с ролью, которая уже обозначается словом. Последовательность действий становится правилом. Возникает первое взаимодействие между участниками на основе использования общей игрушки.

Третий этап. Основное содержание игры - по-прежнему действия с предметами. Однако они на этом этапе дополняются действиями, направленными на установление разнообразных контактов с партнерами по игре. Роли четко обозначены и распределены до начала игры. Игрушки и предметы подбираются в соответствии с ролью.

Четвертый этап. Основное содержание игры - это отражение отношений и взаимодействий взрослых друг с другом. Тематика игр разнообразная она определяется опытом детей [3, с. 201].

Именно в игре дети учатся полноценному общению с друг с другом. В процессе сюжетно-ролевой творческой игры дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Дошкольник, выбирая и исполняя предметную роль, имеет соответствующий образ - например, мамы, доктора, воспитателя, водителя - и образцы его действий. Но хотя жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоциональна насыщена и становится для ребёнка его реальной жизнью [4, с. 25]

Становление сюжетно-ролевой игры у детей с задержкой психического развития (ЗПР) имеет ряд особенностей и идет значительно медленнее, чем у ребенка с нормотипичным развитием. Задержка психического развития - это неустойчивое обратимое психическое развитие и замедление его темпа, которое проявляется в отсутствии общего запаса знаний, ограниченности мыслей, незрелости мышления, низкой интеллектуальной решимости, преобладания игровых интересов [5, с. 78].

У дошкольника с ЗПР к шести годам игра на уровне развития младшего дошкольного возраста, в то время как у нормально развивающихся детей в этом возрасте уже сформирована сюжетно-ролевая игра. Для сюжетно-ролевой игры дошкольников с ЗПР характерен предметно-действенный способ ее построения, игровое поведение недостаточно эмоционально, часто игра, не сопровождается речью, мир отношений

моделируется поверхностно. В игре дошкольники с ЗПР достаточно самостоятельны, продуктивны и активны. Недостаточное развитие у них познавательной деятельности отражается на усвоении программного материала. У детей этой категории отмечают хаотичную и неорганизованную деятельность, суетливость и неуравновешенность в поведении, а также отсутствие чувства ответственности. У них отмечается незрелость эмоционально-волевой сферы, слабость волевых усилий, недостаточность отдельных психических функций, вследствие чего снижается работоспособность.

Игровая деятельность дошкольников с ЗПР носит эмоциональный характер. Содержание игры не развернуто, но мотивы определяются целями деятельности, а также, правильно выбираются способы достижения цели. В сюжетной игре детей с ЗПР отсутствует собственный замысел, воображение, умение мысленно представить ситуацию. В отличие от нормально развивающихся дошкольников дети с ЗПР не переходят без специального обучения на уровень сюжетно-ролевой игры, а остаются на уровне сюжетной игры.

Согласно Т.Д. Марцинковской, дети с ЗПР, которые сталкиваются с трудностями в процессе общения, отдаляются от группы сверстников, их не принимают в игру, не хотят с ними дружить. Это приводит к усугублению негативных особенностей моральной и эмоциональной сферы ребенка с ЗПР. Неудовлетворенный своим положением в коллективе сверстников он мешает игре других детей, отбирает игрушки, дерется. Это приводит к конфликтам и еще больше усложняет процесс общения. В дальнейшем такой ребенок пытается найти группу, которая примет его как равноправного члена, причем, как правило, нормы и ценности такой группы не совпадают с принятыми в обществе [6, с. 15].

Игровая деятельность ребенка с ЗПР может отличаться рядом дезадаптивных особенностей, которые затрудняют его адаптацию к межличностным отношениям с ровесниками.

В формировании сюжетно-ролевой игры как деятельности у старших дошкольников с ЗПР нужно осуществлять по следующим направлениям: формирование положительного эмоционального отношения к игре, игрушке, взрослому; обучение умению строить алгоритмы деятельности с достаточно наглядным результатом; перенос выработанных способов планирования на сюжетную игру, в которой дети выступают в качестве ее организаторов (анализ сюжета игры, предложенного в виде рассказа, режиссерские игры); самостоятельные игры.

Игра невозможна без речевого оформления. Речь детей с задержкой психического развития характеризуется специфическими особенностями: позднее появление речи, нарушение ее произносительной стороны, бедность активного словаря, нарушение грамматического строя.

Анализ литературы показывает, что общение ребенка со сверстниками является важнейшим фактором его развития и адаптации в обществе. Успехи

дошкольника в игровой деятельности во многом способствуют его успехам в школе. Поэтому вопрос об игровой деятельности детей с задержкой психического развития необходимо изучать в связи с особенностями этого дефекта и сосредоточить усилия на создании психокоррекционной основы.

Таким образом, особенности сюжетно-ролевой игры дошкольников с ЗПР проявляются в низкой игровой активности, в относительно низком уровне уверенности в себе и в ограниченности игровых ролей.

Сюжетно-ролевая игра способствует развитию эмоций и волевой регуляции поведения, так как во время игры ребенок подчиняется правилам. Через игровые отношения ребенок знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей и приобретает базовые навыки общения и самосознания. В игре формируются новые мотивы и потребности (соревновательные, игровые) появляются новые виды продуктивной деятельности.

Ключ к успеху в организации игр для детей с ЗПР – использование театрализованных и сюжетно-ролевых развлечений. Именно они станут надежной опорой и поддержкой в работе с такими детьми и решении главной задачи – научить их играть самостоятельно.

1. Опорой в игре должен быть взрослый, а не предметы, так как детям с задержкой психического развития сложно построить в голове ассоциативные связи между, скажем, кастрюлей и игрой в повара или телефоном и возможностью с его помощью вызвать доктора или пожарных.

2. Важно обращать внимание детей больше на сюжетную линию, нежели на выполнение определенных действий, иначе вся игра может просто свестись к бессмысленному, многократному повторению одного и того же движения.

3. Детям с задержкой психического развития трудно фантазировать или придавать предметам какие-либо непривычные им свойства. Так ложка для них служит исключительно для еды и никак не может исполнить роль барабанной палочки без подсказки взрослого.

Необходимо практиковать сюжетно-ролевые игры на занятиях с детьми не только во время их пребывания в дошкольной образовательной организации, но и дома вместе с родителями, что позволит эффективнее запоминать и разбирать учебный материал, осваивать новые области знаний, развивать речь и мышление, избегать проблем адаптации в обществе, готовить дошкольника к будущей школьной жизни.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка// Вопросы психологии № 6/ Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, 1966. - 200 с. - ISBN 5-699-03524-9. – Текст: непосредственный.

2. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 336 с. – Текст: непосредственный.

3. Эльконин, Д.Б. Психологи игры. (Серия "Сам себе психолог") // Д.Б. Эльконин. - М.: Владос, 1978. – 360 с. – Текст: непосредственный.
4. Давыдов, В.В. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. Институтов / В. В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; под редакцией А.В. Петровского - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1979. - 288 с. – Текст: непосредственный.
5. Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. - М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2004. - 144 с. - ISBN 5-296-00173-7. – Текст: непосредственный.
6. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателей / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. - 3-е изд., испр. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. - 96 с. – Текст: непосредственный.
7. Смирнова, Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной / Е.О. Смирнова. – М.: Изд-во Смысл, 1996. - 87 с. – Текст: непосредственный.
8. Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду / Н.Ф. Губанова. - М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 198 с. – Текст: непосредственный.

Татаринов С.А., студент СурГПУ
Научный руководитель: Боброва А.А.,
старший преподаватель кафедры ПиСО
г. Сургут

ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИТУАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

В настоящее время особый интерес акцентируется на своеобразии развития детей с ОВЗ. Важной целью современных учёных в области коррекционной работы с детьми с особенностями в развитии, и, в частности с задержкой психического развития, является формирование у детей навыков социализации и автономности для того, чтобы они могли в максимальной степени действовать самостоятельно. При этом возможности развития ребенка с ЗПР зависят от состояния образовательно-воспитательной среды, от условий, форм и способов деятельности [1, с. 96].

Современное построение коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ ориентировано на включение различных интерактивных форм взаимодействия педагога и ребенка, содержание которых позволяет решать в комплексе обучающие, воспитательные и развивающие задачи. Игра, выступающая основным видом деятельности детей дошкольного возраста, призвана облегчить усвоение ими ключевых умений, способствующих формированию самостоятельности. В данном контексте именно игровая обучающая ситуация (ИОС), являющаяся специально организованной сюжетно-ролевой игрой, помогает достичь заложенных в ней обучающих целей и воспитательных задач. Игровые обучающие ситуации призваны помочь старшим дошкольникам с ЗПР регулировать своё поведение, свою психическую и физическую деятельность, хорошо адаптироваться в новых условиях или при изучении нового материала, в том числе способствовать формированию навыков самообслуживания.

Следует отметить, что изучением специфики развития детей с ЗПР занимались такие авторы, как И. В. Бабкина, И. Л. Белопольская, И. В. Голунова, В. И. Лубовский и прочие.

В свою очередь, особенности развития навыков самообслуживания у дошкольников рассматривали такие авторы, как Е. В. Моржина, В. Н. Теленчи, В. Г. Сергеев, Р. А. Юдина и прочие.

Основная часть.

В различных источниках, термин «самообслуживание» обозначает обслуживание самого себя без посторонней помощи.

Е.В. Моржина утверждает, что, самообслуживание — это труд ребенка, направленный на обслуживание им самим самого себя. Вид этой трудовой деятельности значительный, так как он учит ребенка не нуждаться в помощи

взрослого, самостоятельно содержать себя в чистоте и удобстве, уметь одеваться, раздеваться, принимать пищу, выполнять санитарно-гигиенические процедуры [7, с.68].

По мнению Л. И. Сайгушевой, самообслуживание – «навык обслуживать самого себя, удовлетворять бытовые потребности собственными силами» [9, с. 39].

В настоящее время, понятие «самообслуживание» определяется как «система знаний, умений, навыков, которые позволяют детям поддержать себя, знать и использовать культурно-гигиенические навыки, уметь обслужить себя, когда рядом не будет взрослых».

Формирование навыков самообслуживания предполагает решение целого спектра задач по обогащению представлений об окружающем мире и развитию речи, по сенсорному развитию, а также развитию мелкой моторики и ориентировки в пространстве, умения действовать по строгому алгоритму, сопровождаемому элементами подражания и словесной инструкцией. В том числе немаловажна роль формирования навыков самообслуживания в личностном развитии ребенка [5, с.103].

По мнению Е.В. Моржиной элементарные навыки самообслуживания включают в себя усвоение следующих умений:

- приема пищи (есть ложкой, пить из чашки);
- раздевания и одевания (снимать, одевать обувь, трусики, колготки, шорты, брюки или юбку, шапку, варежки);
- гигиены тела (мыть руки и лицо, вытирать их полотенцем, пользоваться носовым платком и салфеткой);
- опрятности (пользоваться горшком) [7, с.80].

Исследователи специфика развития в дошкольном детстве Ю.А. Афонькина и Г.А. Урунтаева пришли к выводу о том, что «в старшем дошкольном возрасте навыки самообслуживания заключаются в том, что ребенок умеет сам мыть руки, чистить зубы, одеваться и раздеваться, спокойно сидеть за столом, складывать свою одежду. Эти навыки развиваются под влиянием воспитания при конкретном уровне развития у ребенка некоторых психофизических возможностей» [10, с. 66].

В психолого-педагогической литературе задержка психического развития (ЗПР) у детей — это нарушение в формировании и развитии психических функций и навыков ребенка, отставание и отхождение от нормы психического развития в целом или каких-либо его отдельных функций. В понятие ЗПР у детей входит и психическое недоразвитие, также и стойкие нарушения эмоционально-волевой сферы ребенка, задержки в интеллектуальном росте, нарушения познавательной деятельности [6, с. 31].

По мнению В.И. Лубовского, Л.В. Кузнецовой, дети с ЗПР отдают предпочтение игровой деятельности, их мышление дольше остается незрелым, а базовые знания специфичны и скудны, чаще всего их интеллектуальный уровень значительно ниже, чем у сверстников. [6, с. 33].

По мнению Н.А. Никашиной, все представленные особенности развития детей с ЗПР в существенной степени воздействуют на характер усвоения детьми всей поступающей информации, включая информацию об усвоении культурно–гигиенических навыков. Они формируются в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми, активными субъектами которой являются как педагоги, так и родители. При определенной настойчивости и терпении, таким детям можно привить навыки самообслуживания, но некоторые дети нуждаются в надзоре на протяжении всей жизни [8, с. 41].

Так, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития способны к формальному усвоению последовательности действий, например, в ситуации мытья рук перед едой. Несмотря на это, в силу высокого уровня отвлекаемости и неустойчивости психических процессов, а также без сопоставления логических связей между действиями ребенок склонен к формальному выполнению определенных действий без их осмысления. Зачастую, для качественного выполнения необходимый действий за ребенком нужен контроль со стороны взрослого.

На сегодняшний день из всего спектра методов обучения детей дошкольного возраста особое место занимают те методы, содержание которых носит интегрированный характер (Таблица 1):

Таблица 1

Методы обучения детей дошкольного возраста с ЗПР основам самообслуживания разделены на две группы (по А.В. Киселевой, Е.А. Шилович)

Группа методов	Характеристика	Виды
Практические методы	Способствуют усвоению детьми новых знаний и умений, носят практический (прикладной) характер. Деятельность в структуре данных методов направлена на изменение свойств предметов, анализ связей в окружающем пространстве, которые недоступны для непосредственного восприятия	Показ действия; Пример взрослого или других детей; Метод приучения (систематические упражнения); Целенаправленное наблюдение
Игровые методы	Формируют эмоциональное отношение к процессу самообслуживания, вызывают интерес у детей	Использование литературных произведений, малых форм фольклорного жанра: песенок, потешек.

		<p>Рассматривание иллюстраций, картин («Дети моют руки», « Дети обедают» и т.д.).</p> <p>Вопросы к детям, побуждающие к решению проблемы («Кукла Катя испачкалась, что делать?»)</p>
--	--	--

В процессе обучения взрослым необходимо наглядно показывать, как правильно держится ложка, в какой последовательности моются руки. Для эффективности, демонстрация данных действий должна дополняться разъяснениями. Благодаря грамотно выстроенным объяснениям, дети скорее овладевают конкретными навыками.

Все занятия и задания должны сопровождаться дружелюбными разъяснениями и доброжелательностью, даже в случае медленного выполнения необходимых действий [4, с. 39].

В формировании навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР важен индивидуальный подход к детям. При организации самообслуживания в процессе закрепления педагог лишь напоминает способ действий и тем самым привлекает к нему внимание детей [4, с. 40].

Для того чтобы дети старшего дошкольного возраста с ЗПР овладели навыками самообслуживания, необходимо соблюдать следующие правила:

- старшие дошкольники должны почувствовать себя успешным, им необходима похвала;
- создание благоприятной обстановки в воспитательно-образовательном процессе;
- регулярное вовлечение ребенка в воспитательно-образовательный процесс в качестве полноправного партнера, участвующего в деятельности;
- учёт состояния здоровья, интересов и способностей ребенка;
- стимулирование к деятельности [4, с. 41].

Многое зависит от системы и подхода, от компетентности педагогов в воспитании навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Привычка к самообслуживанию появляется из непрерывного ежедневного повторяющегося осуществления конкретного действия. Взрослые должны быть тактичны в обучении задачам по уходу за собой. Однако необходимо отмечать тот факт, что даже самые обыкновенные действия ребенка необходимы быть выучены, продемонстрированы и растолкованы, как и что делать [7, с. 50].

Несмотря на принципы, представленные в обучении навыкам самообслуживания детей, для дошкольного важен индивидуальный подход в зависимости от характера нарушения.

Е.В. Моржина полагает, что не менее значимой работой по формированию навыков самообслуживания самостоятельности детей старшего дошкольного возраста должна быть постоянная работа с родителями в процессе самообслуживания. Консультации, круглые столы, дискуссии по вопросам развития домашней независимости, печатные брошюры и листовки по этой проблеме [7, с. 64].

Чем старше возраст дошкольника с ЗПР, тем сильнее наблюдается отставание в сформированности навыков самообслуживания от здоровых сверстников. Так, старшие дошкольники с ЗПР будут демонстрировать уровень освоения данных навыков наравне со здоровыми детьми среднего дошкольного возраста. То есть происходит отставание в освоении действий на одно возрастное звено.

Вместе с тем, базовые нужды по самообслуживанию дети могут выполнять, чем чаще они повторяют определенный паттерн, тем лучше они могут его воспроизводить, однако в целом все представленные действия воспринимаются ими как стереотипные поведенческие алгоритмы, выполнения которых ждут от них взрослые.

То есть понимание смысла данных действий дети не вполне могут уловить, их ответы будут связаны с тем, что ожидают услышать от них взрослые.

Осваивая навыки самообслуживания, старшие дошкольники во многом ориентируются на окружающих. То есть в ситуации необходимости выполнения определенных действий в группе, дошкольники с ЗПР будут стараться повторить все за ровесниками, однако будут теряться в случае необходимости индивидуального воспроизведения конкретного действия [7, с. 69].

Игровые обучающие ситуации выступают в качестве формы взаимодействия педагога и ребенка. Приобретенные в процессе включения в игровую обучающую ситуацию навыки дошкольник в дальнейшем может активно использовать в самостоятельной деятельности.

Л. И. Сайгушева, И. С. Стряпухина выделяют несколько типов ИОС, с помощью которых успешно решаются различные образовательные задачи формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [9, с. 40]:

1. Игровые обучающие ситуации с игрушками-аналогами.

Аналоги – это игрушки, которые изображают предметы, вещи, посуду, одежду, еду. Существует огромное разнообразие резиновых и пластмассовых муляжей, деталей кукольной одежды и др. Главный смысл использования такого рода игрушек-аналогов - это применение предмета в игровой обучающей ситуации. С помощью игрушек-аналогов легко продемонстрировать: что можно делать с предметом, как его применить, т.е. показать разнообразные формы деятельности в процессе формирования навыков самообслуживания.

2. Игровые обучающие ситуации с литературными персонажами.

Данные ситуации связаны с использованием кукол, хорошо знакомых детям, которые являются персонажами литературных произведений (Петрушка, Незнайка, Буратино и многие другие). Их задача – увлечь детей и поддерживать это увлечение во время игровой обучающей ситуации.

3. Игровые обучающие ситуации типа путешествий.

Путешествия – это собирательное название различного рода игр в посещение леса, зоопарка, музея, фермы, экскурсии, игры в поездки, походы. Посещая интересные места, дети в игровой форме получают новые знания по формированию навыков самообслуживания.

Рассмотрим возможность применения игровых обучающих ситуаций в процессе формирования навыка самообслуживания при приёме пищи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Как пишет Н. Игуменова, в процессе формирования навыков самообслуживания при приеме пищи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с помощью игровых обучающих ситуаций решаются следующие задачи:

- уметь различать предметы, необходимые для приема пищи, продукты питания;

- уметь действовать с этими предметами: мыть руки перед едой, во время приема пищи пользоваться ложкой, вилок, есть опрятно, не разливая и не роняя пищу, тщательно пережевывать пищу [2, с.51]

Чтобы научить мыть руки перед едой, нужно предварительно рассматривать с детьми сюжетные картинки, где изображены: мальчик умывается; предметные картинки с изображением предметов, необходимых для умывания (мыло, мыльница, вешалка с полотенцем, кран с водой).

Можно использовать игровую обучающую ситуацию «Обед у кукол».

Цель: формировать интерес к самостоятельным действиям при накрывании стола к обеду, обучение пользоваться ложкой, вилок, есть опрятно, не разливая и не роняя пищу.

Оборудование: игрушечная посуда, скатерть, две куклы.

Ход игры: взрослый просит ребенка накрыть стол для кукол, показывает необходимые предметы и действия с ними. Затем предлагает ребенку посадить кукол за стол и угостить обедом [2, с.51].

Результат применения данной ИОС положительно сказывается на успешном формировании навыком самообслуживании у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, позволяет реализовать обучения детей с ЗПР регуляции своего поведения, психической и физической деятельности.

Выводы.

Теоретический анализ особенностей формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами игровых технологий позволил сделать следующие выводы.

Самообслуживание – это основа освоения ребёнком культурно-гигиенических навыков. Самообслуживание у старших дошкольников

включает в себя формирование навыков приема пищи; раздевания и одевания; гигиены тела; опрятности. Деятельность по формированию навыков самообслуживания у детей должна проходить совместно с родителями и педагогами ДОО. Формирование навыков самообслуживания у детей – это длительный процесс, требующий со стороны взрослых, в первую очередь, не только терпения и систематического воспитания навыков, но и определенных знаний физиологического и психологического развития ребёнка, учета особенностей моторного и познавательного развития детей.

Особенности формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития определяются специфическими возможностями ребенка. В формировании навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР важен индивидуальный подход к детям.

Список использованной литературы

1. Боброва, А. А. К проблеме формирования произвольности внимания в структуре психофизического развития ребенка с задержкой психического развития / А. А. Боброва // Детство, открытое миру : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 26–27 февраля 2019 года. – Омск: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Омский государственный педагогический университет", 2019. – С. 95-98.

2. Игуменова, Н. Скатерть-самобранка и ложка-неведимка, или о роли предметов-заместителей в детской игре [Текст] / Н. Игуменова // Дошкольное образование. – 2019. – № 1. – С. 51-52.

3. Кунц Г.И. Использование игровых приемов в формировании навыков самообслуживания у детей раннего возраста // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. - 2021. - № 3. - С. 101-103.

4. Киселева, А.В. Формирование навыков самообслуживания и бытового труда у детей с особенностями психофизического развития / А.В. Киселева, Е.А. Шилович // Дошкольное воспитание. – 2021. – №1 (108). –С. 36-42.

5. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст]/ С.А. Козлова, Куликова Т.А. – М.: Академия, 2020. - 416 с.

6. Лубовский, В.И., Кузнецова Л.В. Психологические проблемы задержки психического развития. Хрестоматия. / В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова, О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2019. – 156 с.

7. Моржина, Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е.В. Моржина. – М.: Теревинф, 2019. – 274 с.

8. Никашина, Н.А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы. Хрестоматия / Н.А. Никашина. – СПб.: Речь, 2021. – 215 с.

9. Сайгушева Л. И. Игровые технологии как средство приобщения старших дошкольников к самообслуживанию / Л. И. Сайгушева, И. С. Стряпухина // Междунар. журн. эксперимент. образования. - 2019. - № 7. - С.39-41.

10. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию. – М.: Просвещение, 2019. – 326с.

Урунова Ш.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
Кандидат психологических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В настоящее время в России отмечается тенденция к интенсивному увеличению количества детей с задержкой психического развития. Задержка психического развития (ЗПР) различного генеза на сегодняшний момент диагностируется у 20-30% детей. Термин «задержка психического развития» означает «временную задержку психического развития», который был озвучен и предложен дефектологом Г.Е. Сухаревой в 60-70 годы. Задержка психического развития (ЗПР) является одной из наиболее распространенных форм психического нарушения, характеризующихся незрелостью некоторых психических и психомоторных функций или психики в целом, которая формируется под влиянием наследственного, социально-средового и психологического фактора.

Многочисленные исследования подтвердили идею Л.С.Выготского о том, что раннее включение аномального ребенка в процесс коррекционно-воспитательной работы способствует раскрытию его потенциальных возможностей. Российские и зарубежные исследователи (А. Валлон, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже, Н.Н. Подьяков, Д.Б. Эльконин и другие) утверждают, что именно в дошкольном возрасте исследование мышления детей имеет особое значение, в связи с тем, что в данный возрастной период развития происходит формирование всех мыслительных операций, в том числе и способностей классификации. Детям дошкольного возраста сначала доступна классификация чувственно-конкретных форм, затем они овладевают умением выполнять классификацию на словесно-понятийном уровне (Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже, Д.Н. Узнадзе и другие). В старшем дошкольном возрасте дети с ЗПР обычно могут довольно успешно классифицировать объекты по форме и цвету, но испытывают затруднения в классификации по материалу и величине и при необходимости переключения с одного признака классификации на другой.

Проблема развития мышления у детей дошкольного возраста с ЗПР недостаточно изучена, несмотря на ее большую значимость. Особенности развития мышления дошкольников с ЗПР отражены в трудах Й.Н. Брокане, С.А. Домишкевича, З.М. Дунаевой, Н.В. Елфимовой, В.А. Пермяковой. Эти исследователи отмечают, что у детей с ЗПР 6-7 летнего возраста происходит

отставание в развитии всех форм мышления, что является одной из психологических особенностей детей данной категории. В большей степени это отставание наблюдается при решении задач, требующих использования логического мышления.

Логическое мышление – это вид мышления, сущность которого в оперировании понятиями, суждениями, умозаключениями на основе законов логики, их сопоставлении и соотнесении с действиями или же совокупность умственных логически достоверных действий или операций мышления, связанных причинно-следственными закономерностями, позволяющими согласовать наличные знания с целью описания и преобразования объективной действительности.

У всех детей с ЗПР уровень логического мышления значительно отстает от нормального уровня. Отставание в развитии логического мышления проявляется при необходимости применения операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, неумении планирования и контроля собственных действий. Следовательно, дети с ЗПР нуждаются в специально организованной коррекционной работе по развитию логического мышления.

Психолого-педагогические исследования учёных доказали, что основные логические умения на элементарном уровне формируются у детей, начиная с 5-6-летнего возраста. Однако практически все представленные работы (Д.Б. Богоявленская, Х.М. Веклирова, С.А. Ладымир, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинская, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Поддъяков, М.Н. Шардакови др.) направлены на развитие логического мышления у нормально развивающихся детей, и практически нет работ, посвященных вопросам развития логического мышления у детей с задержкой психического развития. У детей с ЗПР имеются большие потенциальные возможности в развитии логического мышления, которые могут быть реализованы в специальном обучении, основывающемся на обычной программе детского сада и направленном на развитие мыслительных операций, формирование системы соподчиненных и соотнесенных понятий, построение суждений и умозаключений определенной структуры.

Учитывая образовательные потребности детей с ЗПР, обоснованно на первое место ставить использование практических и наглядных методов, формирующих сенсомоторную основу представлений и понятий о познавательной действительности. Особое внимание уделяют игровому методу, что обусловлено ведущей деятельностью и мотивационной потребностью дошкольников.

Наиболее эффективным средством развития мышления является дидактическая игра. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление. Она является игровым методом обучения детей, формой обучения, самостоятельной игровой деятельностью, средством всестороннего воспитания личности, а также одним из средств развития

логического мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Игра способствует расширению представлений об окружающем мире, закреплению и применению знаний, полученных на занятиях, а также способствует опыту общения детей с взрослыми и сверстниками. Игра делает процесс обучения более легким, занимательным.

Влияние дидактической игры на развитие логического мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития изучали такие ученые, как Л.А. Венгер, А.В. Белошистая, Л.Ф. Тихомирова, Б.И. Никитин, З.А. Михайлова, Е.В. Колесникова и др.

Практика показывает, что наибольшее применение дидактические игры находят в дошкольном возрасте. В старшей группе усложняются дидактические задачи, используются не только игры с предметами, но и настольно-печатные, и словесные. В них, как известно, развиваются все мыслительные операции. Умение детей сравнивать, находить общее и различное в предметах развивается в играх типа «Найди сходства», «Найди различие». Анализ и синтез как операции мышления формируются в играх «Разрезные картинки», «Собери картинку на кубиках», игра «Танграм», «Колумбово яйцо» и т.д. Умение анализировать развивается в играх типа: «Какой фигуры недостает?» или «Найди ошибки», «Чего на свете не бывает?», Много игр существует на развитие умения классифицировать и обобщать. Это различные лото: зоологическое, ботаническое, геометрическое и др.; «Кому, что нужно для работы?», «Кто, где живет?», «Четвертый лишний». Умение абстрагировать развивается в таких играх, как «Разложи полоски по длине, ширине», развивающий эффект будет если полоски будут разной длины, ширины и цвета. В дидактических играх «Что сначала, что потом», «Как вы рос цветок?» дети учатся устанавливать причинно-следственные связи, последовательность действий для достижения той или иной цели.

Таким образом, процесс игры вызывает интерес детей, возбуждает их активность, желание играть, способствует развитию детской инициативы. Работа по развитию мышления детей должна проводиться систематически, не только на занятиях, но и на прогулке, по дороге домой. Самое главное, чтобы ребенок получал от игры только положительные эмоции.

В игровой деятельности складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта, для перехода от наглядно-действенного мышления к элементам словесно-логического мышления. Именно в игре развивается способность ребенка создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно преобразовывать их.

Список использованной литературы

1. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр **[Текст]** / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2014. – 256 с.

2. Стрекалова, Т.А. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития[Текст]:Дис. ...канд. психол. наук. – М., 1982. – 166 с.

3. Мельниченко, Я. И. Развитие логического мышления старших дошкольников в процессе использования дидактических игр/ Я. И. Мельниченко, А. И. Зиязова, Д. Г. Муллагалиева. – Текст: электронный // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества. – 2018. – С. 86-88 - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36869863>

4. Новак, О. В. Развитие логического мышления у дошкольников / О. В. Новак. — Текст : непосредственный // Образование и воспитание. — 2019. — № 5 (25). — С. 15-18. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/139/4392>

Черных Е. А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Кожанова Н. С.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Многоликость социально-общественных проблем и кризисное состояние важнейших сфер нашего общества накладывают неблагоприятный след на функционирование современной семьи. Экономические, социальные трудности, политические конфликты и общая нестабильность нашей жизни приводят к ослаблению семейного института, искажению представлений о брачно-семейных отношениях, отчуждению и неготовности создания собственной семьи, повышению числа разводов и снижению уровня рождаемости.

На сегодняшний день современное образование как в теории, так и в практике сталкивается с множеством трудностей воспитания будущего семьянина. Актуальность данной проблемы протекает в двух плоскостях и связана с такими противоречиями, как:

- противоречие между расширяющимся объемом требований личности к семейной жизни и слабой разработанностью адекватных форм и методов подготовки к ней (нормотипичные обучающиеся);

- противоречие между высоким интересом к вопросам создания семьи обучающихся специальных школ и недостаточно разработанным содержанием и технологиями формирования готовности к ней (обучающиеся с интеллектуальными нарушениями).

Несмотря на то, что вышеуказанная проблема неоднократно становилась предметом интереса и споров общественных, педагогических и политических деятелей, понятие готовность к браку так и не получило общепризнанного единого значения.

В трудах отечественных и зарубежных исследователей (В.Н. Лоскутов, Е.И. Зритнева, Т.А. Федорова, Л.Б. Шнайдер, Н.В. Моляров, И.В. Гребенников, В.С. Торохтий, С.В. Ковалев, Г. Крайг и пр.), можно встретить различные определения, которые позволили нам рассматривать готовность к браку, как многоаспектную, интегральную категорию, включающую жизненно необходимые компоненты (эмоционально-волевой, нравственно-моральный, социально-мотивационный, интеллектуально-познавательный, экономически-бытовой) и критерии (навыки саморегуляции, сформированные морально-нравственные качества, познавательный интерес к брачно-семейным отношениям, сформированные адекватные мотивы и

финансовая грамотность), позволяющие подготовить обучающихся старших классов с интеллектуальными нарушениями к семейной жизни.

Выделенные нами критерии готовности к браку и семейной жизни требуют развития определенных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, процесс которого осложняется их особенностями психофизического развития.

Основными причинами трудностей подготовки обучающихся к браку и семейной жизни являются органические нарушения психической деятельности, которые негативно влияют на течение всех высших психических функций (мышление, память, внимание, восприятие, речь, эмоционально-волевая сфера, воля), а также на потребности, коммуникативную и социальную сферы.

Опираясь на теорию Л. С. Выготского о сложной структуре дефекта и классификацию нарушений В. В. Лебединского можно сделать вывод, что в силу повреждения мозга и его морфологических структур, высшие психические функции недоразвиты и опираются на более простые функции – ощущение, восприятие.

В то же время базальные функции, нуждающиеся в поддержке более высоких уровней, также проявляются в виде недоразвития и искажения. Их мало информативность и примитивность требует поддержки «сверху-вниз».

Этот факт является определяющим при выборе методов и приемов обучения, так как обязательным становится интерактивный характер процесса с активизацией и включением всех анализаторных систем.

Мы видим необходимость использования различных технологий интерактивного обучения, так как они активизируют межуровневое взаимодействие, запуская процесс развития до того максимума, который доступен обучающимся с интеллектуальными нарушениями.

Безусловно, проблему подготовки к браку и семейной жизни многократно пытались решить педагогические, общественные и политические деятели, но в большинстве случаев подобные решения касались исключительно нормотипичных детей.

Проанализировав подходы с 1927 года по настоящее время, мы выделили несколько характерных черт, которые могли стать причиной неэффективного результата:

- Поверхностный характер образовательной программы курса, затрагивающий исключительно общие темы;
- Отсутствие квалифицированных и заинтересованных кадров;
- Использование устарелых материалов.

В отношении обучающихся с интеллектуальными нарушениями ко всему прочему можно отметить:

- Отсутствием формализованных методик оценки уровня семейной готовности, психосексуального развития и полоролевой идентификации;
- Общественное табуирование;

- Отсутствие разработанной программы, учитывающей психофизические особенности обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, мы считаем, что формирование готовности к браку и семейной жизни у обучающихся старших классов с интеллектуальными нарушениями будет эффективным если:

- в содержание понятия «готовность» к браку и семейной жизни как социально-психологическое образование в структуре личности, включать социально-мотивационный (интегрирующее принятие ценностей семьи как социального института), интеллектуально-познавательный (специальные знания и умения в области психологии семейных отношений), экономически-бытовой (рациональное ведения домашнего хозяйства), эмоционально-волевой компоненты (межличностное общение) и нравственно-моральный (развитые морально-нравственные качества) компоненты;

- учитывать особенности психофизического развития обучающихся с нарушениями интеллекта;

- разработать содержание программы учебного курса «Этика и психология семейной жизни»обеспечивающее взаимосвязь содержательно-процессуальной подготовки и внутриличностного формирования готовности старшеклассников с нарушениями интеллекта к браку и семейной жизни;

- организовать педагогически целесообразную, целенаправленную включенность обучающихся старших классов с нарушениями интеллекта в интерактивный процесс освоения поэтапно усложняющегося содержания при формировании готовности к браку и семейной жизни, обеспечивающую гармонизацию и интенсификацию развития готовности на уровне всех его компонентов;

- разработать образовательный сайт для родителей, обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Методологической основой формирования готовности к браку и семейной жизни обучающихся старших классов с интеллектуальными нарушениями являются:

- рефлексивно-деятельностный подход (А.В. Карпов, М. И. Рожкова И. М.Скитяева, И. Н. Семенов, А.Л. Уманский и др.) к педагогическому сопровождению, который исходит из представлений о единстве личности и ее деятельности;

- концепции и системные построения по проблеме психологической подготовки молодежи к семейной жизни (И.А. Арабов, В. И. Барский, И. В. Гребенников, И. В. Дубровина, С. В. Ковалев, В.С. Круглое, А.С. Макаренко, В.Э. Пахальян, А.М. Прихожан, В.А. Сухомлинский, Н.Н. Толстых, Т.А. Флоренская, В.Э. Чудновский, Т.И. Юферева, З.А. Янкова и др.);

- идеи, подходы и механизмы формирования ценностных отношений, личностного опыта и субъектной позиции учащихся (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Н. Е.Щуркова и др.);

- учения о единстве закономерностей нормального и аномального развития Л. С. Выготского;

- представления о личности как субъекте деятельности (Б. Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), а также гуманистическая феноменологическая парадигма, ставящая в центр внимания ребенка как субъекта жизни, как свободную и духовную личность, имеющую потребность в саморазвитии.

Таким образом, нами было выявлено, что формирование готовности к браку и семейной жизни на сегодняшний день остается актуальной и многогранной научной проблемой для лиц с интеллектуальными нарушениями.

Мы считаем, что необходимо обеспечить обучающихся старших классов с интеллектуальными нарушениями, разработанными содержанием, технологиями, формами и методами формирования готовности к браку и семейной жизни с использованием технологии интерактивного обучения, которая отвечает современным потребностям обучающихся и учитывает их психофизические особенности.

Список использованной литературы

1. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. С. 22–24.

2. Давыдов, В.В. Теория деятельности и социальная практика / В. В. Давыдов // Вопросы философии. – 1996. - №5. – С. 55–58

3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. А. Леонтьев. –1975. – 80 с.

4. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №4. С. 28–30

5. Московкина, А. Г. Мотивационный и эмоциональный профиль личности подростков с легкими формами умственной отсталости / А. Г. Московкина // Дефектология. –1991. –№3. С. 15–17

Шабанова Е. С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Рюмина Ю.Н.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические аспекты формирования произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами театрализованной деятельности.

Ключевые слова: средства театрализованной деятельности, задержка психического развития, старший дошкольный возраст.

Важнейшей задачей современных специалистов в области дошкольного образования, работающих с детьми с особенностями в развитии, и, в частности с задержкой психического развития, является формирование у них произвольной памяти.

По данным П. И. Зинченко, дошкольники, у которых имеется задержка психического развития, характеризуются затруднениями в процессе обучения в силу того, что у них не сформирована саморегуляция мнемических процессов. Для того, чтобы целенаправленно приобретать знания, требуется развитие памяти, являющейся произвольной.

Вопросы, связанные с развитием указанного вида памяти у дошкольников, у которых имеется задержка психического развития, составляли предмет исследования отечественных педагогов и психологов, таких как Т. А. Власова, Ю. Г. Демьянов, Т. В. Егорова, М. С. Певзнер, Н. Г. Поддубная. Исследователями выделены особенности, присущие памяти таких детей в виде отсутствия навыков рационального контроля и организации собственной работы, ограниченности развития таких видов памяти, как слуховая и зрительная, сниженных скорости запоминания и объема памяти, и др.

Однако, несмотря на очевидность эмпирических фактов, доказывающих важность и актуальность вопроса формирования произвольной памяти детей с задержкой психического развития, можно отметить, что возможность формирования произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

средствами театрализованной деятельности остается недостаточно исследованной.

Вместе с тем, по мнению исследователей проблемы развития детей в театрализованной деятельности (Т.Н. Дороновой, А.И. Бурениной, Н.Ф. Сорокиной, Л.Г. Миланович, Э.Г. Чурилловой, М.Д. Маханевой и др.), она позволяет решать многие педагогические задачи, в особенности речевого, интеллектуального и художественно – эстетического развития и воспитания детей. Театрализованная деятельность является неисчерпаемым источником развития эмоций и чувств, средством приобщения ребенка к духовным ценностям, выполняет психотерапевтическую функцию.

В настоящее время учеными рассмотрены особенности организации театрализованной деятельности детей в дошкольном возрасте, определены содержание и задачи работы в разных возрастных группах (Н.Ф. Сорокина и Л.Г. Миланович, Э.Г. Чурилова), выделены основные принципы организации театрализованной деятельности (А.И. Буренина), предложена методика работы (Т.Н. Дронова), выявлены особенности поведения театрализованных занятий (Л.В. Куцакова, С.И. Мерзлякова, М.Д. Маханева), разработано пособие, сценарии, конспекты занятий. Можно утверждать, что имеется достаточный для систематизации объём знаний, материалов в области детской театрализованной деятельности.

Актуальность обозначенной проблемы определяется необходимостью решения возникших противоречий между потребностями педагогической теории в осмыслении значимости театрализованной деятельности, с одной стороны, и недостаточной теоретико-методологической разработанностью данного вопроса в научных исследованиях, с другой; в наличии потенциальных возможностей театральной деятельности и ее малой реализацией в педагогической практике в работе с детьми с задержкой психического развития.

Указанные противоречия определяют проблему исследования: при каких условиях театральная деятельность обеспечит формирование произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В соответствии с чем, определена цель исследования: изучение теоретических и прикладных аспектов формирования произвольной памяти детей старшего дошкольного с задержкой психического развития возраста средствами театрализованной деятельности в ДОУ.

Остановимся на анализе ряда теоретических аспектов изучаемой проблемы.

А.Р. Лурия давал следующее определение памяти: «...под памятью мы понимаем запечатление (запись), сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта, дающего человеку возможность накопить информацию и иметь дело со следами прежнего опыта, после того как вызвавшие их явления исчезли» [2, 195].

Произвольное запоминание – это продукт специальных мнемических действий, то есть таких действий, главной целью которых будет само

запоминание. Продуктивность такого действия также связана с особенностями его целей, мотивов и способов осуществления. При этом, как показали специальные исследования, одно из основных условий произвольного запоминания – четкая постановка задачи запомнить материал точно, полно и последовательно. Различные мнемические цели влияют на характер самого процесса запоминания, на выбор различных его способов, а в связи с этим и на его результат [3, 302].

У детей с задержкой психического развития отмечается сниженная работоспособность, вследствие возникающих у них явлений психомоторной расторможенности, возбудимости. Познавательная деятельность у таких детей характеризуется низким уровнем активности и замедлением переработки информации. Отклонения в познавательной деятельности наиболее отчетливо обнаруживаются именно как снижение произвольной памяти. Причины нарушения памяти обусловлены как различными клиническими факторами, так и психолого-педагогическими факторами. В связи с этим выявляют разнообразные нарушения памяти, недоразвитие всех видов запоминания, объем, и точность произвольного запоминания существенно отличается от нормально развивающихся детей. У детей с задержкой психического развития наблюдаются отклонения как в области зрительной, так в области слуховой памяти. Основная ошибка этих детей, при воспроизведении материала, замена слов подлинников синонимами, наблюдаются повторы, ребёнок перечисляет то, что запомнил несколько раз, наблюдается привнесение новых слов.

Традиционный – информационный – метод обучения не стимулирует в достаточной мере развитие познавательных процессов и способностей. Поэтому в работе с детьми, имеющими задержку психического развития, необходимо использовать сочетание нескольких способов обучения с привлечением дополнительных источников положительной мотивации. К ним можно отнести: внешние стимулы (новизна); тайна, сюрприз; мотив помощи; познавательный мотив (почему так?); ситуация выбора; биологические и социальные потребности (например, потребность в еде, общении, поощрении и др.); утилитарный мотив (мне это нужно). Сочетание различных мотивов в работе с такими детьми возможно только в игре, которая является зачастую основным видом деятельности этих детей.

Наиболее оптимальным средством, воздействующим на развитие ребенка, является такой вид деятельности как творческая игра – игра-театрализация. С помощью театрализованной деятельности педагог побуждает ребенка к высказыванию своих мыслей, эмоций, своего отношения к увиденному, что способствует умственному и речевому развитию ребенка [4, 55].

Характерными особенностями театрализованных игр являются литературная или фольклорная основа их содержания и наличие зрителей (Л.В. Артемова, Л.В. Ворошникова, Л.С. Фурмина и др.). Л.С. Фурмина считает, что театральные игры – это игры-представления, в которых в лицах

с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, т.е. воссоздаются конкретные образы.

Именно это активизирует мышление детей, тренирует память и образное восприятие, развивает воображение и фантазию, совершенствует речь. Театральная деятельность это самый распространенный вид детского творчества, она близка и понятна ребенку. Театральная игра считается разновидностью сюжетно-ролевой игры. Различие между ними лишь в том, что в сюжетно-ролевой игре дети отражают жизненные ситуации, а в театрализованной берут сюжеты из литературных произведений.

Л.В. Артёмова делит игры-театрализации на две группы: режиссерские или предметные игры и игры – драматизации. Режиссерские игры могут быть групповыми: каждый ведет игрушки в общем сюжете или выступает как режиссер импровизированного концерта, спектакля. При этом накапливается опыт общения, согласования замыслов и сюжетных действий. Например, Л.В. Артёмова предлагает классификацию режиссерских игр в соответствии с разнообразием театров (настольный, плоскостной, бибабо, пальчиковый, марионеток, теневой, на фланелеграфе и др.).

В играх-драматизациях ребенок самостоятельно создает образ с помощью комплекса средств выразительности (интонация, мимика, пантомима), производит собственные действия исполнения роли, исполняет какой-либо сюжет с заранее существующим сценарием, не являющимся жестким канонem, а служащим канвой, в пределах которой развивается импровизация. Импровизация может касаться не только текста, но и сценического действия.

Игры-драматизации могут исполняться без зрителей или носить характер концертного исполнения. Если они разыгрываются в обычной театральной форме (сцена, занавес, декорации, костюмы и т.д.) или в форме массового сюжетного зрелища – их называют театрализациями.

Успешность овладения детьми дошкольного возраста творческой инициативой во многом зависит от педагога. Роль педагога в организации и проведении театральных игр очень велика. Она заключается в постановке перед детьми достаточно четких задач. Для успешного проведения театрализованных игр необходима доверительная атмосфера, как со стороны воспитателя, так и со стороны детей. Педагог должен быть творческим человеком, он должен уметь выразительно читать, рассказывать, смотреть и видеть, слушать и слышать, быть готовым к любому превращению.

Для успешной работы по театрализованной деятельности важно создавать в группах предметно-пространственную среду. Театральные центры должны быть представлены разнообразным оснащением для разыгрывания сенок и спектаклей. В них должны быть наборы кукол, ширмы для кукольного театра, костюмы, маски, театральные атрибуты и др. Задача педагога – увлечь ребёнка играть дальше, давая возможность сделать что-то по своему, дать свободу выбора.

Развитие произвольной памяти ребёнка с ЗПР осуществляется и при подготовке к выступлению. Дети, готовясь к выступлению, изучают героев, знакомятся с их характером и учат реплики. Анализ специальной литературы показывает, что многие зарубежные и отечественные авторы уделяют большое внимание театрализованной игре в коррекционно-развивающем процессе. При этом театрализованные игры, по их мнению, способствуют развитию культуры речи, развитию общей и мелкой моторики, речевой деятельности, сценического мастерства у детей с задержкой психического развития. Это указывает на то, что театрализованная игра является эффективным средством в развитии связной речи у дошкольников с задержкой психического развития.

Таким образом, театрализованная деятельность создаёт условия для развития произвольной памяти. Этот вид деятельности требует от детей: внимания, сообразительности, быстроты реакции, организованности, умения действовать, подчиняясь определённому образу, перевоплощаясь в него, живя его жизнью. Поэтому, драматизация или театральная постановка, представляет самый частый и распространённый вид детского творчества.

Список использованной литературы

1. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников / Л.В. Артемова. – М.: Просвещение, 1991.– 127с. –Текст: непосредственный.

2. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии /А.Р Лурия. – СПб Питер: Серия «Мастера психологии, 2006. – 320 с. –Текст: непосредственный.

3. Общая психология: учебник / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский; под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464с. –Текст: непосредственный.

4. Петрова, Т. И. Театрализация как форма работы с детьми с задержкой развития / Т. И. Петрова, Н. А. Дмитриева. // Инновационные педагогические технологии: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2019 г.). – Казань: Молодой ученый, 2019. – С. 55-58. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/326/14874/> – Текст: электронный.

Юрина А.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Кожанова Н.С.,
кандидат педагогических наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Современный мир предлагает огромное количество возможностей каждому человеку, но особенно радует, что все более важными ставятся и потребности особенных детей.

Федеральные государственные образовательные стандарты для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и интеллектуальными нарушениями определяют требования к формированию жизненно важных компетенций (жизненных компетенций), которые позволят обучающимся с нарушениями интеллекта интегрироваться и социализироваться в общество. Основными для процесса воспитания детей с интеллектуальными нарушениями по мнению Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, Н.Н. Малофеева, О.С. Никольской являются коммуникативные, социально-трудовые, общекультурные, личностные и ценностно-смысловые компетенции [9,11].

Повсеместная компьютеризация и внедрение цифровых технологий ежегодно дают все больше возможностей для коррекционной помощи детям с ОВЗ. С невероятной быстротой создаются высокотехнологичные устройства, призванные улучшить качество жизни и открыть новые горизонты развития детей с особенностями. При проектировании образования, на наш взгляд, куда важнее найти верный путь, чем новый путь, однако, учитывая тенденции стремительно изменяющегося мира и динамичную социальную реальность, актуальным становится изучение современных технологий, потенциала цифровых образовательных ресурсов, вопросов цифровой дидактики в специальном образовании, а именно задач доработки и разработки новых способов использования цифровых технологий [6]. Мы не можем остановить ускорение прогресса, запретить новые изобретения и компьютерные технологии. Система образования должна сосредоточиться на четком понимании того, чего мы хотим от цифровых технологий, чтобы сдерживать возможные негативные последствия и усиливать их положительный потенциал. В этой связи, задачей

педагогике является поиск способов и путей управления их использованием в повседневной жизни и образовании [2].

Все более актуальными становятся задачи выбора и разработки цифровых образовательных ресурсов (далее ЦОР) для решения частных коррекционно-воспитательных задач в образовании детей с нарушениями интеллекта. Нами осуществляется научный поиск осознанного и целенаправленного использования цифровых образовательных ресурсов, как мощного инструмента для достижения коррекционно-образовательных целей, а не просто включение их из-за привлекательности в качестве новинки или вспомогательного средства. Дети с нарушениями интеллектуального развития составляют большой процент в категории детей с особенностями развития.

Учитывая, что нарушение интеллекта (умственная отсталость) - стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга [14], мы понимаем, что образование данной категории детей требует разработки новых современных инструментов в сегодняшнем динамичном и крайне нестабильном мире. В условиях пандемии и перехода на смешанный формат обучения, задача разработки новых образовательных ресурсов, становится очень актуальной.

Сегодня существует тенденция активного применения цифровых ресурсов в обучении и воспитании детей. Эффективность применения компьютерных технологий в образовании, несомненно, доказана. Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе – это обязательная часть работы современного педагога. Крайне сложно вести образовательную деятельность в соответствии с ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью, не прибегая к современным методам и средствам обучения [5,6,7]. В то же время, вопрос об использовании цифровых ресурсов в коррекционно – воспитательной работе с особыми детьми всё еще остается открытым. Кроме того, несмотря на неоспоримые преимущества применения информационных технологий в специальном образовании, обнаруживается ряд проблем, связанных с тем, что готовых заданий, тренажеров электронных учебных пособий для детей с интеллектуальной недостаточностью имеются в недостаточном количестве, поэтому педагогам необходимо самим разрабатывать цифровые образовательные ресурсы. Однако, очевидно, что для того чтобы делать это, учителю необходимо: во-первых, иметь нормативно и научно разработанные требования к разработке ЦОР для образования лиц с нарушениями интеллекта; во-вторых, иметь четкие алгоритмы и определенные навыки реализации этой деятельности.

Не каждый образовательный ресурс, представленный в различных образовательных контентх, может быть эффективен и применим в образовании детей с интеллектуальными нарушениями [17]. Таким образом, *актуальность* данной работы состоит в том, что на сегодняшний день образование реализуется с использованием цифровой образовательной среды

в то время как не разработаны цифровые образовательные ресурсы для обучающихся с нарушениями интеллекта. И принципы инклюзивного образования обязывают нас адаптировать применение компьютерных технологий и цифровых ресурсов для образования и воспитания особенных детей, в том числе с интеллектуальными нарушениями [14].

Нами была поставлена *цель* исследования - теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности использования цифровых образовательных ресурсов в процессе решения коррекционно-воспитательных задач образования младших школьников с нарушениями интеллекта. *Гипотеза* исследования заключается в предположении, что процесс реализации коррекционно – воспитательных задач в процессе образования младших школьников с интеллектуальными нарушениями в случае применения цифровых образовательных ресурсов будет эффективным, если:

1) учитывать особенности и закономерности развития лиц с интеллектуальными нарушениями, в том числе индивидуальные недостатки развития и особые образовательные потребности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью;

2) изучить и учесть дидактическую ценность образовательных ресурсов, применяемых в коррекционно – воспитательном процессе в образовании младших школьников с интеллектуальными нарушениями;

3) разработать теоретически и нормативно обоснованные требования к содержанию и использованию цифровых образовательных ресурсов в коррекционно – воспитательном процессе с обучающимися с нарушениями интеллекта;

4) разработать и внедрить комплекс цифровых образовательных ресурсов, соответствующий научно и нормативно обоснованным требованиям, для решения коррекционно – воспитательных задач в образовании младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Исследование ставит перед собой ряд *задач*:

1. Теоретически обосновать возможность использования цифровых образовательных ресурсов в процессе реализации коррекционно-воспитательных задач в образовании детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

2. Разработать научно и нормативно обоснованные критерии и показатели оценивания дидактического потенциала образовательных ресурсов, применяемых в процессе реализации коррекционно-воспитательных задач образования детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

3. Изучить и описать особенности процесса решения коррекционно-воспитательных задач в образовании детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, оценить используемые в нем цифровые

образовательные ресурсы на основе разработанной критериальной системы оценивания.

4. Разработать комплекс цифровых образовательных ресурсов, соответствующий научно и нормативно обоснованным требованиям, и внедрить их в процесс решения коррекционно-воспитательных задач образования младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Объект: процесс реализации коррекционно-воспитательных задач в образовании детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Предмет: реализация коррекционно-воспитательных задач в образовании детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями с применением цифровых образовательных ресурсов.

Исследование имеет практическая значимость, так как нами разработан научно обоснованный комплекс цифровых образовательных ресурсов и практических рекомендаций по их использованию в процессе реализации коррекционно-воспитательных задач в образовании детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы и методики:

1) теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, обобщение полученных экспериментальных данных;

2) эмпирические методы: наблюдение, психолого-педагогический эксперимент.

В эксперименте участвовали обучающиеся вторых классов с нарушением интеллекта в легкой степени в количестве 30 человек.

Цифровые образовательные ресурсы – представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса [6].

На сегодняшний день уже разработано и введено в практику большое количество различных ЦОР. Общепринятой классификации цифровых образовательных ресурсов не существует, однако очевидна необходимость их систематизации для более наглядного и точного представления о функциональном назначении каждого. Большинство авторов разделяют все ЦОР на группы по шести признакам [2,18]:

– по виду учебной деятельности: ЦОР мотивационной направленности, ЦОР объяснения, ЦОР отработки и закрепления знаний, ЦОР контроля, интегрированные ЦОР;

– по информационно – содержательному обеспечению образовательного процесса: информационные источники, информационные инструменты;

– по характеру доступа к информации: ресурсы, размещенные в сети (Интернет, Интранет), ресурсы, размещенные на ЦОД (CD, DVD), комбинированные ресурсы;

– по образовательно – методическим функциям: электронные учебники, учебные пособия, УМК, издания контроля;

– по типу информации: ЦОР с текстовой информацией, с визуальной информацией, с аудиоинформацией, с комбинированной информацией;

– по однородности и масштабу проблемного поля: предметные, междпредметные, надпредметные.

Кроме того, инструментом обучения может являться Интернет. Существуют образовательные Интернет – ресурсы и образовательные WEB – ресурсы. Образовательные интернет ресурсы также делятся на два вида: специально созданные, готовые учебные материалы, а также учебно-методические, игровые, текстовые и иллюстративные материалы; справочные, статистические, нормативно-правовые интернет – ресурсы, поддерживающие образовательную систему: органы управления образованием, деятельность образовательных учреждений [3].

На основе изучения нормативных документов [15,16,17] и научных данных в области специальной психологии и педагогики, нами были разработаны научно и нормативно обоснованные критерии и показатели оценивания дидактического потенциала образовательных ресурсов, применяемых в процессе реализации коррекционно-воспитательных задач образования детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Так, основными требованиями и критериями для оценки ЦОР определены безопасность, образовательный потенциал, коррекционный потенциал (табл .1).

Таблица 1.

Требования к цифровым образовательным ресурсам для организации образовательного процесса с обучающимися с интеллектуальными нарушениями

Требование /критерий	Показатели
безопасность	– физическая безопасность; – психологическая безопасность; – духовно-нравственная безопасность
Образовательный потенциал	– учет зоны ближайшего развития; – вариативность (полизадачность); – разные варианты сложности; – интерактивный характер (активизирует рефлекссию); – разнообразие (использование различных видов ЦОР): смена видов активности; индивидуализация; мотивирующий характер заданий; – алгоритмизация (представление требований в понятной для ребенка цепочке со зрительными опорами; четкое обозначение начала и конца алгоритма; постепенное усложнение действий)

	(путь от простого к сложному) – игровая форма представления заданий.
Коррекционно-компенсаторный потенциал, предполагающий учет функционального состояния ЦНС и ее нейродинамики, а также механизмов компенсации нарушений свойств внимания у детей с интеллектуальными нарушениями	<ul style="list-style-type: none"> – активизация полисенсорной основы восприятия: зрительного анализатора (наглядный материал формирует адекватный образ предмета/объекта, благодаря обладанию реалистичным цветом, поверхностью, пропорциями; уменьшено количество второстепенных деталей; в многоплановых сюжетных изображениях – выделены передний, средний и задний планы), слухового анализатора (аудиоматериалы характеризуются разными высотой, темпом, мелодией, громкостью, если материалы оречевлены, то речь грамотна, смысл сказанного понятен детям с интеллектуальными нарушениями и соответствует возрастным особенностям знаний об окружающем мире, громкость аудиоматериалов на занятии не должна превышать максимально допустимый уровень, озвученность материалов должна быть целесообразна (соответствовать теме, поставленным целям и задачам, а также нести определенный личностно значимый смысл для детей); кинестетического анализатора (ЦОР побуждают детей к двигательной активности и при этом не приводят к резким опасным движениям); – комплексное развитие, учитывающее один из возможных механизмов компенсации недостатков свойств внимания детей – через развитие сохранных ВПФ: развитие зрительной и слуховой памяти; развитие словесно-логического мышления; развитие зрительного и слухового восприятия; развитие воображения; развитие речи.
Универсальность	<ul style="list-style-type: none"> – применимость для реализации на уроках или во внеурочной деятельности в том числе в предметных областях в соответствии с АООП для обучающихся с нарушениями интеллекта; – активизация различных видов деятельности, природосообразных детям с нарушениями интеллекта (учебной, игровой, познавательно-исследовательской, восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование, изобразительная, музыкальная двигательная активность).

Определенные нами научно-обоснованные требования, являющиеся критериями целесообразности и возможности использования различных цифровых ресурсов в решении задач образования и коррекции детей с нарушениями интеллекта, являются обобщенными и могут быть применены для выбора и разработки ЦОР в специальном образовании для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и для решения различных коррекционно-образовательных задач.

Анализируя требования и задачи специального ФГОС по организации и реализации образовательного процесса младших школьников с интеллектуальными нарушениями, рассмотрим потенциал цифровых технологий в их решении (табл.2).

Таблица 2.

Потенциал цифровых образовательных ресурсов в образовании детей с нарушениями интеллекта

Задача	Возможности ЦОР
построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок ... становится субъектом образования	компьютер – принципиально новое средство обучения и воспитания, позволяющий глубже индивидуализировать образовательный процесс, а также раскрыть творческий потенциал каждого учащегося. Кроме того, полимодальный характер представления информации, возможный при использовании педагогом ИКТ, позволяет найти к каждому ребенку индивидуальный подход, понять ведущий вид восприятия. Зная эту особенность ребенка, педагог может более эффективно и индивидуализированно построить образовательный процесс
содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений	современный педагог в системе информатизации образования выступает организатором образовательной деятельности. Он не просто передает информацию, а обеспечивает потребность в усвоении нового. ИКТ средства создают особую среду, в которой: учащиеся осмысленно принимают цели обучения, связывают обучение с собственным жизненным опытом, могут планировать и оценивать свою деятельность. Например, при использовании мультимедийной презентации педагог наглядно и последовательно ведет детей к решению поставленной на занятии проблемы
поддержка инициативы детей в различных видах деятельности	информационные технологии применимы не только в познавательной, но и в игровой, художественной, двигательной деятельности. Являясь гибким инструментом обучения, современное техническое средство не ограничивает инициативу ребенка, а наоборот подпитывает ее, моделируя практический интерес в достижении цели обучения
приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства	информационные технологии – часть современного общества. Они проникли во все сферы жизни, люди используют их каждый день для решения различных задач. Используя ИКТ, педагог включает в образовательный процесс элементы, характерные для настоящей исторической эпохи человеческой истории, учит пользоваться плодами научного прогресса в повседневной жизни и познавательной деятельности
формирование познавательных интересов...» [15]	С использованием ЦОР создается яркая, насыщенная мультисенсорная среда, позволяющая активизировать несколько модальностей восприятия и внимания: зрительное и слуховое, зрительное, слуховое, тактильное одновременно и т.д., что в свою очередь создает познавательную мотивацию для ребенка, привлекая его различными чувственными стимулами

На констатирующем этапе эксперимента нами были, во-первых, изучен актуальный уровень сформированности у обучающихся второго класса с легкой степенью умственной отсталостью умения строить свое поведение на основе сформированности понятий «хорошо-плохо» [16]; во-вторых, изучены и описаны особенности процесса решения коррекционно-воспитательных

задач в образовании детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, оценены используемые в нем цифровые образовательные ресурсы на основе определенных научно и нормативно обоснованных критериев и показателей.

В первом направлении констатирующего эксперимента были получены качественные характеристики уровней сформированности у детей на сегодняшний день исследуемой компетентности. Так, в соответствии с разработанными критериями и показателями нами были определены качественные уровни изучаемой компетенции (табл.3).

Таблица 3.

Характеристика уровней умения младших школьников с интеллектуальными нарушениями строить свое поведение на основе понятий «хорошо-плохо»

Уровень	Знаниевый компонент	Ориентировочный компонент компетенции	Действенный компонент
Высокий	- знает понятия «хорошо», «плохо»; - называет признаки хорошего и поведения, действия своего или сверстников; - называет последствия хорошего, плохого действия.	- дифференцирует поступки и действия в простых сюжетных изображениях; - объясняет почему действие/поступок хороший или плохой; - приводит примеры своего и чужого хорошего и плохого действия, поведения и их последствия.	- демонстрирует пример хорошего действия, поведения, поступка; - при принятии решения о действии, осуществляет выбор в пользу «хорошего» действия, поступка, поведения в различных ситуациях жизнедеятельности и общения: а) в школе: в организованной деятельности (на уроках, во внеурочное время); в свободной деятельности); б) в семье
Средний	- знает понятия «хорошо», «плохо»; - называет 1-3 признака хорошего и поведения, действия своего или сверстников; - не понимает причинно-следственных связей и не называет последствия хорошего,	- ошибочно дифференцирует поступки и действия в простых сюжетных изображениях; - затрудняется в объяснении, почему действие/поступок хороший или плохой; - в примерах своего и чужого хорошего и плохого действия, на основе механического воспроизведения оценки взрослого, самостоятельной	- демонстрирует пример хорошего действия, поведения, поступка в конкретных повторяющихся ситуациях; - затрудняется в принятии самостоятельного решения о действии, нуждается в направляющей помощи взрослого, - осуществить самостоятельный выбор в пользу «хорошего» действия, поступка, поведения в различных ситуациях

	плохого действия.	оценки действий, поведению и их последствиям дать не может.	жизнедеятельности и общения может только в конкретных повторяющихся ситуациях: а) в школе только под контролем и при направляющей помощи педагога; б) в семье только под контролем и при направляющей помощи родителей.
Низкий	- не знает понятия «хорошо», «плохо»; - не называет признаки хорошего и поведения, действия своего или сверстников; - не называет последствия хорошего, плохого действия.	- не дифференцирует поступки и действия в простых сюжетных изображениях; - не объясняет почему действие/поступок хороший или плохой; - не приводит примеры своего и чужого хорошего и плохого действия, поведения и их последствия.	- не демонстрирует пример хорошего действия, поведения, поступка; - выбор действия в ситуациях спонтанный, не всегда в пользу «хорошего» действия, поступка, поведения, в школе и дома.

Второе направление исследования включает в себя анализ цифровых образовательных ресурсов, используемых педагогами и воспитателями на базе ОО для решения воспитательных задач в работе с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью в легкой степени. С целью проведения наиболее объективной, полной, конкретной, подробной, наглядной оценки ЦОР, имеющих в среде ОО нами были разработаны экспертные листы, и работала экспертная группа, в число которой входили педагоги работающие и не работающие в данной образовательной организации.

Экспертный лист содержит 4 раздела: «Безопасность», «Соответствие ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью», «Развивающий потенциал», «Коррекционно-компенсаторный потенциал». Каждый раздел включает в себя несколько критериев оценки (столбец «Критерии оценки»). Для некоторых критериев предусмотрены показатели (столбец «Показатели»). В представленной форме экспертного листа необходимо заполнить два последних столбца: «Оценка» и «Комментарии».

В столбце «Оценка» ставится балльное значение, которое рассчитывается в зависимости от соответствия или не соответствия указанным критериям и показателям оценки.

Если имеющиеся в образовательной организации цифровые образовательные ресурсы соответствуют критерию и показателям (для тех

случаев, где предусмотрены показатели), то эксперт оценивает это соответствие 1 баллом.

Если имеющиеся цифровые образовательные ресурсы ОО не соответствуют критерию и показателям (для тех случаев, где предусмотрены показатели), то эксперт оценивает это соответствие в 0 баллов.

Количественная оценка.

Таким образом, максимальное количество баллов по каждому разделу:

1. «Безопасность» – 32 балла.
2. «Соответствие ФГОС ДО» – 2 балла.
3. «Развивающий потенциал» – 7 баллов.
4. «Коррекционно-компенсаторный потенциал» – 22 балла.

Общее максимальное количество баллов – 63 балла.

Качественная оценка.

Если цифровые образовательные ресурсы ДОО не достигают максимальной оценки по двум первым разделам, то они не допустимы к применению в коррекционно-образовательном процессе. Дальнейшая их оценка по другим разделам нецелесообразна.

В случае достижения максимальной оценки по разделам: «Безопасность» и «Соответствие ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью» анализируются другие два раздела: «Развивающий потенциал» и «Коррекционно-компенсаторный потенциал».

«Развивающий потенциал»:

– если цифровые образовательные ресурсы набирают количество баллов – 7, то такие ЦОР следует считать эффективными в процессе решения поставленных воспитательных задач;

– 5 – 7 баллов – развивающий потенциал реализован не в полной мере; имеющийся комплекс ЦОР требует доработки;

– менее 5 баллов – имеющиеся ЦОР не могут быть использованы.

«Коррекционно-компенсаторный потенциал»:

– если цифровые образовательные ресурсы набирают количество баллов – 22, то такие ЦОР следует считать эффективными;

– 20 – 22 балла – коррекционно-компенсаторный потенциал реализован не в полной мере; требуется доработка ЦОР.

– менее 20 баллов – оцениваемые ЦОР не эффективны в образовательном процессе ОО.

В результате количественной и качественной оценки цифровых образовательных ресурсов используемых в ОО нами сделан вывод, что прошедшие экспертизу цифровые инструменты требуют доработки, по следующим направлениям:

– разработки различных видов ЦОР, предполагающих смену видов активности детей на занятии;

– индивидуализацию ЦОР, позволяющую привлекать и удерживать внимание детей на протяжении всего занятия посредством учета интересов и возможностей каждого воспитанника;

– необходимость разработки ЦОР, дополняющих имеющиеся на базе образовательной организации и способствующих развитию элементов высших психических функций детей изучаемой категории;

– разработки ЦОР с четкой алгоритмизацией инструкции.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что:

- во-первых, у обучающихся второго класса с легкой степенью умственной отсталостью умения строить свое поведение на основе сформированности понятий «хорошо-плохо», на настоящий момент, сформированы на низком уровне;

- во-вторых, имеющиеся в образовательной организации образовательные средства для решения воспитательных задач редко включают в себя цифровые образовательные ресурсы;

- в-третьих, имеющиеся в образовательной организации единичные цифровые образовательные ресурсы для решения воспитательных задач требуют доработки и разработки в соответствии с нормативно и научно обоснованными требованиями.

Учитывая полученные результаты констатирующего эксперимента, нами был разработан комплекс ЦОР для решения частных воспитательных задач в образовании обучающихся с нарушением интеллекта в легкой степени. В разработанный нами комплекс входят ресурсы, созданные в программе Microsoft PowerPoint: интерактивные игры – презентации (пазлы, дидактические игры, викторины, ролевые игры, игры драматизации), игровые тесты для контроля знаний, веб-квесты для формирования ориентировочной основы действий при выборе ребенком хорошего действия при формировании своего поведения. В комплекс были так же включены (на основе проведенной экспертизе по разработанным научно обоснованным требованиям) ресурсы, предлагаемые различными контентами в том числе видеохостингом «YouTube». Так нами была составлена подборка обучающих мультфильмов, детских обучающих песен, мастер-классов детей.

Все разработанные и включенные в комплекс ЦОР обладают коррекционно-развивающим потенциалом, позволяющим учитывать психофизические особенности обучения, развития и функционирования детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью в легкой степени), решить выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности результатов решения воспитательных задач, а также недостатки имеющихся в ОО ЦОР.

Цифровые инструменты, входящие в комплекс, были включены нами в конспекты уроков, коррекционных занятий по основным направлениям работы учителя-дефектолога, психолога, проекты и мероприятия, входящие в программу и планы воспитательной работы. Коррекционно-развивающую ценность разработанного комплекса ЦОР составляет: во-первых, учет структуры дефекта, постановка диагностических (т.е. контролируемых) задач, в основе которых заложен компетентностный подход и механизмы

формирования функциональной грамотности; во-вторых, правильно продуманное содержание; в-третьих, интерактивный характер инструментария; в-четвертых, учет актуального уровня развития и зоны ближайшего развития каждого обучающегося; в-пятых, учет механизмов протекания компенсаторных процессов при нарушении интеллекта - «снизу-вверх».

Использование вышеперечисленных цифровых образовательных ресурсов в образовании младших школьников с проблемами интеллектуального развития вызывает стойкий интерес к учебному процессу, развитие учебной мотивации и повышению эффективности образовательного процесса в целом.

При выполнении заданий с использованием цифровых образовательных ресурсов ребенок так же может получить обратную связь, как при правильном выполнении задания, так и при обнаруженной в ходе выполнения задания ошибке. Таки образом дети сразу могут видеть результат своей работы, почувствовать свою успешность и научиться исправлять недочеты, что так же способствует формированию критичности и развитию познавательной деятельности обучающихся с ОВЗ.

Цифровые технологии активизируют мыслительную деятельность учащихся, что ведет к повышению эффективности усвоения материала, формируют познавательные способности, повышают мотивацию. Различный иллюстрированный материал поднимает процесс обучения на качественно новый уровень. Современному ученику намного интереснее воспринимать материал с использованием компьютера на уроке. Информационно-коммуникационные технологии помогают воспитать всесторонне развитую личность, новое поколение грамотных людей [3].

Так же отмечается повышение эффективности организации образовательного процесса со стороны педагога. В экспериментальной группе отмечалось решение проблемы, связанной с использованием раздаточного материала. В контрольной группе педагоги тратили большее количество времени и ресурсов для подготовки к занятию. Экономится время так же и в ходе проведения самого занятия – в случае применения цифровых технологий, учителю уже не обязательно обращаться к использованию доски и мела, постоянно приводить в порядок бумажные дидактические материалы, что по итогу освобождает больше времени для индивидуальной работы с каждым ребенком с ОВЗ.

В настоящее время к завершению движется формирующий этап эксперимента, контрольный еще не проведен, однако нами были проведены промежуточный мониторинг. В результате обработки полученных промежуточных данных можно отметить, что в случае использования цифровых образовательных ресурсов, у детей с интеллектуальными нарушениями подключаются разные каналы восприятия, в работе участвуют несколько органов чувств, что способствует лучшему усвоению учебного материала. В контрольной группе ученики воспринимали учебную

информацию либо в основном зрительно, либо на слух. В экспериментальной же группе, при использовании ресурсов из разработанного нами комплекса, преобладает комбинированный тип восприятия информации (с помощью зрения и слуха), что повышало уровень восприятия до 50% по сравнению с контрольной группой. Так же, если удавалось вовлечь ребенка в активные действия в процессе обучения, то доля усвоенного материала увеличивается еще примерно на 15%.

Использование цифровых образовательных ресурсов в образовании лиц с проблемами интеллектуального развития оказалось эффективным на любом этапе урока и внеурочной активности. Работая над одной компетенцией в комплексе, увеличивается количество повторений, изучаемой информации, многократная отработка каждого компонента компетенции (знаниевого, ориентировочного, деятельностного) постепенно повышает уровень ее сформированности, приближает ребенка к большей степени осознанности при выборе действий, что постепенно становится достоянием психики ребенка. Дети научаются действовать в различных жизненных ситуациях с позиции «хорошо», стремятся к «хорошему поведению» на более осознаваемом уровне.

Список использованной литературы

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – №3. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-kak-sistemoobrazuyuschaya-kategoriya-podhody-k-opredeleniyu> (дата обращения: 16.11.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
2. Горбунова, Л. И. Использование информационных технологий в процессе обучения / Л. И. Горбунова, Е. А. Субботина. — Текст : электронный. // Молодой ученый. — 2013. — № 4 (51). — С. 544-547. — URL: <https://moluch.ru/archive/51/6685/> (дата обращения: 16.11.2021). – Режим доступа: свободный.
3. Глумова Н.И. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка в коррекционной школе VIII вида как средство повышения познавательных способностей обучающихся // Вестник Марийского государственного университета. - 2011. - №7. – С.149-151.
4. Гугкаева, И. Т. Олигофренопедагогика: учебное пособие / И. Т. Гугкаева. — Владикавказ: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 2017. — 134 с. — ISBN 978-5-00081-140-5. - Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/73810.html> (дата обращения: 15.09.2021). — Режим доступа: для авторизир. пользователей. — Текст: электронный.
5. Дементьева, Ю. В. Основы работы с электронными образовательными ресурсами : учебное пособие / Ю. В. Дементьева. — Саратов : Вузовское образование, 2017. — 80 с. — ISBN 978-5-906172-21-1.

— Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/62066.html> (дата обращения: 04.10.2021). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.

6. Иванашко, О.А. Использование сервисов Web 2.0 в профессиональной деятельности педагога-психолога: материалы науч.-практ. конф. «Цифровая трансформация образования». 30 мая, 2018 г., г. Минск. / Мин.обр. Респ. Беларусь.; ред. коллегия: Богуш В. А., Лис П. А., Слиж В. И., Бельский А. Б., Шавердо Т. М., Афанасенко О. В. – Минск: «ГИАЦ Минобр. Респ. Беларусь», 2018. – С. 100-102. — Текст : электронный // Научная электронная библиотека: Elibrary [сайт]. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35380955> (дата обращения: 16.11.2021). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.

7. Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Междун. науч.-практ. конф. 23—25 октября 2019 г., г. Москва. / гл. ред. С.В. Алехина. — М. : МГППУ, 2019. — 488 с. — URL: http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2019/10/Tezisy_v-pechat.pdf (дата обращения: 09.11.2020). — Режим доступа: свободный. — Текст: электронный.

8. Колесникова, Н.Б. Информационно – коммуникационные технологии и электронные средства обучения в образовательном процессе как фактор повышения качества образования: материалы науч.-практ. конф. «Цифровая трансформация образования». 30 мая, 2018 г., г. Минск. / Мин.обр. Респ. Беларусь.; ред. коллегия: Богуш В. А., Лис П. А., Слиж В. И., Бельский А. Б., Шавердо Т. М., Афанасенко О. В. – Минск: «ГИАЦ Минобр. Респ. Беларусь», 2018. – С. 105-109. — Текст : электронный // — Текст : электронный // Научная электронная библиотека: Elibrary [сайт]. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35380955> (дата обращения: 16.11.2021). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.

9. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Альманах №36 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (Дата обращения: 16.11.2021)

10. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. - Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2018. – 174 с. – ISBN 978-5-907072-17-6. – URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> (дата обращения: 09.11.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

11. Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Карабанова О.А. Развитие образования детей с ОВЗ младшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Альманах №36 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-development-of-education-of-children->

with-disabilities-of-primary-school-age-targets,-and-strategic-directions (Дата обращения: 16.11.2021)

12. Кукушкина О.И. Компьютерная поддержка взаимодействия специального психолога и педагога // Дефектология. 2002. № 2. С. 72-82.

13. Кукушкина, О.И. События жизни [Текст] : комплект рабочих тетр. по развитию речи для учащихся 1-4 кл. спец. (коррекц.) образоват. учреждений I, II, IV, V, VI, VII, VIII вида с крат. метод. рук. / О. И. Кукушкина . - 3-е изд. - М. : Просвещение, 2007. - 1 папка (7 тетр.) с. + Краткое методическое руководство к компл...(30 с.).

14. Пархоменко, М. А. Социализация младших школьников с нарушениями интеллекта / М. А. Пархоменко. — Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2017. – Т. 8. – № 6-2. – С. 309-312. – URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?issueid=183014> (дата обращения: 12.10.2021). – Режим доступа: по подписке.

15. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)” - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 14.09.2021). – Текст : электронный.

16. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) - URL: https://cdn.kngcit.ru/images/my_files/doc/deyatelnost/metod_rekomend/3_PrAO_OP-DOUO.pdf (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

17. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательной организации : коммент. специалиста к СанПиН : шаблоны и презентация в электрон. прил. / авт.-сост. Н. Н. Куклева. - Волгоград : Учитель, [2016]. - 45, [1] с. + 1 электрон. опт. диск (CD). - (Управление образовательным процессом). - ISBN 978-5-7057-4433-6 : 125-70.

18. Соловьева, Т.А. Цифровая образовательная среда для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью: основные понятия и их характеристика. / Т.А. Соловьева, Д.А. Соловьев, С.А. Войтас. // Дефектология. – №2. – 2020. – С.42-56. – Текст: непосредственный.

19. Суворова Т. Н. Электронные образовательные ресурсы в составе методической системы обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 10 (октябрь). – С. 71–75. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14275.htm> (дата обращения: 09.11.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

20. Фабрикантова Е. В. Использование электронных образовательных ресурсов в дошкольном и начальном образовании : учебное пособие к спецкурсу для студентов факультета дошкольного и начального образования

/ Е. В. Фабрикантова, Е. Е. Полянская ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВО «Оренб. гос. пед. ун-т». — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2016. — 104 с. — ISBN 978-5-85859-642-4. — URL: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/2802/1/12.pdf> (дата обращения: 09.11.2021). — Режим доступа: свободный. — Текст: электронный.

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ни для кого не секрет, что общение является главным средством развития человека. В ходе общения ребенок знакомится с окружающим его миром, познает новую для себя информацию о различных явлениях природы, о животном и растительном мире, о людях, их ценностях, обычаях, интересах. В процессе общения ребенок также расширяет свой словарный запас, начинает усваивать различные общественные нормы и правила, начинается процесс его социализации в обществе. Коммуникативное общение как вид деятельности формируется в процессе формирования личности и в соответствии с этим имеет множество особенностей. Такие особенности ярко выражены в дошкольном возрасте, и еще более ярко они проявляются у детей с различными отклонениями в развитии. В процессе общения человек не просто выражает свои чувства и мысли с помощью слов, он обогащает их своими эмоциями, мимикой, интонацией, жестами – это и характеризует отличительные черты у каждого из нас.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что формирование коммуникативных навыков и установка положительных эмоциональных контактов – это довольно важная задача, которая стоит перед педагогами при воспитании дошкольников, а в особенности дошкольников с задержкой психического развития.

Старший дошкольный возраст характеризуется высокими темпами развития личности: с одной стороны у ребенка усиливаются межличностные контакты с другими детьми, с другой – растет потребность в самостоятельности действий и поступков, начинает формироваться характер ребенка.

Цель исследования состоит в том, чтобы теоретически обосновать способы развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Исходя из цели, можно поставить следующие задачи:

- изучить возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- изучить особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- разработать рекомендации использования сюжетно-ролевых игр в развитии коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объектом исследования является содержание образовательного процесса, направленного на формирование коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предметом исследования являются средства и методы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством использования сюжетно-ролевых игр.

Проблема развития коммуникативных умений интересует многих ученых. В отечественной педагогике этим вопросом занимались Л.С.Выготский, А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин, Г.И. Щукина, Х.Х. Габраль и многие другие. В настоящее время разрабатывается концепция коммуникативных умений М.И. Лисиной. В ее концепции общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений. Такие зарубежные педагоги как К. Левин, В.А. Кан-Калик, В. Сатир занимались выделением стилей и моделей общения. Б.Спицберг, Дж. Уайменн и другие определили понятие «коммуникативная компетентность», в котором сделали акцент на знаниях, умениях и навыках необходимых для осуществления эффективной коммуникации.

Задержка психического развития (ЗПР) – это темповое отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть преодолены с помощью специально организованного обучения и воспитания. ЗПР характеризуется недостаточным уровнем развития моторики, памяти, мышления, внимания, неустойчивостью эмоциональной и поведенческой сферы.

Причинами ЗПР могут стать:

–биологические факторы – негрубые органические повреждения ЦНС локального характера и их остаточные явления. К ним относят: патологии беременности, тяжелые соматические заболевания ребенка, наследственность;

–социальные факторы – ЗПР может возникать под влиянием условий среды, в которой растет ребенок, его окружения. Также на развитие ЗПР влияет стиль воспитания:

–гиперопека (авторитарное воспитание, дефицит внимания со сверстниками);

–гипоопека (безнадзорность, попустительское общение с детьми).

Характеризуя развитие интеллектуальной сферы детей с ЗПР, следует отметить, что восприятие у такого ребенка замедлено, он запоминает что-либо фрагментами и неточно. Затруднительно происходит формирование целостного образа предмета. У таких детей лучше развито звуковое и зрительное восприятие, поэтому очень важно подкреплять учебный материал, предоставляемый ребенку, какими-либо зрительными элементами. Внимание у таких детей очень неустойчиво, их достаточно легко отвлечь от

занятия и таким образом нарушить образовательный настрой. Им сложно концентрироваться на чем-то, это требует огромных усилий.

Речь у детей с ЗПР искажена, присутствуют непонятные звуки, словарный запас ограничен, также речь носит произвольный характер (ее сложно контролировать). Эмоциональная сфера детей характеризуется нестабильностью, частой сменой настроения, у детей отсутствует инициативность и сила воли, иногда проявляется агрессия и конфликтность.

Согласно теории Л. С. Выготского, развитие коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития протекает так же как и у их сверстников с нормальным развитием, но с некоторыми особенностями. Так, коммуникативное развитие дошкольников с ЗПР носит неравномерный, и даже дисгармоничный характер, формирование навыков общения происходит очень медленно. Для детей с ЗПР характерно использование простых предложений и словосочетаний, речевая активность достаточно низкая, поэтому им так сложно налаживать контакты с другими. Даже к концу дошкольного периода дети с ЗПР с трудностью овладевают средствами речевого общения, они не умеют использовать свою речь (редко проявляют инициативность по отношению к другим, молча выполняют какие-либо действия). Если им все-таки удастся с кем-то заговорить, то диалог продолжается недолго, это связано как с бедностью словарного запаса, мышления и фантазии, так и с неумением грамотно сформулировать свои мысли и чувства, правильно их преподнести собеседнику.

Как известно, ведущим видом деятельности ребенка дошкольника является игра, это касается и детей с задержкой психического развития. Но в отличие от здоровых сверстников, дошкольники с ЗПР очень редко сопровождают свою игру какими-либо репликами, высказываниями, они предпочитают играть, молча, в одиночестве, и лишь иногда могут сказать слово, издать звук для того, чтобы привлечь внимание партнера. Малыши с особенностями не разговаривают со своими игрушками, как обычно это делают здоровые дети, не озвучивают их действия, не озвучивают и различные явления, возникающие в течение игры. Следовательно, у них не происходит развитие речи, их словарный запас не обогащается новыми словами, не развивается эмоциональная сфера, мышление и фантазия, речь в этом случае выполняет лишь регулирующую функцию.

Работа с детьми с ЗПР требует мультидисциплинарного подхода, то есть активного участия педагогов, психологов, дефектологов, логопедов. Коррекция должна начинаться как можно раньше и продолжаться, как можно больше времени. Дети с задержкой психического развития должны посещать специализированные ДОУ, школы 7 вида, либо специализированные классы школ.

К особенностям обучения детей с ЗПР относят: построение образовательного процесса на основе наглядности и дозированной получаемой информации, такие дети нуждаются в многократном повторении

материала, использовании здоровьесберегающих технологий, постоянной смене видов деятельности.

Главным приемом формирования коммуникативных навыков у дошкольников, является игра. Игры, во всем их многообразии, помогают ребенку выражать свои эмоции, мысли и чувства, помогают начать взаимодействовать с другими, развивают их речь и мышление.

Задача педагога заключается в том, чтобы поддерживать детей во время игровых действий, помогать им в развитии сюжета, воспитатель должен проявлять чуткость и заботу по отношению к детям.

Можно выделить несколько видов игр, направленных на развитие коммуникативных способностей ребенка:

– коммуникативные игры – это игры с различной степенью подвижности, в ходе которых дети должны активно взаимодействовать, общаться друг с другом, должен присутствовать тактильный и эмоциональный контакт. Это могут быть сюжетно-ролевые игры, хороводы, соревновательные игры и другие;

– игры с правилами – игры, которые требуют соблюдения каких-либо правил. Они учат детей дисциплинированности, контролю своих действий и действий сверстников. Дети в таких играх учатся сотрудничеству, взаимопомощи, взаимодействию;

– сюжетно-ролевые игры – игры, которые обогащают бытовой опыт, развивают представления детей о предметах быта, профессиях и т.д. Ребенок, беря на себя роль в игре, начинает передавать различные переживания персонажа, его чувства, посредством мимики, жестов, слов.

Приведем некоторые примеры игр на развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР.

Дидактическая игра «Возьми шарик».

Цель: формирование эмоционального контакта с взрослым.
Оборудование: воздушный шарик.

Ход игры: воспитатель надувает шарик и завязывает его, затем подает его ребенку со словами: «На, возьми». Когда ребенок немного подержит шар, педагог просит вернуть ему шарик. Следует показать ребенку как шарик летает, вместе с ним подуть на шар, воспитатель должен как можно чаще показывать свои эмоции, чтобы ребенок видел их.

Подвижная игра «Солнышко».

Цель: формировать речевое общение, учить детей договариваться, действовать сообща.

Оборудование: обручи, бубен.

Ход игры: игроки образуют круг, в центре круга – «Солнышко», у него в руках четыре обруча желтого цвета.

Солнышко, Солнышко, погуляй у реки,

Солнышко, Солнышко, раскидай колечки (дети идут вправо по кругу. «Солнышко» движется влево, раскладывая обручи по кругу, ближе к детям).

Мы колечки соберем, золоченые возьмем (дети, стоящие рядом с обручами, берут их и образуют четыре маленьких круга).

Покатаем, поиграем и тебе назад вернем (играющие выстраиваются в общий круг, обручи кладут на пол. По сигналу ведущего каждая команда собирается возле своего обруча. Выигрывают те, кто сделал все быстрее).

Сюжетно-ролевая игра «В гостях у зайки».

Цель: учить детей выражать свои эмоции и чувства от общения с другими людьми. Оборудование: плюшевый зайка.

Ход игры: педагог сообщает детям о том, что сегодня они пойдут в гости. День сегодня особенный. У Зайки, который живет у них в группе, День Рождения. По этому поводу, он пригласил всех ребят к себе в гости. Воспитатель предлагает подготовить для Зайки подарки. Для этого детям предлагается вспомнить, что Зайка любит, также воспитатель может помочь и предложить свои варианты подарков. Все подарки складываются в общую корзинку. Затем, педагог предлагает со стороны посмотреть, как Зайка готовится к празднику. Для этого она берет игрушку – зайку и начинает говорить стихотворение:

Все сумею, все успею, все сумею сделать.

Прежде чем на стол поставить

Чашки и конфетки, хорошо бы постелить

Чистые салфетки. Чашки, ложки ставлю в ряд,

Чай готовлю для ребят.

Чтобы понял каждый гость: очень ему рады,

Я поставлю здесь цветы – будет стол нарядным.

Зайчик приглашает детей к себе в избушку. Дети заходят, здороваются, а затем вместе с педагогом вручают ему подарки с поздравлением:

День рожденья – день веселья,

Всюду шутки, песни, смех,

И, конечно, любят гости

В этот день поздравить всех.

Зайка благодарит гостей за подарки и поздравления. Затем приглашает их за стол и угощает чаем с пирогом и конфетами. После угощения, Зайка предлагает детям поиграть.

В конце занятия педагог напоминает детям о том, что нужно поблагодарить Зайку за гостеприимство и угощения, а также попрощаться с ним.

Таким образом, я могу сделать вывод, что игры действительно очень важны для развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР. В ходе игры формируется личность ребенка, его характер, интересы, развивается фантазия, воображение, мышление, он учится взаимодействовать с другими, усваивает манеры общения и поведения. Данный вид деятельности также позволяет совершенствовать творческое начало детей, способствует развитию смелости, активности, инициативности, силы воли.

Итак, игра, как средство развития коммуникативных навыков представляет собой особый педагогический процесс, заключающийся в постепенности и непрерывности, многообразии ролей и сюжетов, усвоении норм, правил и ценностей, а также заключающийся в обучении детей различным способам общения друг с другом, обменом информацией, формировании адекватной самооценки и уверенности в себе.

Список использованной литературы

1. Леонтьев, А. А. Деятельность навыков коммуникативного общения как объект научного исследования // Психология навыков коммуникативного общения. – М.: Смысл, 2009.
2. Леонтьев, А. А. Психология навыков коммуникативного общения. - 3-е изд.–М.: Смысл, 2009.
3. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.; Воронеж, 2011.
4. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза навыков коммуникативного общения. – М.: Педагогика, 2006.
5. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. -М.: Просвещение, 2001.
6. Выготский, Л.С. Дефект и компенсация. Том 5 / М.: Педагогика, 2013.
7. Выготский, Л.С. Культурное развитие аномального и трудновоспитуемого ребенка. Тезисы доклада. Том 5 / М.: Педагогика, 2013.
8. Галигузова, Л.Н. Как помочь наладить общение со сверстниками//Дошкольное воспитание. – 2006. – №1. – С.111-113; С. 118–120.
9. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка - М.: Педагогика, 2015.
10. Гальперин, Б.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Педагогика, 2008.

ТРЕК 7. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Павлишак А.И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Тарасенко М.Л.,
Кандидат психологических, доцент СурГПУ,
г. Сургут

ПРИЧИНЫ БУЛЛИНГА И ФАКТОРЫ РИСКА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ

Концепция многоуровневого воздействия среды заключается в существовании влияния на индивида факторов различных уровней: личностного, семьи, школы и группы сверстников, общины и культуры. Итак, буллинг не начинается с изолированного состояния, и только сочетание факторов этих уровней создают предпосылки для такого явления.

Существует много причин, по которым некоторые дети совершают буллинг. Чаще всего выделяют такие причины: ошибочное представление о том, что агрессивное поведение допустимо; желание завоевать авторитет в глазах друзей и сверстников; желание привлечь внимание влиятельных взрослых; скука, вымогательство, компенсации за неудачи в учебе или общественной жизни; через давление родителей, через жестокое обращение и отсутствие их внимания к ребенку. Часто дети считают издевательства способом стать популярным, управлять и иметь влияние на других, привлечь внимание, заставить других их бояться. Другие просто завидуют тем детям, над кем издеваются, а некоторые даже не осознают чувств жертвы и объем вреда от их поведения. Однако отмечается, что буллинговому поведению дети учатся, то есть не видели бы они моделей жестокого поведения среди взрослых, по телевидению и т. д., то таких угрожающих масштабов буллинга можно было бы избежать.

Ученые выделяют также и личностные факторы, которые приводят ребенка к проявлениям буллинга: вспыльчивый темперамент, импульсивность характера, нехватка эмпатийности, эгоистичный учет только собственных потребностей, преимущество желания достичь контроля и внимания над желанием создать дружеские отношения. Низкая школьная успеваемость приводит к снижению самооценки, а потому фактором риска является проявление насилия (для ребят оценки в школе менее важны, чем для девушек). Среди причин, приводящих к буллингу, также выделяют злоупотребление алкоголем. Дети, которые злоупотребляют алкоголем,

имеют изменения в мозге, приводящие к ухудшению способности решать проблемы, контролировать чувства, управлять гневом [1].

Поведение обидчиков может быть следствием таких расстройств и нарушений в развитии, как синдром дефицита внимания и гиперактивности, расстройство поведения, биполярное расстройство, оппозиционное расстройство, посттравматическое стрессовое расстройство, синдром нарциссизма. Оппозиционное расстройство характеризуется воспалительным, взрывным гневом, агрессивным вербальным поведением, конфронтационной позицией, пренебрежением к чувствам других, а вот нарцисстические индивиды могут быть чрезвычайно агрессивными, когда почувствуют, что «важность их персоны» не осознается или не ценится другими.

Также возможно и расстройство поведения – как модель постоянного хронического социально деструктивного поведения, проявляющегося в нехватке социального сознания и являющегося результатом комбинации факторов: генетической специфики; повреждение мозга, вызванное травмами и закрепленные модели поведения. Одной из причин появления агрессивного поведения может быть синдром дефицита внимания и гиперактивности. Это расстройство поведения у детей, проявляющееся в проблемах фокусировки внимания, взволнованности и нервозности, рассеянности, импульсивности, гиперактивности. Такое расстройство встречается в два-три раза чаще у парней, чем у девушек, и охватывает 4% детей в возрасте 9-17 лет (в течение 6 месяцев) [2].

Не менее серьезным является биполярное расстройство. Это психическая болезнь, характеризующаяся периодическими депрессиями, маниями или сочетанием обоих факторов, а главное – она вызывает, в отличие от изменений настроения, ухудшение нормального социального функционирования в школе, со сверстниками и дома в семье.

Даже просто при дефиците внимания импульсивность становится причиной разрушительного поведения детей, из которых впоследствии вырастают педагогически заброшенные подростки. По некоторым экспертным оценкам, гиперактивных детей в России насчитывается от 50 до 150 тысяч.

Потенциальные жертвы также могут иметь определенные личностные особенности, которые замечаются сверстниками, из-за чего эти дети становятся легкими «мишенями» для обидчиков. Среди них физические недостатки или внешность, особенности поведения (замкнутость или назойливость), плохие социальные навыки, болезни, низкий интеллект и трудности в обучении, а также перечисленные выше расстройства поведения.

К семейным факторам, которые могут вызвать буллинг, относят недостаток близких отношений у родителей с ребенком или в семье, слабый или слишком сильный контроль над ребенком, игнорирование его потребностей, принятие и моделирование агрессивного поведения родителями или другими значимыми взрослыми, неполную семью.

Австралийские исследователи фиксируют, что обидчики менее эмпатийны и менее способны поддерживать отношения, обладают слабыми социальными навыками, а также, базируясь на ответах исследуемых обидчиков, чаще происходят из дисфункциональных семей. Их родители склонны часто критиковать и строго контролировать их. Датские исследователи нашли связь между жестокими физическими наказаниями и буллингом. Американские исследования показали, что проявления буллинга чаще возникает у ребят, в отношении которых родители применяют физическое наказание и насилие. Анализ американского исследования доказывает, что неприятие родителями является наиболее влиятельным фактором появления проблемного поведения подростков (фактор среднего уровня – отношения в семье) [3].

Исследования психологов разных стран доказывают также и межгенерационную связь: у родителей, осуществлявших буллинг в школьном возрасте, дети более склонны также издеваться над сверстниками. Кроме того, в семьях, где родители или один из них злоупотребляют алкоголем, наркотиками или другими опасными веществами, дети имеют серьезный риск остаться без опеки, подвергаться эмоциональному, физическому и сексуальному издевательствам и даже самим начать употреблять алкоголь или наркотики. Такие родители менее способны обеспечивать физическую и эмоциональную стабильность, в которой нуждаются дети. Такие ребята часто испытывают непостоянство ухода и страх за собственную безопасность, что вызывает серьезные нарушения процессов созревания мозга, вред от которых проявляется на протяжении всей жизни.

Статистические данные по России показывают: среди несовершеннолетних правонарушителей 21% – сироты, 56,2% – воспитывались в неполных семьях низкого материального состояния. Португальские ученые тоже нашли связь между склонностью к буллингу и происхождением из низких социальных слоев. Существуют некоторые особенности семей, у которых растут жертвы буллинга: финансовые или семейные проблемы, слишком частые вмешательства в решение проблем ребенка, из-за чего он не имеет возможности развить собственные социальные навыки решения проблем и разрешения конфликтов, зависимость ребенка от поддержки родителей, нехватки других социальных навыков и положительных примеров поведения у родителей.

Увеличение агрессивного поведения среди групп сверстников приводит к увеличению количества случаев буллинга. Исследователи отмечают, создание групп подростков неизбежно сопровождается проявлениями агрессии, ведь таким образом между детьми устанавливаются иерархические отношения, выясняются статусные предпочтения. Поэтому взрослея, дети воспринимают агрессивные действия как менее отрицательные. Это также объясняется тем, что ради ощущения отделенности от родителей подростков привлекает та молодежь, которая

имеет характеристики независимости (агрессия, непослушание), в отличие от той, которая ведет себя послушно и покладисто. Так, японские исследователи отмечают (по результатам опроса школьников), что психосоциальными факторами буллинга являются: влияние на подростков девиантных сверстников и слабый контроль над собственной импульсивностью и агрессивностью.

Однако многие дети совершают буллинг над сверстниками для того, чтобы продолжать оставаться в группе, а это довольно часто противоречит их внутренним мотивам. Такие «призы» буллинга, как повышение статуса среди сверстников, аплодисменты, смех, одобрение, только подстрекают и поощряют участников буллинга к следующему подобному поведению.

Факторами повышенного риска проявления жестокого поведения является опыт предыдущего агрессивного или жестокого поведения, подверженности насилию дома или в общине, генетические факторы (семейная наследственность), влияние жестокости в медиа (телевидение, фильмы, интернет), употребление наркотиков или алкоголя, наличие огнестрельного оружия дома, комбинацию стрессогенных социально-экономических факторов семьи, повреждения мозга и тому подобное. Также проживание в районах с низким уровнем безопасности приводит к усилению буллинга, в то время как положительные модели поведения среди взрослых имеют обратное влияние. Например, 57% несовершеннолетних, отбывающих наказание, не умеют ни читать, ни писать, что говорит о значительной социально-педагогической запущенности «проблемных» детей, ведь вместо родителей и школы ребенка воспитывает улица [4].

Телевидение, где часто показывают жестокие фильмы и насилие, имеет очень серьезное влияние на формирование ценностной системы и поведения ребенка. Десятки исследований влияния телевидения на подростков подтверждают, что дети постепенно начинают считать насилие способом решения проблем и имитируют увиденное в реальной жизни. Телевидение, фильмы и игры стимулируют сферы значимости и влияния, сферу восприятия нового опыта ребенка.

Многие подростки после просмотра сюжетов с картинами жестокости, агрессии и самоубийств идентифицируют себя с такими героями и действуют соответственно. Дети с проблемами развития и поведенческими расстройствами еще более восприимчивы к жестокости на экране. Недавние исследования обнаружили прямую связь между количеством часов, проведенных перед телевизором, и буллинговым поведением. Кроме того, это отнимает время ребенка, свободного для познания и развития социального сознания благодаря общению с другими детьми и взрослыми. За годы, проведенные в школе, среднестатистический ребенок видит по телевизору 8000 убийств и 100 000 актов насилия. Помимо этого, исследователи пришли к выводу, что телевидение пропагандирует распущенность, ведь в 91% эпизодов показывают сексуальную связь между мужчиной и женщиной, партнеры не женаты.

Влияние школьной среды считается очень важным фактором в создании условий для осуществления или прекращения буллинга в школах. Установка администрации, учителей к межличностным отношениям школьников показывает их принятие или непринятие определенных моделей поведения детей. В частности, многие учителя игнорируют буллинг, а потому обидчик не получает соответствующего наказания за свои действия, что продолжает циклы насилия. Нехватка надзора и наставничества в местах повышенной опасности в пределах школьной территории «развязывает» руки обидчику.

Из-за отсутствия определенных наказаний и санкций за проявления буллинга у детей происходит излом внутреннего контроля, подавляется чувство вины, преувеличиваются отрицательные свойства жертвы и положительные свойства обидчика. Это приводит к таким изменениям мировосприятия, которые усиливают стереотипы, предубеждения и дискриминацию.

И, наконец, культуральные факторы, которые включают: основы функционирования общества; особенности поддержания и установления отношений в семье и между сверстниками; приемлемые методы разрешения конфликтов и достижения взаимопонимания; особенности гендерных отношений и ролей; особенности социального сознания и социальных целей людей, социальных прослоек и взаимодействия различных социальных групп. Межкультуральное сравнение причин и следствий буллинга среди молодежи разных стран мира не показывает значительных различий, однако эти факторы не следует нивелировать. Культуры европейские и азиатские (Запада и Востока) имеют много значительных различий, касающихся структуры и функционирования общества.

Таким образом, ученые-исследователи различают предпосылки буллинга, вызывающие агрессивное или виктимное поведение у детей. Они выделяют такие факторы риска, как: личностные, семейные, групповые, факторы школьной среды, общины или района и культурные. Их сочетание дает сложный индивидуальный набор факторов, которые и предопределяют буллинг.

Список использованной литературы

1. Король, А. Причины и последствия явления буллинга / А. Король // Восстановительное правосудие в России. – 2019. – № 1–2 (13). - С. 84-93.
2. Буллинг: мы все можем помочь это остановить // Руководство для родителей учеников начальных и средних школ. - 2016. – 10 с.
3. Кормило, О. Явление буллинга в образовательном пространстве / О. Кормило // Проблемы серия «психология». - 2015. - Вып. 35. - С. 174-187.
4. Плутцкая, К. М. Подходы к пониманию буллинга как формы школьного насилия / К. М. Плутцкая // Научный вестник международного гуманитарного университета. Серия: Юриспруденция. - 2017. - Вып. 29(2). - С. 78-80.

Попкова А.Д., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Тарасенко М.Л.,
кандидат психологических наук., доцент СурГПУ, г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В психологическую науку термин эмпатия предложил ввести Э.Б. Титченер, сделал он это для более точного определения процесса вчувствования. Если симпатия, по мнению исследователей, обозначает соучастие в переживаниях другого, то эмпатия отражает направленность на внутренний мир другого человека.

Значительная часть психологов, изучавших эмпатию методом лабораторного эксперимента, рассматривают ее как: эмоциональный ответ на переживания другого (Стотлэнд, Хэнер и Бергер), разделение чувств другого на всех аффективных уровнях (Мехребизэн и Эпштейн), способность разделять и облегчать переживания других людей (Мерфи, Ленроу).

Показывая наиболее распространенное толкование термина «эмпатия», Тамоцу Шибутани характеризует ее как понимание аффективных ориентаций другого, соучастие в его переживаниях.

В других концепциях эмпатия была рассмотрена как осмысление внутренней жизни человека, не сопровождающееся переживаниями (В.М. Банщикова, В.Ю. Завьялов, Ю.П. Короленко), другими словами, как чисто интеллектуальный процесс, или понимание.

Но такие психологи как Даймонд и Бронфенбреннер, исследующие эмпатию как понимание, показали связь этого процесса с эмоциональными сторонами личности. В их трактовке эмпатия — это социальная сензитивность или социальный инсайт, имеется в виду способность индивида распознавать мысли и чувства другого человека.

В настоящее время исследователи рассматривают данный конструкт чаще как эмоциональное явление, процесс понимания и вчувствования в другого, в его мысли и переживания.

Эмпатия подразумевает собой:

- 1) осознание мыслей другого человека, его чувств и намерений;
- 2) склонность к косвенному анализу аффективного состояния другого человека.

Эмпатия состоит из когнитивного и аффективного компонентов: оба распознают чувства другого и сочувствуют им. Проанализировав литературу, мы можем сказать, что три основных компонента эмпатии, это:

- 1) способность различать и навешивать ярлыки на аффективные состояния других;
- 2) способность принимать роль и точку зрения другого;
- 3) отзывчивость.

Среди современных определений эмпатии встречаются следующие:

- знание о внутреннем состоянии, мыслях и чувствах другого человека;
- переживание и вчувствование в эмоциональное состояние, в котором находится другой;
- активность, направленная на реновацию чувств другого человека с помощью воображения; размышления о том, как человек повел бы себя на месте другого;
- расстраивание как реакция на муки другого человека, направленная на другого человека эмоциональная реакция, соответствующая представлению субъекта о благополучии другого и др. [1, с.66].

В нашем исследовании мы будем рассматривать эмпатию как многомерный конструкт, охватывающий эмоциональные и когнитивные процессы.

В некоторых случаях понятие «эмпатия» путают с состраданием, хотя на деле под этим термином подразумевается способность сопереживать любым эмоциям, не только отрицательным, но и положительным.

Еще раз подчеркнем, что эмпатия – это способность понимать и разделять все мысли или чувства другого человека, независимо от их направленности.

Чтобы чувствовать и проявлять сочувствие, не обязательно разделять те же переживания или обстоятельства, что и другие. То есть эмпатия – это попытка лучше понять другого человека, узнав его точку зрения.

Некоторые люди называют себя «эмпатами», потому что они настолько глубоко затронуты проблемой других, что берут на себя страдания и эмоциональное бремя. Но есть разница между эмпатией и таким состоянием, которое психологи называют «эмоциональным заражением». Это чрезмерное ощущение того, что чувствует другой человек, когда он расстроен, на самом деле в некоторой степени сосредоточение, которое может привести к депрессии и плохому самочувствию. Это не помогает человеку, который борется, потому что в конечном итоге у него будет друг, который чувствует себя так же плохо, как и он, и поэтому он оказывает «медвежью услугу» в попытках помочь другу.

«Сочувствие не требует, чтобы кто-то разделял чувства другого, хотя иногда это может включать и это», – сказал Лернер. Эмоциональная и когнитивная эмпатия лучше подходят как для вас, так и для человека, который нуждается в помощи [4, с. 43].

Психологи Дэниел Гоулман и Пол Экман разделяют концепцию эмпатии на следующие три категории.

1. Когнитивная эмпатия – это способность понимать, что человек чувствует и о чем он может думать. Когнитивная эмпатия делает нас лучшими коммуникаторами, потому что помогает нам передавать информацию так, чтобы она лучше всего доходила до другого человека.

2. Аффективная эмпатия – это способность разделять чувства другого человека. Некоторые описывают это как «твоя боль в моем сердце». Этот тип сочувствия помогает вам налаживать эмоциональные связи с другими людьми [3, с.89].

3. Сострадательное сочувствие или же переживание – выходит за рамки простого понимания других и обмена их чувствами: оно фактически побуждает нас действовать, помогать тем, чем мы можем.

Все эти три компонента работают вместе, когда, например, ваш друг утратил дорогого человека. Вашей естественной реакцией может быть сочувствие, чувство жалости или печали. Эмпатия может побудить вас выразить соболезнование или морально поддержать – и ваш друг может, вероятнее всего, положительно откликнуться на эти действия.

Но проявление эмпатии требует много времени и труда. Все начинается с когнитивной эмпатии: воображения, через что проходит человек. Кого они потеряли? Насколько человек был им дорог? Как теперь поменяется их жизнь, помимо чувства боли и потери?

Аффективная эмпатия помогает не только понять чувства друга, но и как-то разделить их. Мы пытаемся соединиться с чем-то в себе, что знает чувство глубокой печали и эмоциональной боли. Мы можем вспомнить, что чувствовали, когда потеряли кого-то близкого, или представить, как бы мы себя чувствовали, если бы у нас не было такого опыта.

И последняя, сострадательная эмпатия побуждает нас действовать. Мы можем помочь другу с уборкой, чтобы ему не пришлось беспокоиться о порядке. Мы можем предложить свою помощь в покупках, приготовлении пищи или каких-то организационных моментах. Может быть, мы могли бы пойти и составить ему компанию; или, если ему нужно побыть одному, мы можем взять детей и посидеть с ними некоторое время.

Мы рассмотрели определения и разновидности эмпатии, ее компоненты и особенности проявления, теперь нам бы хотелось остановиться на особенностях ее развития и проявления в подростковом возрасте.

Эмпатия выступает одним из важнейших аспектов для построения межличностных отношений в пубертатном периоде. Межличностные взаимоотношения возникают и строятся на эмоциональной основе, на чувствах, возникающих у подростков по отношению друг к другу, семье и знакомым людям.

Одна из основных трудностей изучения особенностей проявления эмпатии у подростков определяется возникновением противоречия в этом возрасте, в частности: происходят качественные возрастные изменения психики, что позволяет считать этот период сензитивным для развития эмпатии, однако, подростки характеризуются и эмоциональным дисбалансом, затрудняющим результативность данного процесса.

Следует особо подчеркнуть и тот факт, что подростки конфликтны, импульсивны, редко обращают внимание на жизненные обстоятельства, у них преобладает эгоцентризм. Ведущий вид деятельности в этом возрасте – интимно-личностное общение. Именно оно способствует формированию навыков межличностного взаимодействия и установления контактов с окружающими людьми. По этой причине существует необходимость исследования эмпатии именно в подростковом возрасте. Подростковый возраст, по мнению отечественных психологов-исследователей – это период противоречий, одним из которых является легкая возбудимость, быстрая перемена настроения, но в то же время умение управлять своим состоянием и эмоциями. Подростки начинают глубже вникать в различные события, чувства становятся более устойчивыми, всё больше явлений социальной жизни вызывает у подростка интерес. Среди подростков также возникают особые требования к дружеским отношениям: преданность, отзывчивость, действия во вред своим интересам ради друга, умение хранить тайну, понимать, сопереживать, стараться помочь[2]. Взаимоотношения подростков возникают и строятся на эмоциональной основе, на чувствах, которые возникают у них по отношению друг к другу, к своему окружению. Впечатления о человеке играют важную роль при построении общения с ним, достижения взаимопонимания, поэтому люди всегда хотят произвести «хорошее» первое впечатление. Особое место в данном возрасте отводится эмпатии как способности эмоционального отклика на проблемы другого человека. Она способствует установлению равновесия в межличностных отношениях, выступает как способ понимания другого человека.

Высокий уровень развития эмпатии у подростка создает для него благоприятные условия для выражения положительных эмоций и является сигналом просоциального поведения.

Кроме того, исследования показали, что «когнитивная эмпатия» и «аффективная эмпатия» все еще развиваются в подростковом возрасте. Также есть две отдельные части мозга, отвечающие за аффективную и когнитивную эмпатию. Когнитивная эмпатия, по-видимому, связана с медиальной префронтальной корой, а аффективная эмпатия основана на лимбической области мозга, которая регулирует эмоции. Эти две разновидности эмпатии взаимосвязаны. Исследование, проведенное в Исследовательском центре развития подростков при Утрехтском университете в Нидерландах, показало, что аффективная эмпатия ребенка определяет его уровень когнитивной эмпатии в подростковом возрасте.

Можно сделать вывод о том, что именно в подростковом возрасте эмпатия играет значительную роль, она определяет успешность и эффективность нахождения ребенка в социуме, помогает лучше адаптироваться в школьной среде и выстраивать взаимодействие с

одноклассниками. Эмпатия подростков подвергается качественным изменениям и переходит на новый уровень своего развития.

Список использованной литературы

1. Абрамова, Е.Ю. Особенности проявления эмпатии в подростковом возрасте/Е.Ю.Абрамова-Текст:электронный//Совет ректоров.-2013- № 5. - С. 66-69.– URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20172055> (дата обращения: 02.02.2022). – Режим доступа: по подписке.
2. Басова, А. Г. Формирование эмпатии / А. Г. Басова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2013. — № 5 (52). — С. 631-633. — URL: <https://moluch.ru/archive/52/6898>
3. Долгова, В.И. Эмпатия: монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. - М.: Перо, 2014. - 160 с. : ил.- Текст: непосредственный.
4. Ильин, Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия: учебное пособие / Е.П. Ильин. – М. [и др.] : Питер, 2013. - 304 с.: ил., табл.; 24 см. - (Мастера психологии).- Текст: непосредственный.

Фейзуллаева У.З., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Галушак К.Ю.,
кандидат психологических наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Проблема адаптации младших школьников является особенно актуальной на начальных этапах школьного обучения. Поступление в школу представляет собой переломный момент для каждого ребенка, достигшего семилетнего возраста. Именно с этого момента у младшего школьника появляется огромная ответственность перед учителем, школой и родителями. Ребенок осваивает новую социальную роль, роль ученика, а также новый вид деятельности – учебную. Становление ребенка как ученика происходит всю школьную жизнь в процессе его обучения[1].

Термин «школьная адаптация», согласно определению М.В. Максимовой, – это процесс вхождения ребёнка в новую для него социальную среду. Успешная школьная адаптация помогает ребенку построить взаимоотношения с педагогами, сверстниками, а также улучшает его психическое, социальное и личностное развитие [8].

Процесс адаптации к школе есть привыкание к новым условиям, которое каждый первоклассник переживает и осознает по своему. Его составляющими являются физиологическая и социально-психологическая адаптация.

Особенностью социально-психологической адаптации является то, что каждый родитель (законный представитель), педагоги и работники в сфере образования хотят, чтобы взаимодействие ребёнка в социальной среде проходило без негативных последствий для него [2].

Г.М. Андреева рассматривает социально-психологическую адаптацию как взаимодействие личности и социальной среды, которая приводит к адекватным соотношениям целей и ценностей личности и группы. Адаптация, по ее мнению, происходит тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию ее индивидуальности[4].

Структурно-содержательные компоненты социально-психологической адаптации личности определялись в рамках концепций К. А. Абульхановой-Славской, А.А. Началджана, Г.Г. Овчинниковой, А. А. Реана и др.

Причинами нарушения социально-психологической адаптации могут стать учебные проблемы, ситуация постоянной неудачи, неадекватные требования со стороны взрослых. Эти нарушения отмечаются и у детей, не справляющихся с дополнительными нагрузками, и связаны они с постоянным действием стресса, ограничения времени [3].

Плохое поведение в этом случае является сигналом тревоги, повод внимательно понаблюдать за учеником и вместе с родителями разобраться в

причинах трудностей адаптации к школе. Если вовремя не разобраться в причинах такого поведения, не скорректировать затруднения адаптации, это может привести к срыву адаптации и нарушению психического здоровья первоклассника.

Адаптация к школе у детей проходит по-разному. Значительная часть детей адаптируется в течение первых двух месяцев школьного обучения. Это проявляется в том, что первоклассник привыкает к коллективу, приобретает новых друзей. Его эмоциональное состояние благоприятно, настроение преимущественно приподнятое.

Другая группа детей проходит более длительную адаптацию, не могут принять ситуацию обучения, общения с педагогом и одноклассниками — они могут играть на уроках или выяснять отношения с товарищем, не реагируют или неадекватно реагируют на замечания учителя.

Однако есть и первоклассники, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями: отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Часто они не усваивают учебную программу, испытывают трудности в обучении письму, чтению, счету и т.п. Проблемы, накапливаясь, становятся комплексными, требующими помощи педагогов, психологов и родителей [4].

Для младшего школьного возраста адаптация - это естественное явление. Приспособить ребенка к школе – значит подвести его к пониманию необходимости выполнять учебные и социальные требования, принимать на себя ролевые обязательства школьника. Вполне естественно, что такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном; формируются определенные установки. Личностные свойства, делающие ребенка хорошим учеником – послушным, старательным, неконфликтным [6].

Анализ литературы показал, что для преодоления трудностей, с которыми первоклассник неизбежно сталкивается при поступлении в школу, необходимо создание ситуации успеха, которая поможет быстрее принять новую социальную роль, войти в новую социальную ситуацию развития, устойчиво переносить нагрузки, связанные с учебной деятельностью. Влияние негативных факторов на процесс адаптации ведет к дезадаптации человека, как следствие, возникают невротические состояния, нарушения поведения, низкая способность к обучению. Благоприятные же условия, наоборот, помогают справляться с трудностями и устранить появление негативных сценариев [7].

Именно поэтому первый год обучения определяет порой всю последующую школьную жизнь ребенка, в это время младший школьник под руководством взрослых совершает чрезвычайно важные шаги в своем развитии. Важно знать, как психологические особенности младшего школьного возраста, так и характер, который может приобретать адаптация и условия, способствующие ее благоприятному протеканию.

Список использованной литературы

1. Безруких, М.М. Какой он – современный первоклассник? (Предварительные результаты популяционного исследования) [Текст] // Школьный психолог. – 2013. – № 2.
2. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников. [Текст] / Т.В. Костяк - М, 2008.- 169с.
3. Максимова, М.В. Психологические условия школьной адаптации (1-3 классы). [Текст] / М.В. Максимова – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
4. Битянова, М.Г. Адаптация ребенка в школе. М, 2013 г. – 184 с.
5. Дорофеева, Г.А. Психоэмоциональная адаптация первоклассников при вхождении в школьную жизнь. Дисс...на соискание учёной степени кандидата психолог, наук. Ростов-на-Дону 2001.
6. Зеленова, М. Е. Адаптация к начальной школе. // Психологическая наука и образование. 2014, № 3, с.22.
7. Матвеева, О. А., Львова, Е. А. Помощь в адаптации к средней школе. // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С.57-79.

Студенческие исследования - 2022:
материалы Международной студенческой
научно-практической конференции

Сдано в печать 14.04.2022 г. Формат 60x84/8
Гарнитура Times New Roman
Электронное издание. Авт.л. 31,5

Сургутский государственный педагогический университет, 2022