

Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет»
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА «ТЕРРИТОРИЯ ДЕТСТВА»
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КОЛОМЕНСКИЙ Г.О.



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
НАЧАЛЬНОГО, ДОШКОЛЬНОГО
И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(В РАМКАХ ГОДА НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ)**

**Коломна
2021**

УДК 37
ББК 74
А43

Рекомендовано к изданию редакционно-
издательским советом ГОУ ВО МО «ГСГУ»

Рецензенты:

Политова И.Н.,

дфилн, проректор по научной работе ГОУ ВО МО «Государственный
социально-гуманитарный университет»,
Коломенский г.о., Московская область, Россия

Артамонова Е.И.

дпн, профессор кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Московский
государственный областной университет», г. Москва, Россия

А43 Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования / под ред. Т. Ю. Макашиной. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2021. – 442 с.
ISBN 978-5-98492-509-9

В сборнике представлены материалы IX Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования» в рамках Года Науки и технологий, которая была организована выпускающими кафедрами педагогического факультета «Начальное и дошкольное образование» и «Специальное и инклюзивное образование» ГОУ ВО МО «ГСГУ» 17–18 ноября 2021 г.

Статьи представлены в четырех разделах. Первый раздел освещает научные основы и тенденции обучения, воспитания и развития. Второй раздел определяет актуальные проблемы проектирования образовательной деятельности дошкольников. Третий раздел раскрывает современные технологии младшего школьного возраста. Четвертый раздел посвящен профессионально-личностной подготовке педагога к работе с детьми.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, обучающимся педагогических профилей подготовки и практическим работникам сферы образования.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-98492-509-9 © ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», 2021
© Коллектив авторов, 2021

РАЗДЕЛ I. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ	9
<i>Башмакова С.Б., Тукмачева А.С.</i> Особенности формирования половой идентичности у подростков с умственной отсталостью	9
<i>Бузенок А.А.</i> Включение первокурсников с нарушениями слуха в образовательный процесс и социокультурную среду вуза при инклюзивном образовании	13
<i>Быкова А.А.</i> Основные принципы работы с проблемным поведением детей с ОВЗ в условиях школы	16
<i>Бычков А.А.</i> Технология концентрированного обучения с точки зрения нейроструктурной организации	20
<i>Гарнова К.В., Котова Т.В.</i> Использование компьютерных технологий в работе с детьми с нарушением речи	24
<i>Головин И.Ю.</i> Диагностика патриотической воспитанности младших школьников	28
<i>Денисова А.В.</i> Роль цифровых технологий в системе дополнительного образования на занятиях по туристско-краеведческой деятельности	31
<i>Емельянова И.Д.</i> Исследование социальной компетентности у заикающихся старшеклассников в процессе выбора профессии	35
<i>Иванова Г.В.</i> Социализация детей с расстройством аутистического спектра: проблемы и пути решения	37
<i>Клейменова М.В.</i> Теоретические аспекты развития социального интеллекта у детей дошкольного возраста	41
<i>Колодкина Л.Ю., Юдина И.А.</i> К проблеме моделирования деятельности методического объединения специалистов служб ранней помощи	44
<i>Комарова В.В., Крутова Л.В.</i> Теоретические основы патриотического воспитания младших школьников в процессе ознакомления с достопримечательностями родного края	48
<i>Коростелева Н.В.</i> Отражение задач патриотического воспитания в нормативных документах	51
<i>Кузьмичева К.С.</i> Проблемы логопедической помощи детям с нарушением слуха	54
<i>Кураева Д.А.</i> Современное понятие психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями развития	57
<i>Ларина С.В.</i> Роль педагога в формировании личности ребенка (из опыта работы)	61
<i>Маренова К.В.</i> Специфика нарушений голосовых характеристик у детей с речевой патологией	64
<i>Непиющая И.В.</i> Трудности адаптации первоклассника к школе	67
<i>Новикова Г.П.</i> Основные направления воспитания, обучения и развития детей в контексте реализации плана основных мероприятий, проводимых в рамках десятилетия детства, на период до 2027 года	70
<i>Павлюченко Т.П., Шевченко Л.В., Рыжкова Ю.П.</i> Развитие УУД на уроках естествознания в процессе реализации ФГОС среднего общего образования	75
<i>Перекальский С.А.</i> Основные виды проектов, используемые в процессе подготовки обучающихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности	79
<i>Пригоровская Ю.В.</i> Инновационные технологии в образовании	83
<i>Радомская О.И.</i> Особенности организации полихудожественной воспитывающей среды в процессе творческого развития дошкольников и младших школьников	86
<i>Родионова А.Б.</i> Коррекция речевых нарушений средствами фонологоритмики	90

Рябинина Е.В. Анализ архитектурного декора усадьбы «Горенки» в г. Балашиха - одного из малоизученных памятников Подмосковья в рамках важного аспекта развития знаний молодого поколения о достопримечательностях родного края	93
Рябчикова Н.В., Карандаева Т.А. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья	97
Скопина К.Ю. Обоснование инклюзивного образования с точки зрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования	101
Хасанова М. С. Актуальные проблемы и пути развития инклюзии в системе детского спорта в современной России	103
Шуберт Е.С. Социальное партнерство в дошкольном образовании с использованием информационных технологий	107
РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	110
Александрова Н.С., Петушкова О.А. Условия развития коммуникативно-речевой активности детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде	110
Алимжанова Н.Х. Развитие произвольного внимания у старших дошкольников в образовательном процессе ДОО	114
Алферова Л.А., Вилкова Ю.О. Духовно-нравственное воспитание дошкольников	118
Алферова Л.А., Лобанова Е.А., Пинегина И.А. Развитие художественно-творческих способностей дошкольников с помощью нетрадиционных форм работы	122
Андропова Ю.В. Теоретические основы психолого-педагогической коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста	125
Беленкова А.С., Кочетова Ю.А. Современное дошкольное образование: выбор стратегии начала образования детей	129
Боева Т.М. Логопедическая ритмика как средство формирования плавности речи дошкольников с заиканием	133
Воробьева О.К., Евсеева А.И. Прикоснуться к природе всем сердцем: удивиться, узнать, полюбить!	137
Воронцова Е.В. Особенности развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста	140
Вострикова Ю.А., Куцеева Е.Л. Особенности речевого взаимодействия детей с общим недоразвитием речи в игровой деятельности	142
Голубь М.С. Организационно-педагогические условия развития читательской культуры у детей дошкольного возраста	146
Голышева А.В. Использование элементов методики В. Базарного «Обучение в режиме сенсорной свободы и психомоторного раскрепощения»	149
Горина Д.А. Духовно-нравственное воспитание дошкольников- основа достойного будущего общества	152
Данилушкина О.В. Коррекционная работа по формированию связной речи детей с ОНР в процессе игровой деятельности	155
Жукова Г.Е., Суворова В.Н. Некоторые теоретические аспекты художественно-эстетического воспитания и развития детей дошкольного возраста	159
Зайцева Н.В., Корж Л.А. Особый ребенок в условиях дошкольной образовательной организации	163
Застылова Е.А. Теоретические основы воспитания культуры поведения детей дошкольного возраста	166

Захарова А.С. Игрушка «ПОП-ИТ» как помощь родителям в развитии ребенка с нарушениями зрения дошкольного возраста	171
Иванова Г.В., Ефремова Ю.В. Развитие воображения старших дошкольников средствами нетрадиционных техник рисования	174
Иванова Г.В., Качанова А.П. Формирование экологических представлений старших дошкольников посредством организации экскурсий	178
Каменская О.А. Семейный альбом как форма педагогического сопровождения родителей в музыкальном развитии детей 6-7 года жизни	182
Козлова И.П. Проблема формирования графического навыка у дошкольников с речевыми нарушениями в контексте готовности к школьному обучению	184
Космачева Н.В., Чикаева Т.В. Приемы работы над проблемной ситуацией в процессе духовно-нравственного воспитания дошкольников	187
Костричкина Д.К. О некоторых проблемах дошкольного образования	191
Кошелева С.В. Использование русских народных игр в физическом воспитании дошкольников, как компонент основы духовно-нравственных ценностей и национально-культурных традиций народов России	195
Кузвесова А.Н., Кислякова М.С. Опыт использования образовательного геокешинга как игровой инновационной технологии в работе с детьми старшего дошкольного возраста	197
Кулешова Е.А., Селукова Ю.А., Оликова А.Ю. Применение инновационной технологии «Камешки «МАРБЛС» в логопедической работе (коррекции звукопроизношения) с детьми с тяжелыми нарушениями речи в ДОУ	199
Кулюшина А.А. Нетрадиционные методы и приёмы развития связной речи у дошкольников с нарушениями речи	202
Лукаш В.А., Гашимова В.А. Педагогические условия развития звуковой культуры речи дошкольников с ЗПР	206
Макарова О.Б., Филиппова В.А. Возможности использования метода образовательной кинезиологии в образовательном процессе дошкольной организации	209
Мартыненко Т.В. Коррекция нарушений речи у детей дошкольного возраста посредством игр и упражнений	213
Махова С.Ю., Ефименкова О.К., Веселова Е.Н. Развитие технического творчества дошкольников	216
Машина Н.И., Изергин Н.Д. Развитие воображения у дошкольников посредством дополнительного образования	219
Медведева Т.А., Чухачева Е.В. Оценка уровня сформированности монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)	223
Миргородская К.В. Логопедическая коррекция лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР	227
Моисеечева П.С. Формирование коммуникативной грамотности на логопедических занятиях у детей старшего дошкольного возраста при помощи метода сказкотерапии	231
Мохова Ю.С., Башмакова С.Б. Развитие словаря прилагательных дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр	234
Назарян В. Ю., Теплых И.С., Колганова С.А. Художественно-эстетическое воспитание дошкольника	238
Панина О.А. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с изделиями народных промыслов посредством декоративно-прикладного искусства	240

<i>Полторацкая А.А.</i> Воспитание у старших дошкольников ценностного отношения к труду через знакомство с профессиями взрослых в рамках реализации рабочей программы воспитания	243
<i>Рагимова В.В.</i> Формирование экологической культуры дошкольников в музее природы, экологии, краеведения и туризма	247
<i>Романова Ю.Г.</i> Развитие мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста на занятиях в доу посредством работы с пластилином	250
<i>Солдатова И.Е.</i> Развитие умения связной диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи с помощью игр	253
<i>Степанова Е.В., Грибкова Н.А., Леонова Н.А.</i> Тико конструктор, как средство всестороннего развития дошкольников	256
<i>Тургунова А.И.</i> Особенности арт-педагогике в детском саду с детьми 5-7 лет	259
<i>Хвостова О.Г.</i> Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста средствами арт-терапии	263
<i>Черепнина Л.П.</i> Устное народное творчество в воспитании детей дошкольного возраста	266
<i>Щербак С.Г., Савенко Д.В.</i> Особенности изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития): анализ диалогических (коммуникативно-речевых) умений	269
РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	275
<i>Анисимова Н.В.</i> Формирование познавательного интереса у младших школьников с детским церебральным параличом при ознакомлении с природой	275
<i>Буренкова Н.В.</i> Формирование нравственно-патриотических представлений младших школьников во внеурочной деятельности	278
<i>Буслеева М.Е.</i> Психолого-педагогические условия развития семантической стороны речи умственно отсталых обучающихся младшего школьного возраста	282
<i>Губанова Н.Ф., Белякова А.В.</i> Решение арифметических задач как средство развития способности к моделированию у учащихся начальных классов	285
<i>Гудкова Л.В.</i> Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ посредством их социальной интеграции	290
<i>Дорожкина О.Б.</i> Роль педагога в формировании личности ребёнка	293
<i>Ерасова Н.В.</i> Применение проектно-исследовательской технологии во внеурочной деятельности с целью повышения эффективности реализации ООП НОО	297
<i>Иванова Г.В., Степанова А.А., Попова Н.В.</i> Современное информационное пространство обучения в системе начального общего образования	301
<i>Кошелева В.В.</i> Влияние театрального искусства на нравственное воспитание младшего школьника	304
<i>Криволапчук У.А.</i> Сюжетно-ролевая игра как средство формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью	307
<i>Кузнецова К.А.</i> Создание специальных условий обучения для детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования	310
<i>Лункина А.Н.</i> Методы креативной педагогики для преодоления трудностей при развитии творческих способностей у младших школьников с ЗПР на уроках изобразительного искусства	313
<i>Луценко Т.В.</i> Робототехника во внеурочной деятельности	315
<i>Макарова В.А.</i> Особенности развития познавательной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР	319
<i>Мастяева Е.В.</i> Синтаксические умения младших школьников-инофонов: статус проблемы	322

<i>Машина Н.И.</i> Развитие речи у детей младшего дошкольного возраста посредством физкультурно-театрализованных игр	325
<i>Медведева Л.Н.</i> Внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС НОО	328
<i>Милова Е.В., Лозгачева Т.А.</i> Обучение решению арифметических задач младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии	332
<i>Монахова К.М.</i> Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья	335
<i>Надина Т.А.</i> Система работы во внеурочной деятельности по программе «Мы – твои друзья!»	338
<i>Наумова П.А.</i> Ролевая игра как способ развития коммуникативных навыков школьников в условиях инклюзивного образования (на примере обучения иностранному языку)	341
<i>Першина О.В.</i> Воспитание интереса к изучению родного края на занятиях по внеурочной деятельности «Мой край» как одно из направлений формирования базовых национальных ценностей личности	345
<i>Пивоварова А.И.</i> Индивидуальный подход в инклюзивном образовании	349
<i>Плотникова Ю.Ю., Дайнова Г.З.</i> Занятия хореографией как основа культурно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования	352
<i>Погодина О.А., Васильева О.Б.</i> К вопросу о формировании навыков критического, рефлексивного мышления в начальной школе	356
<i>Политова И.Н.</i> Пропедевтика в изучении имен прилагательных в начальной школе	360
<i>Попова Н.В., Степанова А.А.</i> Проблемы недоразвития речи и пути их преодоления у обучающихся в рамках реализации ФГОС НОО	364
<i>Прохорова Т.Н.</i> Организация внеурочной деятельности в начальной школе по курсу «Экономика»	367
<i>Рогов М.В., Севостьянова А.А.</i> Внеучебные интересы младшего школьника как фактор эмоционального развития личности в подростковом возрасте	372
<i>Соколова Т.С., Лозгачева Т.А.</i> Формирование представлений о форме предметов, геометрических фигурах и их свойствах у младших школьников с интеллектуальными нарушениями	374
<i>Титова А.А.</i> Первоступ в внеурочной деятельности	378
<i>Щербатова Я.О.</i> Инновационные технологии в сфере управления начальным образованием	381
РАЗДЕЛ IV. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ	385
<i>Блажченко О.А.</i> Роль педагога в формировании личности ребенка	385
<i>Боландова О.И.</i> Влияние речи педагога на развитие речи дошкольника	387
<i>Буслаева Е.Н.</i> Подготовка студентов бакалавриата направления подготовки 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование» к работе с детьми с ОВЗ	390
<i>Иванов М.А., Королева О.Л., Шешукова Н.Н.</i> Психолого-педагогическая коррекция синдрома эмоционального выгорания педагогов обучающихся детей с ментальными нарушениями	393
<i>Иванова Н.А.</i> Пример организации практического занятия студентов педагогического факультета по естествознанию в соответствии с ФГОС	397
<i>Климченко И.В.</i> Условия эффективного усвоения материала студентами на лекциях в ВУЗе (на примере курса «Теория и методика обучения младших школьников»)	401

Комарова В.В., Стикина Ю.В., Широких О.Б. Особенности инклюзивной образовательной практики на педагогическом факультете ГОУ ВО МО «ГСГУ»	405
Куланина И.Н. Эстетическое воспитание студентов в образовательном пространстве педагогического ВУЗа	409
Макашина Т.Ю. Будущему педагогу об организации и проведении со старшими дошкольниками семейного эко досуга (зима. опыты)	413
Мартынова М.Ю. Кто такой волонтер и каково им быть? (Из опыта работы)	419
Свиясова О.В. Роль педагога в формировании личности ребенка	421
Селукова Н.С. Профессиональная подготовка будущего педагога в системе «Психолого-педагогический класс – ВУЗ»	423
Чухачева Е.В., Голенкова О.В., Фандина Н.А. Основные аспекты сотрудничества ВУЗа с работодателями образовательных организаций	427
Штыркова Т.В. Особенности волонтерской деятельности с детьми с расстройствами аутистического спектра: ресурсы и проблемы	431
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	434

*Башмакова Светлана Борисовна
Тукмачева Алина Сергеевна
ФГБОУ ВО «Вятский государственный
университет», г. Киров, РФ
usr11350@vyatsu.ru
stud118090@vyatsu.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования половой идентичности школьников с интеллектуальными нарушениями, приводится сравнительный анализ сформированности половой идентичности подростков с легкой и умеренной степенью умственной отсталости с использованием метода беседы и методики «Рисунок человека» К. Моховера, обосновываются направления психолого-педагогического сопровождения полового воспитания в условиях специального образовательного учреждения.

Ключевые слова: пол, половая идентичность, половое воспитание, подростки, умственная отсталость.

Формирование половой идентичности у школьников подросткового возраста с умственной отсталостью в условиях специального образовательного учреждения является сложной проблемой не только с точки зрения организации, но и практической реализации. В условия общего психического недоразвития у умственно отсталых подростков задерживается физическое половое созревание, затруднено осознание собственной половой принадлежности, особенностей поведения с точки зрения общепринятых норм полового воспитания.

Отечественные и зарубежные исследователи под половой идентичностью понимают принадлежность человека к определенному полу (В.Е. Каган, И.С. Кон, Ш. Берн и др.). Половая идентичность, являясь когнитивным компонентом самосознания, как способность воспринимать и осознавать себя «женщиной», «мужчиной», становится осознаваемой в подростковом возрасте [1].

Особенности половой идентичности детей, имеющих отклонения в развитии, привлекают внимание исследователей. Д.Н. Исаев [2], В.Е.Каган [3], изучая психосексуальное развитие детей с умственной отсталостью, установили их

низкую осведомленность в вопросах пола, искаженность представлений. Л.М. Шипицына [4] обращает внимание, что нарушения формирования половой идентичности затрудняет процесс адаптации подростков с умственной отсталостью. О.Г.Нугаева [5] при исследовании особенностей половой идентичности у подростков с умственной отсталостью установила, что процесс ее становления определяется общими закономерностями развития, отличаясь по темпу и качеству по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. С.Н. Каштанова и А.Н. Николаева [6] охарактеризовали отличительные особенности полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью связав их с уровнем интеллектуального развития. Н.Л. Белопольская [7] изучила возрастной аспект развития половой идентификации у детей со сниженным интеллектом дошкольного и младшего школьного возраста. Проведенный анализ исследований специальной психологии позволяет констатировать недостаточную изученность взаимосвязи степени тяжести умственной отсталости и сформированности половой идентичности, отсутствие программ полового воспитания детей и подростков с умственной отсталостью разной степени на основе учета их гендерных особенностей, что и определило актуальность нашего исследования.

В исследовании по выявлению особенностей половой идентичности подростков с умственной отсталостью разной степени приняли участие 60 подростков обоего пола в возрасте 12-13 лет с умственной отсталостью легкой степени (УОл) и умеренной степени (УОу). В качестве методов исследования нами были использованы: 1) беседа; 2) методика «Рисунок человека» К. Моховера. Результаты беседы с подростками с умственной отсталостью представлены в таблице 1.

Показатели, соответствующие полу	Мальчики		Девочки	
	УОл	УОу	УОл	УОу
половая принадлежность	100	67	100	80
одежда мужчин и женщин, прическа	87	60	93	67
умение пользоваться косметическими средствами	80	40	93	47
признаки взросления мужчин и женщин	67	27	80	40
психологические характеристики мужчин и женщин	67	33	67	40

Таблица 1 – Содержание половой идентичности у подростков с различной степенью умственной отсталости, в %

Анализ проведенных бесед с подростками позволил установить, что: 1) подростки с умственной отсталостью в легкой степени имеют достаточную информированность по вопросам половой принадлежности, гигиены, внешнего вида, одежды, прически, черт характера; недостаточно осведомлены об особенностях возрастных изменений; 2) ответы подростков с умеренной степенью умственной отсталости носили малодифференцированный характер,

более половины случаев ответы не соответствовали половой принадлежности респондента.

Для выявления характерных особенностей половой идентичности у подростков с умственной отсталостью разной степени на нами использовался проективный метод «Рисунок человека» К.Моховера[8], предлагающая нарисовать человека своего и противоположного пола в одежде (таблица 2).

Показатели, соответствующие полу	Мальчики		Девочки	
	УОл	УОу	УОл	УОу
фигура	13	-	20	13
одежда	60	13	87	60
прическа	67	27	80	33
вторичные половые признаки	33	13	47	27

Таблица 2 – Сформированность представлений о человеке женского и мужского пола у подростков с различной степенью умственной отсталости, в %

Анализ рисунков позволил выявить следующие особенности: 1) рисунки у подростков с тяжелой умственной отсталостью имеют схематичный характер, непропорциональные, с изображением большой головы, что в свою очередь указывает на недоразвитие интеллектуальной сферы. У подростков обоих полов с умеренной степенью умственной отсталости рисунки человека непропорциональные, несимметричные, отсутствует изображение различных деталей (глаза, ресницы, губы) и лишь половина девочек с легкой умственной отсталостью изображают элементы лица, по которым можно идентифицировать пол изображенного человека; 2) рисунки девочек более точно отражают половые признаки своего пола при изображении прически, одежды, аксессуаров, свойственных женскому образу, рисунки более детализированы, присутствуют анатомические отличия. Тогда как мальчики полнее отражают признаки противоположного пола, прорисовывая элементы женской одежды и прически; 3) на рисунках подростков изображение половых признаков и половая идентичность в рисунках человека своего пола качественно полнее.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

– при увеличении степени тяжести умственной отсталости половая идентичность подростков носит менее дифференцированный характер: подростки 12-13 лет с умеренной степенью значительно затрудняются в осознании себя как человека мужского/женского пола, понимании и выделении признаков, позволяющих идентифицировать свой и противоположный пол по сравнению с подростками с легкой умственной отсталостью;

– общим признаком, не зависящим от степени умственной отсталости, является более высокая осведомленность подростков о своем, чем о противоположном поле; неравномерный характер становления половой

идентичности у мальчиков-подростков по сравнению с девочками с такой же степенью умственной отсталости.

Таким образом, выявленные особенности формирования половой идентичности подростков с разной степенью умственной отсталости легли в основу программы по формированию половой идентичности у подростков с умственной отсталостью, которая включает 3 этапа: 1) подготовительный этап (2-3 занятия): нацелен на выявление сформированности половой идентичности у подростков с разной степенью умственной отсталости, создание благоприятных условий для работы, установление позитивного эмоционального контакта; 2) основной этап (24 занятия): формирование половой идентичности у подростков с умственной отсталостью и включает упражнения направленные на: развитие осознания себя как представителя пола; развитие представления о половозрастных ролях; развитие понимания мужских и женских качеств; развитие понимания поведения, соответствующего гендерной роли; формирование понимания роли мужчины и женщины в семье; развитие знание подростков о мужских и женских профессиях; 3) заключительный этап (1-2 занятия): повторение и закрепление полученных навыков.

Занятия рекомендуем организовывать с применением различных методов и форм работы: беседа, лепка; проективные техники; ролевые игры, просматривание видеосюжетов, характеризующих поведение юношей и девушек в разных ситуациях; обсуждение поступков главных героев сюжета; рисование главных героев видеороликов. Рекомендуемая частота занятий – 1 – 2 раза в неделю, продолжительность занятия – 40 минут. Спецификой организации занятий для подростков с умеренной степенью умственной отсталости является увеличение количества занятий, подбор более доступного материала для понимания, адаптация упражнений в сторону упрощения заданий.

Таким образом, полученные экспериментальные данные обусловили основу для прогнозирования комплексной и систематической работы по коррекции неполной и неверной половой идентификации подростков с умственной отсталостью с различной степенью тяжести.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Скрипниченко В.В. Проблема гендерного воспитания обучающимися с интеллектуальными нарушениями / В.В.Скрипниченко // Гуманитарные науки, - № 3. - 2020. - С. 93-98.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. - СПб. : Речь. - 2007. - 391 с.
3. Каган В.Е. Психосексуальное воспитание детей и подростков / В.Е. Каган. – Л.: Художественная лит-ра; РПК «ЛИК». - 1990. - 63 с.

4. Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе / Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика плюс. - 2005. – 475 с.
5. Нугаева О.Г. Особенности половой идентичности у подростков с интеллектуальной недостаточностью: автореферат дис. ... кандидата психологических наук / О.Г. Нугаева. Н.Новгород. - 2003. - 24 с.
6. Каштанова С.Н. Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью / С.Н. Каштанова, А.Н. Николаева // Современные проблемы науки и образования. – М.: Академия естествознания. - №6. – 2014. - С. 15-44.
7. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр - 1998. - 24 с.
8. Маховер К. Проективный рисунок человека / К. Маховер. – М.: Смысл. - 2003. - 154 с.

Бузенко Анастасия Андреевна
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, РФ
aabuzenok@mail.ru

ВКЛЮЧЕНИЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ СРЕДУ ВУЗА ПРИ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на изучения особенностей включения первокурсников с нарушениями слуха в образовательный процесс и социокультурную среду вуза при инклюзивном образовании.

Ключевые слова: студенты с нарушениями слуха, образовательный процесс, инклюзивное образование, адаптация первокурсников.

Одним из важных условий социокультурной адаптации и интеграции в обществе лиц с нарушениями слуха, их качественной подготовки к трудовой деятельности и обеспечения конкурентоспособности является качественное профессиональное образование, включая высшее [1].

Более двадцати летна дефектологическом факультете Московского педагогического государственного университета на кафедре сурдопедагогики (ныне – кафедра инклюзивного образования и сурдопедагогики) осуществляется высшее образование лиц с нарушениями слуха по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Сурдопедагогика»), накоплен большой научно-методический опыт, базирующийся на методологии высшей школы, инновациях в области сурдопедагогики и смежных наук, включая современные подходы к инклюзивному образованию (Речицкая Е.Г., Богданова Т.Г., Вовненко К.Б., Кулакова Е.В., Соловьева Т.А., Туджанова К.И., Яхнина Е.З. и др.) [2], [3].

Одной из актуальных проблем высшего образования студентов с нарушениями слуха является включение первокурсников в образовательный процесс, в социокультурную среду вуза, взаимодействие с одногруппниками, преподавателями и другими работниками вуза при инклюзивном обучении.

С целью изучения трудностей студентов с нарушениями слуха при адаптации к обучению в вузе было проведено их анкетирование при использовании специально разработанных опросников. В анкету были включены вопросы, связанные с коммуникацией студентов с нарушениями слуха со слышащими одногруппниками, с преподавателями, с другими работниками вуза (в библиотеке и др.), с их трудностями в понимании лекционного материала в ходе его объяснения преподавателем и участия в практических занятиях, необходимости помощи переводчика жестового языка, владение студентами калькирующей жестовой речью, а также необходимости им помощи в первоначальный период обучения в вузе в ориентации в его помещениях, в расписании занятий, с вхождением в социально-культурную среду. При анкетировании использовались, в основном, вопросы закрытого типа с выборочными ответами, однако студенты могли при ответах высказывать собственное мнение. Анкетирование проводилось в анонимном формате. Сначала студентам с нарушениями слуха объяснялось заполнение анкет, потом они отвечали на вопросы в письменной форме.

В констатирующем эксперименте использовалась методика субъективной оценки личностной и ситуативной тревожности Ю.Л. Ханина - Ч.Д. Спилбергера, на основе которой выявлялись некоторые особенности психологического состояния студентов с нарушениями слуха в первоначальный период обучения в вузе [4].

Результаты проведенного исследования позволили сделать выводы о том, что первокурсникам с нарушениями слуха необходимо специальное сопровождение в адаптационный период в вузе с учетом их особых образовательных потребностей. Кроме этого необходима подготовка слышащих студентов и преподавателей, других работников вуза к общению со студентами, имеющими нарушение слуха.

С учетом полученных результатов был проведен обучающий эксперимент, включающий несколько направлений работы:

– знакомство первокурсников с нарушениями слуха с организацией учебной деятельности и социокультурной среды в вузе, в том числе работой деканата, с расписанием занятий, с размещением помещений университета и общежития (для тех студентов, которые проживают в общежитии), а также оказание специальной помощи в связи с их работой в ИнфоДе, с выполнением заданий по бально-рейтинговой системе, с подготовкой к итоговой аттестации и др.;

– проведение тренингов учебно-деловых игр со студентами с нарушениями слуха по темам, связанным с обучением записи лекций, работой на практических занятиях; с устной коммуникацией с преподавателями вуза; с устной коммуникацией со слышащими одноклассниками, активным вхождением в социокультурную жизнь группы, факультета, вуза; с устной коммуникацией студентов с нарушениями слуха в библиотеке, в столовой и др.;

– проведение тренингов и учено-деловых игр со слышащими студентами по проблемам взаимодействия и коммуникации с одноклассниками с нарушениями слуха;

– проведение специальных семинаров с преподавателями по вопросам взаимодействия и устной коммуникации со студентами с нарушениями слуха, организации лекций и практических занятий в условиях инклюзивного образования, а также ознакомление работников вуза (библиотеки и др.) с особенностями коммуникации со студентами с нарушениями слуха.

Полученные в обучающем эксперименте результаты убедительно показали важность оказания первокурсникам с нарушениями слуха специальной своевременной помощи в адаптационный период вузовского образования, подготовки всех участников образовательного процесса к инклюзивному образованию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Речицкая Е.Г. Профессиональное образование в вузе как закономерный этап развития непрерывного образования лиц с нарушениями слуха / Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник мат-лов II Международной научно – практической конференции / С.В. Алехина. - М.: ООО «БукиВеди». - 2013. - С. 435-440.
2. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями слуха: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.Г.Речицкой. - М.: МПГУ – 2012. - 256 с.
3. Соловьева Т.А. Организация высшего образования лиц с нарушением слуха в Московском педагогическом государственном университете / Е.Г. Речицкая, Т.А. Соловьева // Актуальные проблемы и инновационные подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 18 февраля 2017 года / Е.Г. Речицкой. МПГУ. - М.: 2017.
4. Батаршев А.В. Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения. / А.В. Батаршев. - М.: Изд-во Института Психотерапии. - 2004. - 320 с.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С ПРОБЛЕМНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассмотрены базовые принципы работы с проблемным поведением. Приведены данные, демонстрирующие высокий процент заблуждений, связанных с темой, в педагогическом сообществе.

Ключевые слова: проблемное поведение, социальная дезадаптация, коррекционная работа, функции поведения.

Тема проблемного поведения актуальна в педагогике не только в связи с инклюзивной направленностью сегодняшнего образования. С проблемным поведением в той или иной степени сталкивается любой учитель, с какой бы категорией детей он ни работал. Нормы и правила позволяют сделать жизнь внутри человеческого сообщества максимально комфортной для каждого. Нарушения правил может повлечь за собой разрушительные последствия для любого человека вне зависимости от его состояния здоровья и уровня интеллекта.

Принципы, лежащие в основе поведения людей с ОВЗ, те же, что и у нейротипичных людей, и понимание этих принципов является основой эффективности работы с дезадаптивными проявлениями в педагогической практике.

Очень часто вопрос нежелательности тех или иных форм поведения упирается в проблему толерантности и неготовности общества понять людей с особыми потребностями. Способы себя вести, вызванные нетипичным мироощущением человека с ОВЗ, являются неприемлемыми и отпугивают одних людей, в то время как другие могут спокойно общаться, принимая как данность то, что кажется странным.

С другой стороны, внешне приемлемые, никак не выходящие за пределы общепринятого формата действия, могут травмировать и нести негативные последствия для ребенка. Подолгу сидеть, глядя в одну точку, игнорировать собственные потребности, никак не сообщая о желании пить или ощущении холода, - подобные проявления требуют не меньшего внимания со стороны педагога, чем яркие и импульсивные. Удобство для окружающих не может быть критерием, характеризующим приемлемость поведения.

Целью педагога в работе с ребенком является научение его тем способам вести себя, которые позволяют повысить качество жизни, обрести максимально возможный уровень независимости и взаимодействия в обществе.

Определить, насколько рассматриваемый способ поведения является нежелательным, целесообразно ли направлять усилия на его коррекцию или есть более значимые сферы, является первоочередной задачей. В современной практике выделяют три основных критерия, требующих определить поведение как предмет для коррекционного вмешательства:

- является опасным для ребенка и/или окружающих,
- препятствует обучению,
- препятствует социализации.

Обязательным преддверием педагогического вмешательства должно стать исключение медицинского фактора, поскольку вероятны ситуации, когда проблемное поведение является естественной реакцией на боль и внутренний дискомфорт. Понимание картины состояния здоровья ученика должно учитываться и может иметь решающую роль в выборе методов и целей работы.

Эффективность стратегии коррекционного вмешательства обуславливает знание о том, что именно движет ребенком, когда он ведет себя неприемлемым образом. Понимание контекста, а именно, факторов, провоцирующих нежелательные реакции, и их последствий, может помочь сделать выводы о функции, которую поведение выполняет:

- получение желаемого,
- привлечение внимания,
- сенсорная стимуляция,
- избегание неприятной ситуации [1].

Диагноз, интеллектуальный уровень, черты характера, внутреннее состояние и процессы психики не могут определяться педагогом как причины нежелательного поведения ребенка. Такое понимание проблемы является субъективным и не содержит информации, исходя из которой можно влиять на неприемлемые действия ученика.

Только выяснение функций, лежащих в основе дезадаптивных проявлений поведения ребенка, позволяет снизить и по возможности предотвратить их возникновение. Мы говорим именно о предотвращении, поскольку работа с поведением начинается до того, как оно произошло. Акцент в коррекционной работе нужно делать на создание среды, которая бы снижала риск появления излишнего напряжения и беспокойства у ученика, провоцирующих нежелательные реакции [2]. К подобным мерам относятся:

– учет сенсорных особенностей ученика и создание пространства, соответствующего этим особенностям (регулирование звуков, освещения, запахов, доступ к безопасной среде);

– оказание дополнительной помощи (визуальная поддержка, социальные истории, визуальные расписания, видеомоделирование, структурирование пространства);

– соотнесение требований педагога с возможностями ребенка (адаптация материалов, подсказки необходимого уровня, ясность инструкции);

– создание мотивационных условий (выбор системы поощрения, учет мотивационной сферы).

Адаптация среды и соблюдение условий, отвечающих особым образовательным потребностям ученика, позволяет сделать нежелательное поведение неактуальным.

Параллельно с работой по организации и поддержанию необходимой среды коррекционные усилия необходимо направлять на формирование у ребенка навыков, позволяющих в критической ситуации реагировать социально-приемлемо. К ним относятся:

– способы саморегуляции (дыхательные упражнения, тактильные воздействия, безопасная среда и т.д.);

– формы поведения, являющиеся альтернативой дезадаптивным (выражение и принятие просьбы, отказа, решение задач с использованием вербальной коммуникации, поддержание контакта со взрослыми и сверстниками и другие).

Зачастую при освоении данных навыков проблемное поведение становится ненужным ребенку, так как достичь желаемых целей он может с меньшими эмоциональными и физическими затратами, нежели при нежелательных формах поведения.

Значительную роль в поддержании дезадаптивных способов взаимодействия с внешним миром у ребенка может играть ответная реакция окружения на его действия. Фигура специалиста (учителя или тьютора) в этом контексте занимает одну из ключевых позиций. Попытки остановить неприемлемое поведение тем, чтобы ругать в ответ, переключать внимание на приятные занятия, снимать запреты, лишь бы он успокоился, – все это может усугубить ситуацию, продемонстрировав ребенку выгоду выбранной им тактики [3].

Работа специалистов может быть эффективна только при условии, что учитываются индивидуальные особенности ребенка, контекст ситуации, присутствует понимание закономерных связей между контекстом и поведением, на которое направлен коррекционный процесс. Это всегда работа команды, куда входят не только специалисты образовательной организации, но и члены семьи, друзья, учителя дополнительного образования. Согласованность

действий в окружении ребенка – фактор необходимый для успешной адаптации к социальной жизни.

Осознавая объем спорных моментов, касающихся нежелательного поведения, и наличие множества заблуждений в этой сфере, Региональный Ресурсный центр по сопровождению детей с РАС Ростовской области провел опрос среди специалистов системы образования. В опросе приняло участие 319 человек, которым была разослана анкета из 4 вопросов, отражающих ключевые положения работы с нежелательным поведением в образовательной организации.

Ниже приведены содержание анкеты с полученными результатами. Мы не станем обозначать здесь правильные ответы, предоставив читателям сделать выводы самостоятельно на основе материала статьи, где были рассмотрены наиболее спорные моменты опросника.

1. Нежелательное поведение должно стать предметом коррекционной работы, поскольку оно:

- препятствует социализации и снижает качество жизни (170чел-53,3%);
- не вписывается в общественные стандарты и нарушает правила социума (60чел.-18,8%);
- привлекает внимание и мешает окружающим (50чел.-15,7%);
- имеет физиологические причины и требует медикаментозного вмешательства (39 чел.-12,2%).

2. Причиной нежелательного поведения может быть:

- чрезмерная агрессивность ребенка (62 чел. – 19,4%);
- уклонение от неприятной ситуации (15 чел. – 4,7%);
- задержка психоречевого развития (19 чел. – 6%);
- все ответы верны (223 чел. – 69,9%).

3. Наиболее целесообразным в работе с нежелательным поведением в учебной ситуации является:

- переключение внимания на приятные занятия (123чел-38,6%);
- создание понятной и предсказуемой среды (116 чел. – 36,4%);
- категорический запрет и лишение поощрения (7 чел. – 2,2%);
- предоставление ребенку тьютора (73 чел. – 22,9%).

4. Увеличение проблемных проявлений в поведении ребенка в школе может быть связано с тем, что:

- реакция педагога подкрепляет нежелательное поведение (86чел-27%);
- из столовой пахнут булочками (14 чел. – 4,4%);
- программный материал недостаточно адаптирован (119чел.-37,3%);
- все ответы верны (100 чел. – 31,3%).

Результаты опроса продемонстрировали актуальность проблемы и необходимость освещения самых базовых аспектов темы. Разнородность выбора ответов респондентами и небольшой процент правильных вариантов в некоторых вопросах являются этому свидетельством.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особый ребенок. Введение в прикладной анализ поведения. / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. - Изд.: «БАХРАХ-М», Самара. - 2014. - 207 с.
2. Нейсон Б. Стратегии для уменьшения тревожности и беспокойства. / [Электронный ресурс] – URL: <https://www.childneurologyinfo.com/sensory-text-similar10.php> (дата обращения 12.10.2021).
3. Лиф Р., Макэкен Д. Идет работа. / Р. Лиф, Д. Макэкен. - Изд.: «ИП Толкачев», - М.: 2016. - 63 с.

Бычков Антон Анатольевич

*Научный руководитель: кпн, доцент Иванова Г.В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ
toom.towr@gmail.com
ivgavi@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НЕЙРОСТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается технология концентрированного обучения с рассмотрением конкретных элементов системы знаний учащегося. Целью статьи является построение структуры процесса концентрированного обучения, что позволит методистам и педагогам строить образовательный процесс с применением указанной технологии с учётом структурных элементов учащегося как субъекта.

Ключевые слова: концентрированное обучение, погружение, домен, интенция, объект, внимание, дифференциация, актуализация, степлекация.

Технология концентрированного обучения в своей сути является интерпретированным применением широко известных в педагогической науке методов, направленных на погружение в материал. Начинаясь в трудовой практике педолога П.П. Блонского, данные методы в дальнейшем развивались в исследованиях В. Ф. Шаталова, Г.И. Ибрагимов, Е.В. Дунаенко, Г.К. Лозанова и А.И. Тубельского. В 1995 году Г.И. Ибрагимов провёл систематизацию методов погружения, а также сформулировал психологическое обоснование [1]. Если взглянуть на концентрированное обучение с точки зрения теоретического анализа, то окажется, что оно нацелено

на повышение качества обучения и воспитания путем *оптимизации* организационной структуры учебного процесса, *непрерывности* и *целостности* процесса познания, интенсификации учебного процесса по каждому предмету и, при этом, укрупнении содержания дисциплин, а также сотрудничества участников процесса обучения[2].

Для грамотного применения технологии концентрированного обучения мы ощущаем необходимость в структурном рассмотрении процесса применения данной технологии, чтобы проследить, какие же элементы системы знаний учащихся взаимодействуют и каким образом. Для этого мы воспользуемся аппаратом условной модели системы знаний как модели доменов – предполагаемых топологических инвариантов, составляющих основу для возникновения субъекта и его сознания в рамках нервной системы. Данные инварианты были ранее рассмотрены подробно в прошлых статьях под тем-же авторством, что и данная статья [3]. Здесь мы же рассмотрим структурную организацию, опуская нейрофизиологические подробности.

Мы определим различие между фреймовыми доменами (\diamond), структурно опирающихся на сенсорные универсальные детерминанты [4] (условное множество детерминант обозначено как $\{\tau\}$), и доменами, образованных интенционально (\diamond).

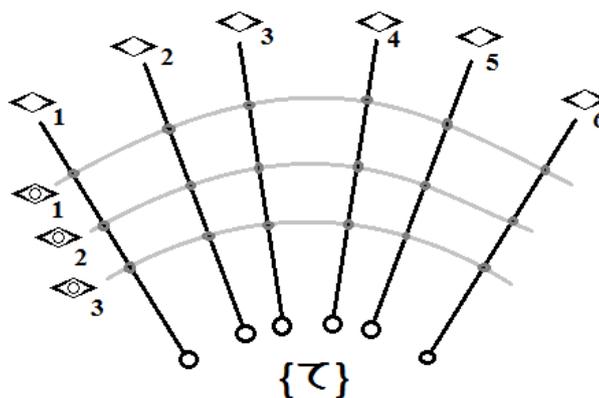


Рис. 1. Схематичная визуализация структурного отношения интенциональных доменов и фреймовых доменов. Явно видно пересечения доменов двух типов.

Различие состоит в *рациональности* интенционального знания, абстрактного, и в *иррациональности* имманентных, фреймовых данных. Надобность в интенциональных доменах исходит из нужды быстрой категоризации объектов вне зависимости от структурной организации исходных доменов. На пересечениях данных типов (Рис.1.) мы определяем множества фреймов ($\{fr\}$), такие, что:

$$\begin{aligned} \diamond_n \cap \diamond_m &= \{fr\}, \\ \{fr\} &\in \diamond_n, \{fr\} \subset \diamond_m, \end{aligned}$$

где принадлежность, а не полное вхождение, множества фреймов во фреймовый домен обусловлена не-выполнением исходного условия не-компактности домена как топологического многообразия.

Таким образом, здесь мы можем задать структурно процесс применения технологии концентрированного обучения. Функцией Act обозначается условное «узнавание» объекта во внешней среде, функцией $Stpl$ обозначается *степлекация*, условная «запись» актуализации некоторого объекта во внешнем мире (${}^W Obj$) (объект может являться некоторым явлением, событием, процессом, являющимся изучаемым предметом при применении технологии) в интенциональном виде (${}^I Obj$). Локальный нейро-универсум (LNU) есть множество всех степлецированных фреймов, иными словами – вся сфера знаний конкретного субъекта:

$$1) \{fr\} = \sum_n^m fr_n \in Act({}^W Obj);$$

$$2) \{fr\} = \sum_n^m fr_n = {}^I Obj;$$

$$3) Stpl({}^I Obj) \rightarrow LNU,$$

где выполняется главное условие успешного применения технологии концентрированного обучения – *единичность* степлецированного изучаемого объекта:

$${}^I Obj + \diamond_f = Int_1;$$

$${}^I Obj + \diamond_g = Int_2;$$

$$(-1) Int_1 = (-1) Int_2 = {}^I Obj$$

Отсюда мы можем описать процесс актуализации степлецированного объекта (${}^I Obj$) в процессе «вспоминания» изученного материала, индуцированного актуализацией объекта в рецепторном поле. Дифференциация (Dif) есть смена актуального домена, индуцированная внешней средой, в нашем случае – педагогом:

$$Act({}^W Obj) = Dif: \diamond_m \rightarrow \diamond_n \mid \{fr\} \in \diamond_n, \{fr\} \subset {}^I Obj;$$

$$Act(\{\diamond\}) \mid {}^I Obj \in \{\diamond\}$$

Дифференциация происходит спонтанно и требует от педагога лишь актуализации во внешней среде изучаемого объекта. Это предполагает то, что:

1) педагог при применении технологии на этапе изучения, на этапе степлекации, не вносил в педагогический процесс яркие актуализирующие объекты, имеющие отношение к иным доменам.

Проконтролировать этот процесс сложно, но если:

а. изучаемый объект изначально был новым для учащихся;

б. на этапе изучения объект был закреплён «заново», но в ином контексте, связанным более широко с окружающей средой, чем в контексте, которым располагает учащийся изначально [5], то контроль упрощается и *Dif* происходит самостоятельно без усилий педагога;

2) изучение блока знаний по объекту было закреплено в конкретных временных рамках и в *конкретном месте* – «лаборатории».

Единственность объекта 1Obj , актуализирующегося при WObj , также подразумевает отсутствие возможного противоречия, заключающегося в возможном нарушении первого закона логики – закона о тождественности объекта самому себе ($\exists A \mid A = A$):

$${}^1Obj_1 \neq {}^1Obj_2; Act({}^WObj) = (-1) {}^1Obj_1 = (-1) {}^1Obj_2,$$

что порождает множественность возможных интенций, которые могут противоречить друг-другу, что вредит объективному восприятию объекта в действительности.

Отсюда мы можем сделать некоторые практически-применимые выводы, опираясь на структурную организацию процесса применения:

1. Концентрированное обучение действительно создаёт условия для цельности знания учащегося, т.к. степлецированный объект будет единственным, а не будет размножаться для каждой конкретной дисциплины. Это значит, что рассматриваемая технология наиболее оптимально и логично располагает знания в процессе изучения материала.

2. Методы «погружения» должны быть направлены на конкретный изучаемый объект и направлять изучение на выбранные дисциплины с точки зрения взаимодействия изучаемого объекта с этими дисциплинарными областями в реальном мире.

3. Грамотный менеджмент педагогического процесса должен быть направлен на его конкретные элементы, только в этом случае искомая технология будет применена успешно.

4. Технология концентрированного обучения под собой подразумевает грамотную оптимизацию учебных блоков во времени и пространстве, что позволит закрепить объект в конкретном доменальном контексте.

5. Применяться данная технология может только в частном учебном заведении, которое имеет возможность перестроить программу изучения материала таким образом, чтобы осуществить все необходимые условия для успешного применения искомой технологии.

В итоге мы можем сказать, что технология концентрированного обучения имеет весьма большие перспективы в применении в педагогической практике в связи со своей целесообразностью с оптимальным использованием ресурсов

нервной системы. Но также данная технология требует методической подготовки педагога, а также оптимизации учебного времени и соблюдении ряда условий для успешного применения технологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ибрагимов Г.И. К вопросу о технологии концентрированного обучения // Специалист. - № 1. - 1995. - С. 62 – 68.
2. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б.Лаврентьева, Н.А. Неудахина; М-во образования РФ, АГУ, АГТУ им. И.П. Ползунова. - Барнаул: Изд-во АГУ Ч. 2. - 2004. - 232 с.
3. Бычков А.А. Использование доменальной теории в педагогическом процессе // Сборник материалов VIII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования». / Т.Ю. Макашина. - 2020.
4. Бычков А.А. Сенсорные универсальные детерминанты // Материалы IX Международной научно-практической конференции, посвященной 215-летию Казанского университета. - 2019. С. 68-72.
5. Бетелева Т.Г. Сенсорные механизмы развивающегося мозга / Бетелева Т.Г., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. - М.: Изд-во «Наука». - 1977. - 176 с.

Гарнова Ксения Валерьевна
Котова Татьяна Владиславовна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
garnova_ks@mail.ru
cotowa.tatya@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования компьютерных технологи в работе с детьми с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: технологии, компьютер, нарушения речи, эффективность обучения, особенности использования компьютерных технологий.

Актуальность использования компьютерных технологий в современном дошкольном образовании диктуется стремительным развитием информационного общества, широким распространением технологий мультимедиа, электронных информационных ресурсов, позволяющих использовать информационные технологии в качестве средства обучения, общения, воспитания, интеграции в мировое пространство [1].

Технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Этот современный способ развивает интерес к обучению, воспитывает самостоятельность, развивает

интеллектуальную деятельность, позволяет развиваться в духе современности. В основу использования компьютерных технологий 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. Элькониным и др. [2].

Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. В последние годы ведется открытая дискуссия о содержании, форме, методах специального обучения и характере профессионального мышления специалистов. Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих) [3].

Одной из важнейших функций компьютерных игр является обучающая. Компьютерные игры составлены так, что ребенок может представить себе не единичное понятие или конкретную ситуацию, но получить обобщенное представление о всех похожих предметах или ситуациях. Таким образом, у него развиваются такие важные операции мышления как обобщение и классификация.

В процессе занятий детей на компьютерах улучшаются их память и внимание. Дети в раннем возрасте обладают непроизвольным вниманием, то есть они не могут осознанно стараться запомнить тот или иной материал. И если только материал является ярким и значимым, ребенок непроизвольно обращает на него внимание. И здесь компьютер просто незаменим, так как передает информацию в привлекательной для ребенка форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным.

Занятия детей на компьютере имеют большое значение не только для развития интеллекта, но и для развития их моторики [4].

Информационные технологии обучения должны разрабатываться с учетом классических дидактических принципов [2].

Принцип доступности при компьютерном обучении переходит от принципа всеобщей доступности, для определенной возрастной группы детей или для некоторого усредненного ребенка данного возраста, в принцип индивидуальной доступности и рассматривается как возможность достижения цели обучения.

Специально разработанные компьютерные программы, которые может в своей работе использовать логопед, несут обучающий и развивающий характер.

Для работы с дошкольниками и младшими школьниками прекрасно подойдут следующие компьютерные программы:

– компьютерная программа «Фабрика игр», где 10 логических игр на развитие пространственной ориентации, мелкой моторики, внимания, реакции, цветового восприятия и логического мышления; специально разработанная программа «Развивайка для малышей» из серии «Обучение с приключением», которая рассчитана на развитие творческих способностей в непринужденной форме: пазлы с изображением животных, звуковые картинки-загадки, волшебные картинки-раскраски и др.

Существует ряд специализированных компьютерных программ: специализированная компьютерная логопедическая программа «Солнечный замок» которая представляет собой серию упражнений, направленных на коррекцию фонетико - фонематической стороны речи. Программа позволяет эффективно работать с детьми, имеющими различные речевые нарушения. Предназначена для работы с детьми младшего дошкольного возраста (3 - 4 лет), среднего дошкольного возраста (4 - 5), старшего дошкольного возраста (5 - 6 лет), может применяться при работе с младшими школьниками, как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях. Работа с данной программой происходит при первостепенной роли учителя - логопеда по принципу тройственного взаимодействия: педагог - компьютер - ребенок.

Логопедический тренажер «Дэльфа-142» включает в себя упражнения, направленные на коррекцию и совершенствование всех сторон речи дошкольников.

Тренажер – это игра. В тренажере заложено несколько уровней сложности выполнения одного задания, что позволяет последовательно формировать навык на более сложном материале и создает предпосылки для его автоматизации.

Игры отвечают за формирование фонематического восприятия, лексико-грамматической стороны речи, связного высказывания.

Упражнения направленные на формирование и развитие фонематического восприятия рассчитаны на добукварный и на послебукварный периоды. Языковой материал предполагает организацию работы по дифференциации согласных (по месту и способу произнесения, по твердости-мягкости). Все задания, связанные с чтением, являются полифункциональными. Одной из сопутствующих коррекционных задач является тренировка детей в правильном чтении слов, а также в умении словесного прогнозирования в условиях дефицита внешних и смысловых опор.

В компьютерном тренажере нашел отражение раздел программы «Работа над словом» (формирование обобщенного лексического, грамматического и

морфологического значения слова, классификация слов по лексическим и грамматическим группам, формированию грамматического строя речи, накопление лексического запаса). Каждое из упражнений возможно использовать на разном уровне сложности, выбирать тематические или общие словари.

Для формирования навыка адекватного восприятия текста в тренажере представлено упражнение «Пересказ» и формированию навыка построения связного высказывания – упражнение «Рассказ по картине». В упражнении «Пересказ» представлены тексты семи уровней сложности. Для каждого из них подобраны вопросы, задания и опорные слова для пересказа. Для облегчения восприятия эмоциональной ауры картины в тренажере используется музыкальное сопровождение. Кроме того, в качестве опоры могут быть использованы образцы рассказов, представленные на экране и являющиеся как бы развернутыми планами текста [6].

Подбор компьютерных игр осуществляется в соответствии с программой, разделами коррекционной работы и с учетом тематического планирования.

Каждая игра должна быть предварительно просмотрена логопедом и воспитателями. Каждому ребенку рекомендуется тот или иной вариант игры в зависимости от его речевых и индивидуальных особенностей. Занятия проводятся таким образом, чтобы дети поиграли, подвигались, помогли друг другу, чтобы чувствовали себя свободно [3].

Если для детей с нормальным речевым развитием компьютерные игры могут быть использованы без определенной системы и в зависимости от интересов ребенка, могут применяться без предварительной работы и специальной подготовки, то для детей с речевой патологией необходима специальная система предварительной работы. При этом, как показывает наш опыт, эффект применения логопедических методик очень высок.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Информационные технологии в работе с детьми старшего дошкольного возраста. / [Электронный ресурс] URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle> (дата обращения 28.10.2021).
2. Андреев А.А. Средства новых информационных технологий в образовании: систематизация и тенденции развития. / А.А. Андреев. -М.: ВУ. - 2015 г.
3. Кукушкина О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы // О.И. Кукушкина. - Дефектология. - № 5. - 2014 г.
4. Королевская Т.К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски. // Т.К. Королевская. - Дефектология. - № 1. - 2018 г.
5. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. / Р.Ф. Абдеев. - М.: ВЛАДОС. - 2015 г.
6. Логопедический тренажер «Дэльфа-142.1» для детей с ограниченными возможностями здоровья. Модификации программного обеспечения 1.4, 1.4у, 1.7, 2.2 и 2.2у: Практическое руководство. - М.: Дэльфа М. - 2021. - 188 с.

7. Информационные технологии в обучении детей с нарушениями речи. [Электронный ресурс] URL: <http://refeteka.ru/> (дата обращения 28.10.2021).

Головин Илья Юрьевич
Научный руководитель: кпн, доцент Макашина Т.Ю.
*ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ*
Golovin.Ilya1997@yandex.ru
tatmakashina@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты диагностики патриотической воспитанности обучающихся третьего класса и особенности патриотической воспитанности обучающихся, выявленные по итогам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: патриотическая воспитанность, патриотическое воспитание, младший школьник, критерии патриотической воспитанности, компоненты патриотической воспитанности.

В настоящее время одной из приоритетных национальных идей в нашей стране является идея патриотического воспитания. Актуальность данной идеи трудно переоценить, потому что нынешнее молодое поколение России не только недостаточно знает о истории, культуре и традициях своей страны, но и часто показывает своё равнодушие к окружающим.

И.А. Тютюкова даёт следующее определение понятию «воспитанность»: «Показатель и результат сформированности у человека (учащегося) совокупности знаний, умений, навыков, качеств личности, реализующихся в процессе его деятельности и поведения в обществе; мера соответствия человека (учащегося) идеалам, требованиям культуры, общества» [1].

Отечественный учёный Л.И. Манина под патриотическим воспитанием понимает процесс воспитания патриотизма, который включает в себя когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческий компоненты, развивающиеся в тесном взаимодействии [2]. Данная точка зрения была принята в качестве рабочего определения понятия «патриотическое воспитание» для нашего исследования [3].

Л.И. Манина в соответствии с тремя компонентами, обозначенными в определении понятия «патриотическое воспитание», выделяет три критерия патриотической воспитанности обучающихся начальной школы:

Когнитивный критерий – наличие достаточного объёма патриотических

знаний у обучающихся (знание понятий «большая» родина», «малая» родина», «патриот»; знание истории своей семьи, своего «родного» населённого пункта; знание ключевых событий истории «родного» края и страны).

Эмоционально-мотивационный критерий – наличие мотивов патриотического поведения (эмоциональные и когнитивные побуждения к совершению патриотической деятельности) и патриотических чувств (патриотические чувства к своей семье, к родине; эмоциональная оценка общественно-полезной и учебной деятельности) у обучающихся.

Поведенческий критерий – осуществление патриотической деятельности, доступной детям (участие в патриотических действиях)[2].

Опытно-экспериментальная работа проводится на базе МОУ Раменской СОШ №8 Раменского городского округа Московской области, в 3 «А» классе.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами был определён исходный уровень патриотической воспитанности обучающихся 3 «А» класса по когнитивному, эмоционально-мотивационному и поведенческому критериям.

Для определения исходного уровня патриотической воспитанности обучающихся по когнитивному критерию мы провели методику «Незаконченные предложения» (по Е. В. Федотовой, И. В. Скворцовой) [4].

Методика содержит 16 предложений, которые обучающиеся должны были завершить (устно). За правильный ответ обучающийся получал 2 балла, за правильный, но не полный ответ – 1 балл, за неправильный ответ – 0 баллов. По набранным баллам определялся уровень патриотической воспитанности по когнитивному критерию: 22-32 баллов – высокий уровень; 11-21 баллов – средний уровень; 0-10 баллов – низкий уровень.

По результатам диагностики обучающихся 3 «А» класса по методике «Незаконченные предложения» нами было установлено, что из 28 принимавших участие в исследовании обучающихся высокий уровень патриотической воспитанности выявлен у 3 обучающихся, средний – у 15 обучающихся и низкий – у 10 обучающихся (см. рисунок 1).

Для определения исходного уровня патриотической воспитанности обучающихся по эмоционально-мотивационному и поведенческому критериям мы провели методику «Я - патриот» (по Т. М. Масловой) [там же].

Данная методика включает в себя 15 вопросов, на которые обучающиеся должны были ответить: «да», «не уверен», «нет». За ответ начислялось определённое количество баллов: «да» – 2 балла; «не уверен» – 1 балл; «нет» – 0 баллов. Отметим, что при ответе «да» на большинство вопросов требовалось обоснование. После суммирования набранных баллов определялся исходный уровень патриотической воспитанности обучающихся по эмоционально-

мотивационному и поведенческому критериям: 22-30 баллов – высокий уровень; 11-21 баллов – средний уровень; 0-10 баллов – низкий уровень.

По результатам диагностики обучающихся 3 «А» класса по методике «Я - патриот» было установлено, что из 28 обучающихся высокий уровень патриотической воспитанности выявлен у 5 обучающихся, средний – у 19 обучающихся и низкий – у 4 обучающихся (см. рисунок 2).

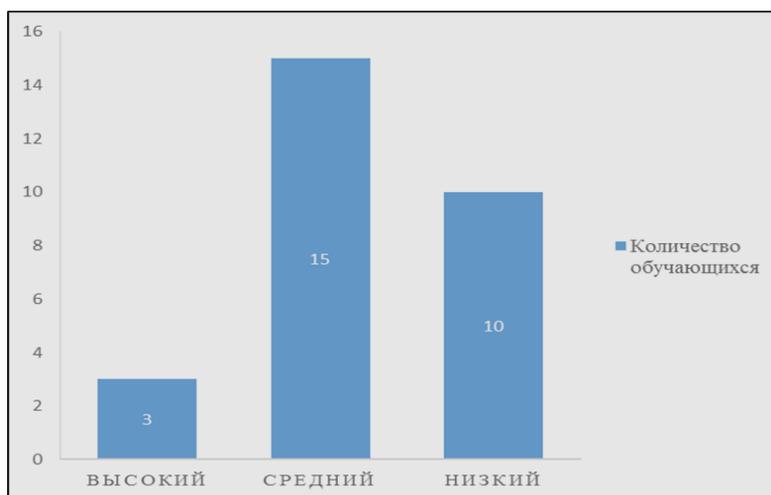


Рис. 1. Уровни патриотической воспитанности обучающихся 3 «А» класса по когнитивному критерию на констатирующем этапе

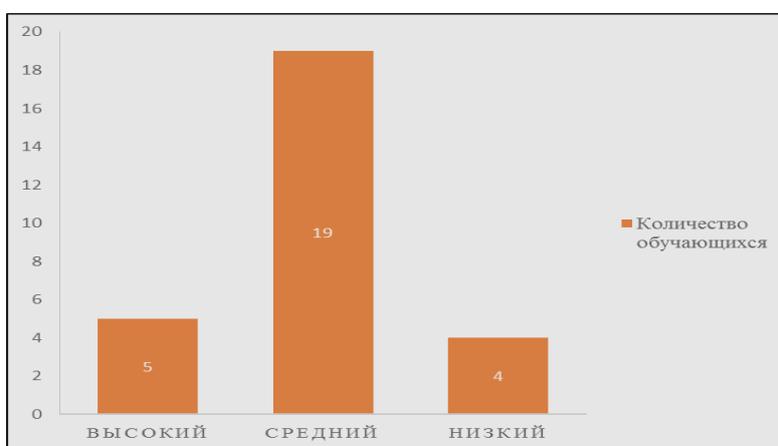


Рис. 2. Уровни патриотической воспитанности обучающихся 3 «А» класса по эмоционально-мотивационному и поведенческому критериям на констатирующем этапе

Для определения исходного уровня патриотической воспитанности обучающихся по эмоционально-мотивационному и поведенческому критериям мы провели методику «Я - патриот» (по Т. М. Масловой) [там же].

По итогам констатирующего этапа большинство обучающихся 3 «А» класса имеют средний уровень патриотической воспитанности по когнитивному, эмоционально-мотивационному и поведенческому критериям. У большинства обучающихся экспериментальной группы были выявлены следующие особенности патриотической воспитанности:

Первый признак – когнитивный критерий: обучающиеся знают, как называется их «малая» Родина, могут назвать основные элементы герба и флага своего города, главную площадь, некоторые достопримечательности, музеи, фабрики и заводы, реки. Однако, следует отметить, что у обучающихся недостаточно сформированы представления о представителях своей семьи – участниках Великой Отечественной войны, о вкладе «родного» города в победу Советского Союза в самой кровопролитной войне в истории человечества, а также об информационных источниках, посвящённых Великой Отечественной войне.

Второй признак – эмоционально-мотивационный и поведенческий критерий: обучающиеся желают узнавать новое о своём городе, недостаточно проявляют стремление к патриотической деятельности, уважительно относятся к своему городу, к своей семье, школе и к окружающим. Часто не могут дать обоснование своему ответу, подтвердить его.

Таким образом, результаты, полученные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о необходимости проведения дальнейшей работы по патриотическому воспитанию младших школьников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Тютюкова И.А. Педагогический тезаурус / И.А. Тютюкова. - М.: АНО ВО «Институт непрерывного образования», 2016. - 160 с.
2. Манина Л.И. Диагностика патриотического воспитания младших школьников: проблема разработки критериев / Л.И. Манина // Вестник ТГУ. - №7. - 2008. - С. 285-288.
3. Головин И.Ю. Содержание понятия «патриотическое воспитание» в отечественной педагогике / И.Ю. Головин // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования / под ред. Т.Ю.Макашиной. - Коломна: ГСГУ, 2021. - С. 18-21.
4. Федотова Е.В. Методики диагностики качества гражданского образования и патриотического воспитания учащихся школы / Е.В.Федотова, И.В. Скворцова. - Дмитровград: УИПКПРО. 2015. 63 с.

*Денисова Анастасия Валерьевна
МБУ ДО «ДДЮТиЭ "Одиссея"», Коломенский г.о., РФ
belkina1991@rambler.ru*

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена использованию цифровых технологий в деятельности педагога дополнительного образования туристско-краеведческой деятельности.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии; дополнительное образование; учащийся; виртуальная экскурсия; туристско-краеведческая деятельность.

В последнее десятилетие цифровые образовательные технологии в процессе обучения приобрели колоссальную значимость благодаря своей способности компоновки и оперативного использования информации. По данным психологов, новая информация усваивается и запоминается лучше, когда знания и умения «запечатлеваются» в системе визуально-пространственной памяти и представление учебного материала в структурированном виде позволяет быстрее и качественнее усваивать новые системы понятий и способы действий[1].

Работая с учащимися младшего школьного возраста в системе дополнительного образования, отмечаешь, как презентация нового материала влияет на активность и заинтересованность, на настроение учащихся и творческую атмосферу во время занятий. Психолого-физиологические особенности развития учащихся младшего школьного возраста таковы, что для данного возраста характерно наглядно-образное мышление, любопытство, интерес к окружающему миру. Психолого-педагогические особенности возраста не позволяют отрабатывать абстрактным приемам деятельности в отрыве от конкретного содержания занятия. Учащимся младшего школьного возраста присущи следующие качества:

- предпочтение изучать целое, а не частное;
- быстрое запоминание сопровождается быстрым забыванием;
- механическая память преобладает над памятью логической;
- отсутствует боязнь делать ошибки и присутствует готовность работы над ними.

Работа современного педагога невозможна без использования компьютерных технологий. Ведь именно иллюстративный материал служит залогом успеха занятия и помогает заинтересовать учащихся. На теоретических занятиях в рамках туристско-краеведческой программы учащиеся видят многообразие и особенности исторических и культурных памятников, виды сверху, панорамные виды объектов, они могут сравнивать детали объектов, расположенные в абсолютно разных местах, выделять особенности архитектурных стилей и т.д.

При разработке учебной программы в рамках туристско-краеведческой деятельности большое внимание уделяется принципу наглядности – к каждому занятию подбирается иллюстративный материал по теме занятия. Вопрос об использовании наглядности в педагогическом процессе не является новым. Он

имеет свою историю, тесно связанную с зарождением общей идеи по использованию наглядности в обучении детей. Идея наглядности в обучении впервые была выдвинута и обоснована в трудах Я.А. Коменского (1592–1670), выступившего против одностороннего словесного обучения, не учитывающего активной роли всех органов чувств. Он усматривал в наглядности обучения средства для развития наблюдательности, мышления и речи [1].

В современной педагогике термин «наглядность» употребляется в двух значениях:

– как опора в процессе обучения на дидактический принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися;

– как использование на занятиях специальных средств обучения аудиовизуальных и технических, опирающихся на принцип наглядности.

Под наглядными пособиями понимаются средства обучения, создающие у учащихся наглядные представления в виде психического образа изучаемого объекта или действия для формирования у них знаний, умений и навыков [2].

Такие программы, как Microsoft PowerPoint, ADOBE PHOTOSHOP, Gimp, Sony Vegas Pro и др., значительно облегчают подготовку педагога к занятию. С помощью современных программ проще и быстрее подготавливать иллюстративный материал к занятиям. Ресурсы Интернета облегчают подбор иллюстративного материала, который не всегда доступен педагогу в печатном варианте. Электронная почта позволяет быть мобильной, поддерживать связь с учащимися: высылать задания, курировать и поддерживать творческую деятельность учащихся. Презентации, выполненные в программе Microsoft PowerPoint, позволяют осветить исторический аспект, предложить учащимся виртуальные экскурсии.

Перечисленные программы позволяют педагогу объединить фотографии в видео и создать виртуальную экскурсию, которую можем проецировать на экране. Интерактивная фотоподборка может содержать в себе элемент игры, превращаясь в компьютерную бродилку, которая так любима детьми.

Плюсы виртуальной экскурсии:

1. Тема. В одной аудитории мы можем рассмотреть все памятники культурного наследия города за 20 минут, не затрачивая время на дорогу.

2. Детали. Возможность рассмотреть любой объект с максимальным приближением и точностью показа. Учащийся видит именно ту деталь, которую показывает педагог.

3. Экономия средств.

4. Возможность посещения исторических мест людям с ограниченными возможностями (не все места в городе оборудованы).

5. Доступность.

6. Возможность «посещения» объектов в любое время и любую погоду.

Работа с программой Quick Response (QR) кодов позволяет разрабатывать квесты по городу. Для этого необходимы телефон с Интернетом и программа для считывания кодов, которая будет переносить их на сайты с заданиями. Данный формат применим и в учебном классе, и на улице.

Использование фотошопа позволяет переделывать элементы реальных фотографий города и его достопримечательностей. Данный материал используется только при закреплении материала и развивает у ребят не только наблюдательность, но и внимательность при изучении нового материала. Учащиеся начинают обращать внимание на детали, на цвета, проводят аналогии и сравнивают.

Использование цифровых технологий позволяет педагогу разрабатывать различные интерактивные карты, задания, яркий иллюстративный материал. Учебная деятельность становится более активной, эмоционально окрашенной и дает высокие результаты. Правильно подобранный и скомбинированный иллюстративный материал также влияет на успех занятия. Тематические стенды, которые постоянно находятся в кабинете, часто вызывают у учащихся желание скопировать предлагаемый пример решения того или иного задания. Презентации, подготовленные для каждого творческого задания, вызывают у учащихся эмоциональный отклик, который стимулирует их воображение и творческую активность. Также мультимедийные презентации вносят элемент игры в занятие, помогая переключать внимание учащихся с одного технологического этапа на другой.

Цифровые технологии с каждым днем все больше и больше входят в нашу жизнь. Задача педагогов – максимально наращивать функциональность и объем образовательного контента и активно применять его на занятиях с детьми.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Буровкина Л.А. Философско-педагогическая рефлексия принципа наглядности / Л.А. Буровкина, А.А. Беляков // Вестник Тамбовского государственного технического университета. Общетеатический выпуск. - Т. 16. № 1. - 2010. - С. 212-218.
2. Буровкина Л.А. Роль компьютерных технологий в разработке наглядных пособий для обучения оригами младших школьников / Л. А. Буровкина, А.А. Беляков // Начальная школа плюс До и После. - №11. - 2010. - С. 76-81.
3. Анисимова Н.С. Теоретические основы и методология использования мультимедиа : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.С. Анисимова // СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. - 330 с.
4. Войскунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в интернете / А.Е. Войскунский // Информационное общество. - № 1. - 2005. - С. 36-41.

Емельянова Ирина Дмитриевна
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный
университет имени И.А. Бунина», г. Елец, РФ
iemelyanova64@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье анализируется настоящее состояние в аспекте выбора профессии заикающимися подростками. Автор дает важную оценку содержания и механизма профессионального самоопределения указанного контингента старшеклассников. Выводы в ходе экспериментального исследования позволяют определить оптимальные пути коррекционно-педагогической работы в сфере профессиональной ориентации заикающихся подростков в условиях инклюзии.

Ключевые слова: заикающиеся, заикающиеся старшеклассники, инклюзия, выбор профессии, профессиональная ориентация, компетентность, социальная компетентность.

Особое место в контексте развития личности заикающегося подростка отводится проблеме выбора профессии. Указанный аспект исследований отражен в ракурсе работ ряда ученых. Анализ содержания и форм профориентационной деятельности в период школьного обучения многогранно представлен В.И. Селиверстовым [1], Е.Ю. Рау [2], Ж.М. Глозман [3]; психологическая сфера профессионального самоопределения глубоко прослежена О.С. Забабуриной [4]; психолого-педагогические основы профессионального образования описаны В.П. Ермаковым [5].

Многие исследователи (Б.З. Драпкин [6], В.И. Селиверстов [1], Е.Ю. Рау [2] и др.) отмечают, что вопреки яркой индивидуализации, связанной с личностной реакцией на вербально-коммуникативное расстройство, в основном, у старшеклассников с заиканием наблюдается полюсность личностных характеристик: в одном случае - это собственная неуверенность, понимание малой значимости себя в обществе, замкнутость, боязливость, страх общения; в другом – излишняя самооценка, неадекватная самоуверенность, настойчивое продвижение к цели любыми средствами. Набор указанных личностных характеристик обуславливает неадекватность заикающихся в определении профессии.

Социальная компетентность в ходе выбора профессии нами осмысливается как многогранность представлений о мире труда и о собственной субъектности

в выбираемой профессиональной сфере; компетентность в оценке и росте собственного потенциала согласно характеристике профессии и рынку труда.

Это подтверждает факт значимости формирования социальной компетентности в ходе профессионального самоопределения подростков с заиканием и ограниченность содержания, а также неразработанность механизма проведения работы по формированию у этих школьников сведений и представлений, находящихся в ее основе.

Цель исследования – определить и апробировать условия формирования социальной компетентности у заикающихся старшеклассников инклюзивных общеобразовательных организаций в процессе выбора профессии.

методы исследования:

– анализ литературы по проблеме исследования и разработка содержания коррекционно-педагогической работы;

– обобщение отечественного опыта профессионального самоопределения заикающихся, изучение речевых карт испытуемых, наблюдение, индивидуальные беседы, анкетирование, педагогический эксперимент;

– количественно-качественный анализа результатов экспериментального исследования.

Констатирующий эксперимент содержал три этапа:

– первый этап был направлен на исследование у заикающихся школьников знаний о состоянии своей речевой функции и индивидуальных особенностях, осведомленности о характеристиках выбираемых профессий;

– второй этап выявлял умения старшеклассников с заиканием оценивать собственный речевой потенциал, психомоторные и когнитивные возможности, личностную сферу с требованиями выбираемой профессии;

– на третьем этапе определялись навыки заикающихся подростков по осуществлению деятельности в отношении приобретения знаний о себе, о своей субъектности в выбираемой профессиональной сфере.

В исследовании приняли участие 30 испытуемых с заиканием - обучающиеся 9-11 классов средних общеобразовательных школ г. Липецка, г. Ельца и Елецкого района Липецкой области.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить у испытуемых по всем трем этапам следующие уровни:

– экспериментальная группа: высокий - 8%, средний - 43%, низкий - 49%;

– контрольная группа: высокий - 6%, средний -46%, низкий-48%.

Качественный анализ привел к *выводу* о том, что в процессе

профессионального выбора у старшеклассников с заиканием формирование социальной компетентности должно осуществляться, учитывая следующие компетенции:

- информационно-содержательную (знания о роли речевой и коммуникативной сфер в профессионально-трудовой деятельности);
- оценочную (умения соотнести свои возможности с требованиями выбираемой профессии);
- практико-действенную (умения подготавливать себя к будущей профессиональной деятельности).

В качестве *рекомендаций* предлагается поэтапный ход формирования социальной компетентности с целью выбора профессии у заикающихся старшеклассников с учетом приведенных выше компетенций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Селиверстов В.И. Заикание у детей / В.И. Селеверстов. - М.: Владос. - 2014. - 200 с.
2. Рау Е.Ю. Психолого-педагогическая система адаптации взрослых заикающихся к проблемным речевым ситуациям: дис. канд. пед. наук / Е.Ю. Рау. - М.: 1999. - 179 с.
3. Глозман Ж.М. Личность и нарушения общения / Ж.М. Глозман. – М.: МГУ. - 2009. - 150 с.
4. Забабурина О.С. Психологические особенности профессионального самоопределения школьников: дис. кан. пед. наук / О.С. Забабурина. - М.: - 2008. - 198 с
5. Ермаков В.П. Основы трудового обучения и профессиональной ориентации школьников / В.П. Ермаков. - М.: - 2007. - 73 с.
6. Драпкин Б.З. Психотерапия в комплексном лечении заикания у подростков / Б.З. Драпкин. // Клиника и терапия заикания. Сб. научн. тр. /Под ред. Г.В.Морозова. - М.: Знание. - 2014. - С. 60–68.

Иванова Галина Викторовна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
ivgavi@yandex.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос социализации детей с расстройством аутистического спектра. Цель работы – показать некоторые аспекты проблемы социальной адаптации, проанализировать причины возникновения и пути решения оказания ранней коррекционной помощи детям, психолого-педагогической поддержки семье, повышение компетентности родителям (законным представителям).

Ключевые слова: социализация, дети, расстройство аутистического спектра, причины, пути решения.

В современном мире остается проблемой темп роста заболевания детей с расстройством аутистического спектра (далее - РАС). Как показывают исследования, во всем мире в XXI веке ежегодно происходит увеличение на 12-17 % детей с РАС. Так, в 1990 г. на 1600 детей приходился 1 случай, но в 2015 г. уже отмечалось, что 1 ребёнок из 68 детей имеет расстройство аутистического спектра.

Анализ специальной литературы показывает, что проблема обуславливается из-за неясности причин такого нарушения в организме, что затрудняет оказание высокоэффективного лечения и медицинской (а также психолого-педагогической) помощи населению. Трудности социализации детей с РАС отчасти ограничены несовершенством исследования проблемы [1].

Однако выявлена закономерность ранней диагностики и возможности максимальной нормализации детей группы риска. При наблюдении за детьми раннего возраста родителям необходимо обращать внимание на то, как именно ребенок воспринимает окружающий мир (как враждебный и пугающий или спокойно и с интересом), психические процессы активны или что-то препятствует развитию предметной и речевой деятельности.

Впервые о генетических факторах развития детского аутизма (РДА) выдвинул предположение Лео Каннер о том, что родственники могли иметь генетические черты и передавать их будущему поколению. Причиной аутизма могут быть структурные повреждения нервной системы плода при:

- преждевременном рождении ребенка (33-34 недели и ранее),
- патологии иммунной системы, желудочно-кишечного тракта,
- наличии антител, направленных против белков формирующейся центральной нервной системы, другие факторы.

На современном этапе над поиском причин развития аутизма работают M.Rutter, L.Wing, D.L. Robins. В индивидуальной работе с детьми широко применяется метод прикладного анализа поведения Appliedbehavioranalysis (АВА), который применял доктор IvarLovaasc коллегами Калифорнийского университета. Суть этого метода заключается в педагогической мысли, что если ребенку нравятся последствия какого-либо своего поведения, то он обязательно будет его повторять [2]. Надо отметить, что индивидуальный подход в работе с детьми с диагнозом расстройство аутистического спектра имеет определенное значение и ряд преимуществ: учитывается темп организованной деятельности, особенности эмоционального компонента восприятия, коррекционных воздействий на социальное развитие ребенка [3].

В России проводят исследования О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг по вопросам психологической поддержки подрастающего поколения

разного возраста с расстройством аутистического спектра [4], В.М. Башина, Н.В. Симашкова.

Многолетние результаты исследования вошли в Международную классификацию болезней Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), включают нарушения:

- недостаток социального взаимодействия: ребенку сложно выразить собственные чувства и трудно понять чувства и эмоции других людей;
- недостаток в межличностной вербальной и невербальной коммуникации;
- недостаток развития воображения –повторяемость модели поведения [5].

Чтобы выявить заболевание на ранней стадии, на что нужно обращать внимание в развитии детей, о каких нарушениях надо знать родителям и педагогам?

1. Нарушение общения:

- ребенок боится контакта с людьми. В общении с другими может резко меняться поведение в сторону агрессии;
- может не реагировать на отсутствие и присутствие матери;
- одинаково реагирует на неодушевленные и одушевленные предметы.

2. Нарушение речи:

- запоздание лепета, первых слов, фраз;
- отсутствие ответов ребёнка на вопросы. Родители оправдывают это нежеланием ребёнка: «скажет, когда захочет», «у него сейчас нет настроения»;
- не использует по отношению к себе местоимение «Я»;
- использует слова по ситуации, говорит нараспев;
- слабый ассоциативный процесс;
- нарушение смысловой речи.

3. Эмоциональное развитие:

- задержка сроков появления первой улыбки;
- отсутствие положительных эмоций на ласковый тон;
- эмоции характеризуются сложностью возникновения;
- беспокойство и страх, вызываемые бытовыми шумами и неоднородными тихими звуками;
- вербальное и невербальное агрессивное отношение к окружающим людям (взрослым, сверстникам);
- тревога от резкого изменения яркости света, прикосновения, воды;
- тревожность при появлении посторонних, незнакомых людей.

4. Особенности восприятия:

- задержка или отсутствие слежения за движением предмета;
- задержка в формировании навыка узнавания близких родственников, особенно, если они приходят не чаще 10-14 дней;

- присутствие взгляда мимо, отсутствие взгляда в глаза;
- длительное отсутствие реакции на звук, на словесное обращение, на своё имя;
- слабая или отсутствие реакции на мокрые пелёнки, одежду, постель;
- сопротивление к пеленанию, купанию.

Для развития психических процессов рекомендуется правильно организовать режим дня, проводить с детьми игровую терапию: разные виды гимнастики, игры, игровые упражнения. Например, для развития навыков имитации использовать игры-подражания «Это киска. Как киска разговаривает?», «А собачка?» и пр. Для развития слухового восприятия хорошо применять музыкальные упражнения с использованием протяжного пения, хлопков. Также желательно в игровой форме использовать гимнастики разных видов (пальчиковая, артикуляционная, гимнастика для глаз). Воспитание должно быть направлено на активизацию интереса к деятельности в детском коллективе и взаимодействию с педагогическими работниками и родителями (законными представителями).

Организация пространства ребенка с РАС и образовательная поддержка в процессе обучения и воспитания предполагает создание индивидуального маршрута, индивидуальной программы обучения как системы систематических и последовательных действий работников образования, взаимодействия их с родителями воспитанников.

Представленная информация позволит обогатить знания взрослых по уходу за детьми, их развитием, понимать важность соблюдения эмоциональной составляющей. Мероприятия должны быть направлены на поддержку детей с расстройствами аутистического спектра, находящиеся в трудной жизненной ситуации, повышение компетентности и оказание помощи родителям (лицам их заменяющих).

Тем не менее, проблема требует дальнейшего рассмотрения, в том числе – расширение и уточнение вопроса психолого-педагогической поддержки семье.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Иванова Г.В. Социализация детей с расстройством аутистического спектра / Г.В. Иванова, Е.Н. Заостровская // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т.Ю. Макашиной. – Коломна: ГСГУ, 2019. - С. 34-37.
2. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. / [Электронный ресурс] URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11083> (дата обращения 12.10.2021).
3. Иванова Г.В. Индивидуальный подход в работе с детьми с диагнозом «аутизм» / Г.В. Иванова // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в

условиях модернизации / под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2018. – С. 93-96

4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение. / О.С.Никольская, Е.Р. Баенская. - М.: - 2005. - 235 с.
5. Расстройство аутистического спектра в DMS-5. / [Электронный ресурс] URL: <http://www.aspergers.ru/node/248> (дата обращения 12.10.2021).

Клейменова Мария Вячеславовна
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, РФ
kmvmary@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические вопросы развития социального интеллекта у детей дошкольного возраста, проанализированы зарубежные и отечественные подходы к определению термина «социальный интеллект».

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, социальная компетентность, дошкольный возраст.

В мировой психологии способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми определяется как «социальная компетентность», отечественные психологи используют термин «социальный интеллект». Изучение социального интеллекта за рубежом началось в 1920-е годы. Однако систематическое исследование социальной компетентности в зарубежной психологии происходило во второй половине XX в. и продолжается до сих пор. В России исследования социального интеллекта начались только в конце 1990-х годов, их общее количество значительно меньше, по сравнению с зарубежными.

В настоящее время не существует общепотребительного определения термина «социальный интеллект», оно находится в процессе развития и уточнения. Так, Х. Гарднер [1], Дж. Гилфорд [2] рассматривают социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей человека, независимых от общего интеллекта и связанных с познанием людей. Дж. Стернберг [3] социальный интеллект рассматривает как компетентность в сфере коммуникации, это знания, умения и навыки, приобретенные человеком в течение жизни. Г. Олпорт определяет социальный интеллект как «особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми. Его продукт – социальное приспособление, а не глубина понимания» [4].

В отечественной психологии понятие социального интеллекта было введено Ю.Н. Емельяновым [5]. Автор определяет его как: «способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [5]. О.В. Шешукова утверждает, что «социальный интеллект обеспечивает самопознание, саморазвитие, самообучение, умение прогнозировать и планировать развитие межличностных событий и представляет собой четкую, согласованную группу ментальных способностей, определяющих успешность социальной адаптации» [6].

Социальный интеллект является многомерной, сложной структурой, имеющей несколько аспектов, главным из них является коммуникативно-личностный потенциал, то есть комплекс свойств, облегчающих или затрудняющих общение. Данная характеристика составляет стержень социального интеллекта. В качестве других составляющих социального интеллекта, выделяются характеристики самосознания, социальная перцепция, социальное мышление, социальное воображение и представление.

Отечественные и зарубежные авторы, каждый имея свой взгляд на определение и структуру социального интеллекта, сходятся в том, что социальный интеллект является специфической способностью человека, обеспечивающей успешное взаимодействие с другими людьми, умение прогнозировать поведение других.

Онтогенетический аспект становления социального интеллекта является недостаточно разработанным направлением. Процесс становления социального интеллекта связан с адаптацией личности к различным социальным ситуациям взаимодействия, с освоением новых социальных ролей и приобретением новых психологических возможностей. Отечественные и зарубежные авторы, изучая факторы становления социального интеллекта у детей, его связь с адаптационными возможностями человека, считают социальный интеллект гораздо более значимым для достижения жизненного успеха, чем академические способности ребенка.

Период дошкольного детства характеризуется активным вхождением ребенка в социальный мир, акцент с познавательных процессов смещается с «мира вещей» на «мир людей». Изменяется форма общения с окружающими, интересы дошкольника становятся направлены на освоение социальной стороны жизни людей, характера их взаимоотношений. И.А. Тавед сформулировала понятие «социальный интеллект детей дошкольного возраста» и определила его как: «структуру умственных способностей, определяющих успешность межличностного взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками в различных видах деятельности, обеспечивающих понимание

поступков и действий людей с целью позитивной социализации в общество» [7].

Социальный интеллект в дошкольном возрасте необходимо рассматривать, как возможность усвоения ребенком умений ориентироваться в человеческих отношениях, в ситуациях межличностной коммуникации, способности устанавливать причинно-следственные связи поступков окружающих. Понимание детьми причин действий других людей зависит от важности отношений с ними для ребенка и наличия у него опыта межличностного общения. Оптимальный уровень социального интеллекта способствует успешной адаптации ребенка к школе, свободному включению в новую, более сложную, социальную среду. Недостаточный уровень социального интеллекта в дошкольном возрасте затрудняет развитие личности ребенка, может приводить к возникновению нежелательных черт поведения.

Особую актуальность проблема развития социального интеллекта приобретает именно в дошкольном возрасте, так как в это время наиболее интенсивно развиваются не только интеллектуальные способности личности, но и межличностное взаимодействие, представления ребенка о личности и социальном поведении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / Г. Гарднер; [пер. с англ. А.Н. Свирид]. - М.: Вильямс. - 2007. - 501 с.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / А.М. Матюшкина. - М.: Прогресс. - 1965. - С.433-456.
3. Стернберг Дж. Практический интеллект / Дж. Стернберг. - Санкт-Петербург: Питер. - 2002. - 265 с.
4. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт; [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева]; Под общ. ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл. - 2002. - 461 с.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. - Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. - 167 с.
6. Шешукова О.В. Гендерные особенности формирования социального интеллекта младших школьников: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Шешукова О.В. [Место защиты: Моск. псих.-соц. ин-т]. - М., 2008. - 18 с.
7. Тавед И.А. Методологические основы развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной деятельности / И.А. Тавед // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. - № 2(80). - 2021. - С. 92-97.

Колодкина Любовь Юрьевна
МБОУ «Центр психолого-медико-социального
сопровождения», г. Якутск, Республика Саха (Якутия)
kolodkina65@mail.ru

Юдина Ирина Александровна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова», г. Якутск, Республика Саха (Якутия)
i-yudina@list.ru

К ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье описан процесс моделирования деятельности методического объединения специалистов служб ранней помощи, нацеленной на непрерывное повышение уровня методической подготовки специалистов в процессе активного междисциплинарного взаимодействия, обеспечивающее повышение качества оказания услуг ранней помощи ребенку и семье в области психолого-педагогического сопровождения. Представлены результаты апробации модели на базе МБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» городского округа «город Якутск».

Ключевые слова: дети с ОВЗ, ранняя помощь, методическое объединение специалистов служб ранней помощи, моделирование деятельности.

Консолидация усилий государства и общества в сфере развития системы ранней помощи направлена на решение приоритетной задачи социализации детей с ОВЗ и семей, в которых они воспитываются, иницируя всестороннюю нацеленность на работу с семьей и родителями [1]. Строгие требования, выдвигаемые к уровню квалификации и подготовке кадров, недостаточная изученность проблемы деятельности методических объединений специалистов служб ранней помощи (МО СРП), отсутствие описания действующих моделей актуализируют необходимость создания таких моделей в процессе развития системы ранней помощи, нацеленных на повышение эффективности ее деятельности [2].

Общие принципы моделирования, в том числе педагогического, их роль в научных исследованиях, были изучены многими авторами: Аксеновым Н.Р., Афанасьевым В.Г., Бунге М.И., Вартофским М., Вениковым В.А., Глинским Б.А., Клаус Г.В., Новик И.Б. и др. Опираясь на работы Козырева Н.А. и Козыревой О.А. [3], Непрокиной И.В. [4] и др., мы определили для своего исследования моделирование как процесс проектирования определенной системы, объединяющей в единое целое взаимосвязанные элементы,

стремящейся к достижению поставленной цели, будучи обособленной от окружающей среды, но взаимодействующей с ней, проявляя все свои системные свойства.

Нами разработана теоретическая модель деятельности методического объединения специалистов служб ранней помощи, нацеленная на непрерывное повышение уровня методической подготовки специалистов в процессе активного междисциплинарного взаимодействия, обеспечивающее повышение качества оказания услуг ранней помощи ребенку и семье в области психолого-педагогического сопровождения, которая проходит апробацию на базе МБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» городского округа «город Якутск». При разработке модели мы опирались на исследования Викулиной Н.А. и Половинкиной М.В. [5], Кашиной И.О. [6], Матвиец С.А. и Перевощиковой Л.И. [7], Пахтусовой Н.А. [8] и др. Также при построении модели учтен опыт методической деятельности (ИМЦРО) Пуровского района Ямало-Ненецкого автономного округа Российской Федерации [9] и средней школы г. Новотроицк Оренбургской области [10].

В педагогическом моделировании востребован структурно-функциональный тип модели, включающий целевой, содержательный, организационный, процессуальный и результативный компоненты.

Целевой компонент модели, являясь системообразующим, базируется на принципах и подходах к оказанию ранней помощи, организации методической работы: семейно-центрированном, комплексном, междисциплинарном, компетентностном подходах; принципах интеграции, нормализации, индивидуализации.

Модель включает содержательный компонент, раскрывающий всю полноту деятельности МО СРП, способствующей полноценной социализации семьи и нормализации жизни ребенка, реализующийся через диагностически-экспертное, координационно-методическое, организационно-методическое, информационно-методическое направления деятельности.

Организационный компонент модели определяет формы методической работы, направленной на повышение уровня профессиональных компетенций специалистов. Реализуемые сегодня в деятельности МО СРП педагогические консилиумы, дни открытых дверей, фестивали креативных идей, группы инсайта и др. нацелены на развитие чувства команды, активизируют ресурсы, направленные на генерирование идей, через процессы групповой динамики ведут к раскрытию творческого потенциала специалистов. Открытые занятия, индивидуальные методические консультации, самообразование и другие формы методической работы адресованы, в первую очередь, тем специалистам, для которых актуальна помощь в восполнении профессиональных дефицитов.

Благодаря участию в методических конкурсах, временных творческих группах, формировании банка методических разработок, выполняя роль модератора на семинарах и пр., специалисты делятся передовым и инновационным опытом, находятся в продуктивном поиске новых подходов к осуществлению психолого-педагогической деятельности. Следует подчеркнуть важность включения в работу МО СРП творческих лабораторий, групп экспериментальной и проектной деятельности и др., участвуя в которых, специалисты моделируют, проектируют, апробируют варианты решения профессиональных задач в ходе междисциплинарного взаимодействия и дают друг другу качественную обратную связь. В деятельности МО практикуются и такие традиционные формы, как школа молодого специалиста, наставничество, супервизии, направленные на повышение компетентности не только молодых, но и опытных специалистов, начинающих работать в системе ранней помощи. Практически все формы работы проводятся, в том числе, с применением дистанционных технологий, что является немаловажным преимуществом организации деятельности МО СРП в условиях соблюдения современных требований безопасности.

В модели предусмотрен процессуальный компонент, обеспечивающий каждому специалисту непрерывный процесс развития компетенций на любом этапе своего профессионального развития (как по горизонтали, так и по вертикали). Своевременное выявление общих проблем методической подготовки и частных затруднений отдельных специалистов с применением входной и выходной диагностики позволяет непрерывно наращивать уровень методической подготовки как начинающих, так и опытных специалистов СРП, повышая их уверенность в себе и, как следствие, раскрывая их творческий потенциал, стимулируя к поиску и применению инновационных методов в работе.

Отслеживая результаты практической реализации модели деятельности городского МО СРП на базе МБОУ ЦПМСС г. Якутска и подводя промежуточные итоги, можем отметить некоторые моменты, подчеркивающие ее эффективность. Во-первых, в ходе работы МО осуществляется междисциплинарное методическое взаимодействие на новом качественном уровне, что способствует осознанию и внедрению актуальных подходов к выстраиванию плодотворного сотрудничества специалистов разного профиля с семьей ребенка с ОВЗ и группы риска. Во-вторых, применение эффективных форм методической работы в дистанционном формате способствует расширению методического пространства путем включения специалистов СРП из улусов республики в работу нашего методического объединения. В-третьих, планомерная методическая деятельность городского МО СРП позволила

привлечь специалистов дошкольных образовательных организаций, заинтересованных в методической подготовке к открытию служб ранней помощи на базе своих учреждений, что, на наш взгляд, является значимым шагом к развитию муниципальной системы ранней помощи.

Считаем, что разработанные нами методические рекомендации позволят воссоздать предлагаемую модель МО СРП, являющуюся одним из инструментов обеспечения непрерывного повышения уровня методической подготовки специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах ИКП РАО. - №36. – 2019.
2. Юдина И.А., Колодкина Л.Ю. К проблеме методической подготовки специалистов в процессе развития системы ранней помощи // Современное образование: традиции и инновации. - №3. - 2020. - С. 29-31.
3. Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования. [Электронный ресурс] URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791#:~:text=%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%> (дата обращения 10.10.2021).
4. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. –№7. -2013. - С. 61-64.
5. Викулина М.А., Половинкина В.В. Педагогическое моделирование как продуктивный метод организации и исследования процесса дистанц. обр. в вузе. / [Электронный ресурс] URL: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=31451> (дата обращения 05.10.2021).
6. Кашина И.О. Организация работы методических объединений в общеобразовательной школе // Молодой ученый. - №44. - 2019. - С.341-344.
7. Матвиец С.А. Перевощикова Л.И. Внутрифирменная модель повышения квалификации педагогов как инструмент управления качеством образования // Теория и практика образования в современном мире: материалы XII Междунар. науч. конф. (г. СПб, июль 2020 г.). - Санкт-Петербург: Свое издательство. - 2020. С. 9-12.
8. Пахтусова Н.А. Структурно-содержательная модель формирования профессиональной творческой компетенции педагогов профессионального обучения. / [Электронный ресурс] URL: <https://docplayer.ru/39269117-Strukturno-soderzhatelnaya-model-formirovaniya-professionalnoy-tvorcheskoj-kompetencii-pedagoga-professionalnogo-obucheniya.html> (дата обращения 10.10.2021).
9. Карта лучших образовательных практик. Пуровский район/ Муниципальные практики. / [Электронный ресурс] URL: <http://www.purovskiydo.ru/map/mp/model/> (дата обращения 11.10.2021).
10. Модель деятельности школьного методического объединения учителей начальных классов в рамках проблемного обучения / [Электронный ресурс] URL: <http://www.myshared.ru/slide/233129/> (дата обращения 11.10.2021).

*Комарова Виктория Владимировна
Крутова Любовь Викторовна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
viktoria_kom_73@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЯМИ РОДНОГО КРАЯ

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия патриотического воспитания младших школьников во внеурочной и урочной деятельности, анализируются возможности ознакомления младших школьников с достопримечательностями родного края в рамках патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, младший школьник, малая Родина, родной край.

Для формирования основ патриотической личности младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом. В этом возрасте дети эмоционально воспринимают информацию об окружающем их мире. В возрасте от 6 до 10 лет у детей активизируется познавательный интерес, который является базой для внутренней мотивации обучающихся к учебной деятельности.

Еще в древней Руси чувство патриотизма и преданности родной стране передавалось из поколения в поколение с помощью былин, преданий и рассказов, например, наиболее яркими из дошедших до наших дней являются: «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве» и др. В этих рассказах древних времен настолько сильно передается любовь людей к своей родной земле, что, читая их, ощущаешь, как это чувство ответственности и преданности проникает в сознание.

Советский педагог и исследователь А.С. Макаренко считал, что как таковое чувство патриотизма у человека должно проявляться не столько через героические поступки за Родину, а в тяжелой и постоянной работе над собой, над своим осознанием, что только совместный вклад может воспитать поистине патриотического гражданина, который стремится вместе с другими людьми укреплять Родину и бороться за ее интересы [1].

Воспитание патриотизма - это процесс сложный и многосторонний, позволяющий формировать у человека ощущение незримой связи с родными местами. В ходе воспитания педагоги через активизацию эмоциональной сферы детей формируют в их сознании желание запечатлеть в памяти важные для них образы из окружающего мира, к которым относится и природа родного края, и

особые красоты родной местности, составляющие в совокупности родной для детей мир с его памятными уголками.

Крайне важной является педагогическая работа с детьми по формированию базового уровня патриотической воспитанности через взаимодействие с семьей, через любовь к маме, бабушке, к своему дому, к школе. Показателем усвоения человеком базовых культурных ценностей является его способность сознательно выстраивать свое поведение понимать, что допустимо, а что нет и что необходимо с точки зрения чувства долга. Основные аспекты, критерии и компоненты патриотического воспитания младших школьников нами были представлены в более ранних работах [2], [3], [4].

Для младших школьников память о малой Родине, о том какими были там места, природа, люди, хранится с особой теплотой. Объясняя о ценности этих воспоминаний, педагог прививает учащимся чувство принадлежности к своим родному краю, чувство гордости за то, какими особенностями обладает тот или иной родной для детей город или село, желание беречь их и защищать. Важно, чтобы дети понимали, в чем особенность именно их малой Родины, в чем особенность их народа, какие традиции он хранит и чем отличается от других, каковы его ценности. Например, когда дети узнают, что знаменитый спортсмен или музыкант родился на его Родине, тогда у ребенка возникает чувство гордости за то, что он является земляком такого талантливому человека. Возможно, ребенок и сам в будущем благодаря этому чувству выберет для себя такой же путь – достижение творческих успехов или побед в спорте. Все это способствует патриотическому воспитанию и создает его основу для будущего.

По мнению Вороновой Е.А., при патриотическом воспитании обучающихся начальной школы важно соблюдать следующие основополагающие принципы [5]:

- исторический принцип, заключающийся в донесении до учащихся в простой форме последовательности исторических событий или явлений. Для этого учитель использует простые формулировки как «очень давно» либо «в настоящие дни», «в наше с вами время» и т.д. Такие формы представления времени облегчают младшим школьниками понимание смены событий и их очередности, так как в возрасте 6-10 лет дети не могут представить четкую историческую последовательность, понять насколько давно происходили те или иные исторические события;

- интегративный принцип, предполагающий объединение нескольких источников информации о родном городе или крае, например, музеи, библиотеки и др.;

- дифференциальный принцип, когда учитывается пол каждого ребенка, их возраст и эмоциональное восприятие. Для каждого учащего должны быть

обеспечены условия, при которых они могут узнать что-то о родном городе, это является обязательным условием в рамках патриотического воспитания;

– гуманный принцип, основанный на индивидуальном подходе к детям, с целью построения взаимопонимания учителя и каждого ребенка. Такой принцип позволяет осуществлять эффективное воспитание патриотических чувств детей, объединяет переживания взрослого и ребенка при переживании радости или грустных эмоций, создает партнерские отношения между ними.

Младшим школьникам в силу их возраста еще трудно понять, что такое малая Родина. Это понятие педагог помогает усвоить детям через демонстрацию значимости родного края, богатства его природы, ресурсов. В своих работах, посвященных вопросам педагогики, Лихачев Д.С. говорит о необходимости патриотического воспитания через любовь к семье и родному дому. Академик считал, что любовь к родной речи, культуре и земле это первое, что должно быть привито детям, когда они только начинают учиться, поскольку из этой детской любви в будущем будет формироваться любовь и к Родине. Важен социальный опыт обучающихся, заключающийся в пережитой деятельности, в жизненном опыте, так как выученная информация не зафиксирована у детей так глубоко, как та, что была приобретена ими по собственному опыту [6].

Процесс патриотического воспитания младших школьников не будет достаточно эффективным, если сам педагог не имеет разносторонних знаний о своем родном городе, о его героях и выдающихся жителях, так как учитель, с их помощью, должен суметь заинтересовать детей, вовлечь их в процесс поиска информации.

Все, что окружает ребенка, как, например, родители, дом, сад у дома и т.д. оказывает сильное влияние на него, на его внутренний мир и переживания, поэтому младшие школьники понимают слово Родина как то место, где они непосредственно живут. Учитывая, что младшие школьники еще не понимают в силу своего возраста многие возвышенные слова, которые характеризуют отношение человека к своей Родине, педагог не должен произносить их слишком часто, не подкрепляя чувственными переживаниями, чтобы эти понятия не обесценились для детей и не стали пустыми.

Таким образом, патриотическому воспитанию младших школьников в процессе ознакомления с достопримечательностями родного края необходимо уделять достаточное внимание, так как этот возраст является наиболее благоприятным для организации работы по данному направлению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Верещагина Н.И. Проблема воспитания патриотизма в отечественной педагогической мысли // Самарский научный вестник. - №3(16). - 2016. - С.154-158.

2. Головин И.Ю. Внеурочная деятельность как средство патриотического воспитания младших школьников / И.Ю. Головин, В.В. Комарова, С.А. Перекальский // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы и перспективы: сборник научных статей и материалов VI Международной научно-практической конференции. - Коломна: ГСГУ, 2019. - С. 110-117.
3. Головин И.Ю. К вопросу о критериях и компонентах патриотического воспитания детей младшего школьного возраста / И.Ю. Головин, В.В. Комарова // Модернизация образования: проблемы общего, среднего профессионального и высшего образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне / под общ. ред. Л.А. Байковой, С.А. Алентиковой. – Рязань. - 2020. - С. 230-234.
4. Головин И.Ю. Особенности организации патриотического воспитания в современных условиях / И.Ю. Головин, В.В. Комарова, С.А. Перекальский, Ю.В. Стикина // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации. - Коломна: ГСГУ. - 2019. - С.11-15.
5. Воронова Е.А. Воспитать патриота. Программы, мероприятия, игры / Е.А. Воронова. - Ростов-на-Дону: Образование. - 2008. - 282 с.
6. Четверикова Д.П. Образ территории как средство воспитания патриотизма. // Пед. образование в России. - №3. - 2016. - С.229-232.

Коростелева Наталья Васильевна

*ГОУ ВО МО «Государственный социальный-гуманитарный университет»,
Коломенский г.о., РФ
freebird1999@mail.ru*

ОТРАЖЕНИЕ ЗАДАЧ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об основных задачах патриотического воспитания младших школьников, стоящие перед современной начальной школой, приводятся основные задачи в области патриотического воспитания в нормативных документах.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, воспитание младших школьников, задачи патриотического воспитания.

Патриотическое воспитание младших школьников является одним из самых актуальных направлений в образовательном процессе начальной школы. Современная школа призвана воспитывать патриотизм у своих учеников, начиная с младшего школьного возраста. Начальная школа является тем самым «фундаментом» становления личности, поэтому именно в младшем школьном возрасте педагог должен стремиться возвращать чувство патриотизма в сердцах учеников [1].

Воспитание россиянина - патриота является одной из главных задач общеобразовательной школы. Уклад школьной жизни способствует глубокому и системному формированию ценностей. Почему школа? Сформировать

ценности в сознании ребенка возможно и посредством семьи, системы дополнительного образования, трудовых коллективов и сфер массовой информации, а также искусства. Но не всегда это становится возможным, не всегда данные области способны полноценно представить ребенку важность почитания этих ценностей, как делает это школа. В младшем школьном возрасте ребенок более чуток к восприятию духовно – нравственных ценностей, норм и отношений к явлениям жизни. Если вовремя не заняться патриотическим воспитанием ребенка, то восполнить в будущем пробелы представляет большую сложность.

Мурсалимова Р.С. определяет патриотическое воспитание как целенаправленный процесс массового характера, выражающееся в виде добросовестного творческого труда на благо общества, обладающее интернациональной сущностью: единство, дружба, равноправие, взаимоуважение, сотрудничество, взаимопомощь наций и народностей России [2].

Основными компонентами патриотического воспитания, на взгляд Конопотцевой В. Н., являются основы российской культурной и гражданской идентичности, ценностное отношение к своему национальному языку и культуре, патриотизм и гражданская солидарность, уважение к языку, культурным, религиозным традициям, истории и образу жизни представителей всех народов России. Патриотическое воспитание младших школьников должен представлять собой целенаправленный и организованный процесс воспитания [3].

Патриотическое воспитание в нормативных документах предусматривает: систему комплексного методического сопровождения деятельности педагогов по формированию российской гражданской идентичности; формирование у детей патриотизма, чувства гордости за Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России; повышение уровня и качества преподавания гуманитарных учебных предметов, ориентированных на современные общественно – политические процессы России и мира; выработку позиции у младших школьников по отношению к общественно – политическим процессам с опорой на знания и осмысление истории, духовных ценностей и достижений нашей страны; развитие у младших школьников уважения к символам Российской Федерации (герб, флаг, гимн, исторические символы и памятники Отечества); поисковую и краеведческую деятельность, детский познавательный туризм.

Во ФГОС НОО РФ основной задачей в области патриотического воспитания является формирование личностных качеств, выражающихся в становлении ценностного отношения к своей Родине, осознании этнокультурной и

российской гражданской идентичности; сопричастности к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края, в уважении культурных ценностей и традиций других народов. У младших школьников должны сформироваться представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно – этических нормах поведения и правилах межличностных отношений [4].

В статье 66 Федерального закона «об Образовании» главной задачей воспитания является развитие личности обучающегося, его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности. Такая задача воспитания формулируется и в другом нормативном документе: в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Данный документ учитывает и отражается в себе положения Конституции Российской Федерации, федеральных законов, указов Президента Российской Федерации, постановлений Правительства Российской Федерации и других правовых актов Российской Федерации, затрагивающих сферы образования, культуры, семейной и национальной политики.

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» ориентирована - на особенности современных детей, а именно на социальный и психологический контекст, - и в соответствии с этим создает специальные условия для реализации комплекса воспитания и формирует предпосылки для консолидации усилий семьи, общества и государства. Согласно «Стратегии...» основной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие младшего школьника, как высоконравственной личности с сформированными традиционными духовными ценностями и актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свои потенциалы и готовой к созиданию и защите Родины [5].

В ФЗ «об Образовании» в области патриотического воспитания выделяются следующие задачи: сформировать у младших школьников понимание ценности государственного языка, помочь овладеть государственным языком, научить чтить культуру своей Родины и соблюдать культуру межнационального общения.

Таким образом, основными задачами в области патриотического воспитания являются: формирование личности младшего школьника, способного: к выражению ценностного отношения к своей Родине, к осознанию этнокультурной и российской гражданской идентичности; овладение младшими школьниками государственным языком, как главной ценностью Российской Федерации; формирование уважения у младших школьников к культуре своей Родины и других народов; к соблюдению культуры межнационального общения; к реализации своего потенциала в защите Родины;

сформировать традиционные духовные ценности в сознании младших школьников, дать младшим школьникам актуальные знания и умения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гоньшева О.В. Патриотическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности / О.В. Гоньшева, Е.А. Лупандина. Вопросы педагогики. - № 12-2. - 2019. - С. 76-80.
2. Мурсалимова Р.С. Патриотическое воспитание младшего школьника средствами внеурочной деятельности / Р.С. Мурсалимова // Вопросы педагогики. - № 1-2. - 2020. - С. 152-156.
3. Конотопцева В.Н. Патриотическое воспитание как основа социальной культуры младших школьников / В.Н. Конотопцева. Научный поиск: первые шаги: материалы 73 смотра студ. НИР отделения педагогического, социального и специального образования (г. Иркутск, 25 марта- 05 апреля 2019 г.). – Иркутск. - 2019. - С. 44-48.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021. - № 286. - С. 56.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. / [Электронный источник] URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 13.09.2021)

Кузьмичева Кристина Сергеевна
*ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ*
cuzmi4eva.kristina@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье исследуются проблемы логопедической помощи детям с нарушением слуха в современном мире.

Ключевые слова: логопедическая помощь, дети с нарушением слуха, речь, коррекционная работа, устранение дефекта, социализация.

Человек воспринимает информацию с помощью различных анализаторов и источников. Если какой-либо из них перестаёт функционировать, то индивиду нужно время, чтобы привыкнуть к тому, что он теперь взаимодействует с миром по-другому. Процесс компенсации дефекта у разных людей занимает разный временной период. По данным ВОЗ, в мире сегодня 466 миллионов человек страдают инвалидизирующей потерей слуха (34 миллиона из них – дети). Некоторые малыши никогда не слышали голос мамы или не умеют отвечать на вопросы взрослых о времени года, возрасте или любимой игрушке [1].

Р.М. Боскис выделила две основные группы детей с недостатками слуха: глухие и слабослышащие. В свою очередь в зависимости от состояния речи среди глухих были выделены две категории.

Первая категория - дети без речи, родившиеся глухими или потерявшие слух в период, предшествующий формированию речи (примерно до двух лет) - это ранооглохшие дети.

Вторая категория - дети с речью, потеря слуха произошла в возрастной период, когда их речь уже была сформирована. Это позднооглохшие дети. При этом, уровень речевого развития у них может быть различен, в зависимости от временного периода, когда был потерян слух [2].

Речь детей развивается в раннем возрасте. Конечно, каждый родитель хочет, чтобы его ребёнок умел правильно и красиво говорить, рассказывать стихотворения и петь на праздниках, хорошо учиться. Но случается, что у ребёнка уже появились лепетные, а затем и звукоподражательные слова, и на этом этапе речевого развития он после тяжело перенесённой болезни теряет слух. В этом случае - самое главное не горевать в себе, а занять активную позицию и идти за помощью к логопеду и другим специалистам, для того, чтобы они смогли бы частично скорректировать речь ребёнка в сложившейся ситуации.

В настоящее время, одной из важных проблем в логопедической работе с детьми с нарушением слуха является то, что есть дефицит специалистов. Не хватает более 10 тысяч человек, почти 80%. Это затрагивает дошкольное и школьное образование, не говоря уже об учреждениях дополнительного и высшего образования. Из-за этого большая часть глухих детей не может получить качественного образования и, даже, вовсе не владеют навыками чтения.

Данная проблема требует огласки в СМИ или на информационных площадках, для привлечения внимания к этой проблеме среди выпускников общеобразовательных и средних специальных учебных учреждений. Это будет их мотивировать поступать в высшие учебные заведения, где они смогут стать специалистами, которые помогут глухим детям.

Другой вариант решения проблемы - это материальное поощрение педагогов и специалистов с целью повышения квалификации или профессиональной переподготовки и последующего трудоустройства в образовательные организации для детей с нарушениями слуха.

Для того чтобы ребёнок с нарушением слуха комфортно чувствовал себя в собственной семье, родителям необходимо изучить биологические и психологические особенности своего ребенка, сформировать позитивное восприятие малыша, освоить специальный

язык глухих, обеспечить благоприятный семейный микроклимат.

Жестовый язык — самостоятельный язык, состоящий из жестов, каждый из которых производится руками в сочетании с мимикой, формой или движением рта и губ, а также в сочетании с положением корпуса тела. В освоении этого, доступного для ребенка с нарушением слуха языка, может помочь сурдопедагог, который работает в тандеме с родителями и помогает наладить взаимопонимание в семье [3].

Следующая проблема заключается в систематичности занятий со специалистом и отработки материала дома. На занятиях применяются различные методы для развития речи, например, подражание речи взрослого, совместное проговаривание, демонстрация картинок, игровые приёмы и другие. Деятельность с детьми, у которых есть проблемы со слухом, педагог должен рассчитывать исходя из возраста и психофизического состояния.

Занятия дома родители должны организовать в течение всего дня и перед сном, на прогулке, во время принятия пищи или при гигиенических процедурах несколько раз для лучшей динамики [4].

Речь и возможность говорить - это важная составляющая социальной жизни человека. В нашей жизни, к сожалению, не каждый человек имеет эту возможность от рождения. Дети с нарушением слуха без логопедической помощи не смогут взаимодействовать с людьми, поэтому эти специалисты и их работа очень важны в наше время.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Штыркова Т.В. Инклюзивное пространство: РАЗНЫЕ=РАВНЫЕ // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. статей и материалов VII международной научно-практической конференции (29-30 октября 2020) / под общ ред. О.Б. Широких, И.В. Зеленковой. - Коломна: ГСГУ, 2020. - С.441-447.
2. Епифанцев А.В., Волченкова О.Ю. Логопедическая помощь детям с нарушением слуха // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - № 5-1. - 2014. - С. 152-153.
3. Леогард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. / Э.И. Леогард, Е.Г. Самсонова. - М.: - 2001.
4. Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. / Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко. - М.: - 2003.

Кураева Джульета Анатольевна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
университет», г. Краснодар, РФ
djulieta-kuraeva@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема обоснования современного подхода к понятию психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается феноменология термина «сопровождение»

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение семьи, ограниченные возможности здоровья.

Социально-психологическая проблема оказания помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушениями развития, далеко не нова, но крайне актуальна до сих пор. Еще в XIX веке клиницисты и педагоги (В.П.Кашенко, В.М.Бехтерев, С.С.Корсаков и др.) указывали на важность содействия семьи врачу и педагогам в создании соответствующей обстановки для реабилитации больного ребенка. В 60-80-е годы прошлого столетия в СССР активно развивалась система дифференцированного обучения, и не всегда благотворное влияние родителей на развитие проблемного ребенка рассматривалось как определяющее. Рядом специалистов (С.Д.Забрамная, Е.М.Мастюкова, К.С.Лебединская и др.) были разработаны рекомендации для родителей, предполагающие активное участие семьи в процессе развития особого ребенка. Однако к началу XXI века технологии психологической работы с семьей представлены недостаточно, большинство рекомендаций указывают лишь на формирование или развитие отдельных знаний и навыков родителей. Т.е. психолого-педагогическая помощь семье рассматривается как ряд отдельных мероприятий в рамках сопровождения ребенка с ограниченными возможностями развития [1].

В рамках проблемы оказания более эффективной квалифицированной психологической помощи стала активно развиваться парадигма сопровождения. Сам термин «сопровождение» перестал рассматриваться в профессиональной деятельности психолога только как «поддержка» клиента на определенном сложном этапе развития человека (А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев, А.В.Мудрик и др.), только как особый вид оказания психологической помощи, как многофункциональный комплексный метод, технология преднамеренных

изменений различных личностных конструктов (Е.И.Казакова, Р.В.Овчарова, И.В.Дубровина и др.).

Но на сегодняшний день «*психологическое сопровождение*» трансформировалось в более широкое понятие. Прежде всего, это система профессиональной деятельности психолога, модель пролонгированной комплексной психолого-педагогической помощи, направленной на создание социально-психологических условий для психологического развития и социальной успешности клиента (ребенка, взрослого) в ситуациях образовательного взаимодействия (М.Р.Битянова, Н.Л.Коновалова, Л.А.Ясюкова и др.) [2].

По мнению М.Р.Битяновой, психологическое сопровождение как процесс, как целостная деятельность позволяет психологу выстроить собственно саму практику действительно в соответствии с психологическими целями и задачами, не теряя клиента, а взаимодействуя с ним, предлагая различные пути решения тех или иных задач. Позволяет «опираться на те личностные достижения, которые реально есть у клиента», «находится в логике его развития, не задавая искусственно ему цели и задачи извне». Т.е. сопровождающий психолог не превращается в «костыль» для своего клиента, а «закладывает безусловную ценность его внутреннего мира и важность самостоятельного творческого освоения системы отношений с миром и самим собой». Так «реализуется принцип вторичности форм и содержания сопровождения по отношению к социально-развивающей среде жизнедеятельности клиента». Тогда выделяемые М.Р.Битяновой параметры психологического сопровождения в качестве системы определяются как: «анализ социально-развивающей среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития клиента, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития; определение психологических критериев эффективного обучения и развития клиентов; разработка и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы как условия успешного обучения и развития клиентов; приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат». По данным параметрам, по мнению М.Р.Битяновой, и «необходимо отслеживать эффективность практической деятельности психолога образовательного учреждения».

Автор теории сопровождения М.Р.Битянова выделяет 3 обязательных взаимосвязанных компонента процесса сопровождения. Это «систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса клиента (его психологических особенностей и возникающих трудностей) и динамики его психического развития; создание как в целом социально-психологических

условий для развития его личности и успешного обучения, так и специальных условий для оказания помощи по преодолению проблем в психологическом развитии, обучении». В соответствии с ними выделяются основные направления деятельности психолога, каждое направление приобретает свою специфику, конкретные формы и содержание, очерчивается круг профессиональных обязанностей и ограничений психолога, позволяющих предупредить эмоциональное выгорание специалиста и возникновение этических проблем, конфликтов с разными участниками образовательного взаимодействия.

Все это позволяет выстроить текущую работу психолога «...как логически продуманный, осмысленный процесс, охватывающий все направления и всех участников...» образовательного взаимодействия, носящий системный и непрерывный характер [2]. Рассматривая в этом контексте сопровождение, Н.Л. Коновалова выделяет в нем такие позитивные моменты, как возможность и важность раннего вмешательства, выявления потенциально проблемных зон психического развития клиента или уже имеющихся минимальных отклонений, когда дезадаптивные механизмы еще не сформированы в полной мере; приоритетности психопрофилактических мероприятий для таких клиентов. А также преимущества организационной стороны работы, когда процесс возрастного развития оказывается не только под контролем специалиста, но и включенным в систему последовательных взаимосвязанных мероприятий, направленных на формирование адаптационного потенциала при прохождении через кризисные периоды. В дальнейшем преимуществом организации профилактической работы позволяет отследить эффективность психопрофилактических мероприятий каждого этапа развития [1].

Современная служба практической психологии в образовании ориентирована на сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии, так как в связи с ростом в последние десятилетия числа особых детей особую значимость приобретает проблема социальной адаптации не только такого ребенка, но и семьи, в которой он воспитывается.

Зачастую родители, сталкиваясь с особыми образовательными и развивающими потребностями собственного ребенка с нарушениями в развитии, не понимают, не умеют и не знают, как поступить. Система же специальных обучающих занятий образовательных учреждений дает коррекционный эффект, но не гарантирует переноса позитивных сдвигов в реальную жизнедеятельность ребенка без активной включенности родителей (опекунов) в ежедневную коррекционную работу с ним.

Однако педагоги, врачи, специалисты сталкиваются с трудностями донесения информации об особом ребенке и рекомендаций по работе с ним родителям

через их призму восприятия собственного ребенка. Нежелание родителя реально смотреть на сложившуюся ситуацию с его ребенком, как правило, скрывает его собственные затруднения и страхи, и это лишь усиливает формирование дезадаптивных механизмов поведения особого ребенка. Поводом для кризисного или активного психологического сопровождения семьи может стать отсутствие необходимости постоянной материнской опеки над собственным ребенком в случае его достаточно успешной социализации и развития. Появившаяся возможность отдохнуть, набраться новых сил, эмоций, провести время с другими людьми, реализовать себя в каком-либо другом деле может как придать матери ощущения полноты и легкости бытия, жизненной перспективы, так и усилить нежелание преодолевать дальше повседневные трудности, связанные с инвалидностью ребенка. В то же время «...ослабление симбиотических отношений между родителем и ребенком провоцирует у матери ощущения ненужности в этом мире, отсутствие опоры под ногами, страха перемен» и побуждает родителей к сворачиванию ситуации в прежнее состояние, что способствует проявлениям в ярко выраженной или средней степени дезадаптивных форм поведения ребенка [1].

Перечисленные виды сопровождения могут осуществляться по графику, построенному в соответствии с этапами сопровождения, и по запросу со стороны родителей. К сожалению, в настоящее время в разных типах образовательных учреждений имеет место быть и максимально эффективно реализуется только стабильное психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии.

Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей особого ребенка, В.В.Ткачева рассматривает как «важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии» и «...первостепенное в сравнении со значением деятельности других специалистов...». И считает, что оно «...должно осуществляться своевременно и постоянно в течение всей жизни лица с психофизическими нарушениями в развитии», т.е. с момента выявления у ребенка особенностей в развитии и не может ограничиваться его совершеннолетием. «Психологическое сопровождение семьи способствует в разных типах государственных и негосударственных образовательных учреждений более оптимальному включению семьи в поле коррекционного воздействия в качестве основного стабилизирующего фактора социальной адаптации ребенка с нарушениями в развитии» [1]. «Комплексная система мер по оказанию психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, способствует также гуманизации отношения социума к таким лицам».

Таким образом, «создание и развитие системы государственной психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, является одним из важнейших условий, обеспечивающих необходимый уровень социально-психологической адаптации детей с психофизическими нарушениями и реабилитации их семей» [1].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод.пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева.- М.: Просвещение - 2008. - 239 с.
2. Зарецкая, И.И. Профессиональная культура педагога / под. ред. Е.Г. Артамоновой. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : АНО «ЦНПРО» - 2012. - 160 с.
3. Дементьева Н.Ф. Социальная работа с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями / Н.Ф. Дементьева, Г.Н. Багаева, Т.Н. Исаева. - М.: Институт социальной работы. - 1996.
4. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов ВУЗ. / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. / ред. В.И. Селиверстова. - М.: ВЛАДОС. - 2003. - 408с.

Ларина Светлана Валерьевна
МБДОУ компенсирующего вида детский сад №40
«Солнышко», Коломенский г.о., РФ
Svet.Val.Larina@yandex.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации педагогического процесса с дошкольниками в современных условиях. Говорится о большой роли воспитателя в формировании личности ребенка, что требует творческого подхода к своей работе как педагога, так и всего коллектива в целом.

Ключевые слова: личностное развитие, организация работы педагогов, общение в форме сотрудничества, предметно-развивающая среда, взаимодействие ДОУ и семьи.

В современной педагогике, декларирующей гуманистический характер воспитания, воспитательный процесс определяют как «эффективное взаимодействие (сотрудничество) воспитателей и воспитанников, ведущее к достижению указанной цели». Отвечая потребности общества в совершенствовании качества образования, оно становится все более вариативным и развивающимся, ориентированным на личность, способную самоопределиться в современном динамичном мире. Основным результатом

дошкольного образования становятся показатели личностного развития, важнейшими из которых являются самостоятельность, любознательность, степень нравственного развития, развитие творческих способностей.

Отсюда следует, что основной целью педагогической деятельности воспитателя ДОО в условиях реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования «становится личностное развитие ребенка, его позитивная социализация» [1].

В группе детского сада воспитатель – самый главный человек для дошкольника. Ребенок безоглядно доверяет воспитателю, наделяет его непререкаемым авторитетом. Педагог является последней инстанцией в разрешении детских конфликтов. Он устанавливает правила, он все знает и может помочь, поддержать. Таким образом, взрослый выступает в роли носителя идеальной формы. «Ребенок осваивает ее, совершенствует свою первичную форму в процессе взаимодействия, подражая взрослому» [2]. Поэтому именно на воспитателя ложится ответственность за создание условий для личностного развития ребенка.

Одним из самых важных таких условий является построение правильного типа общения. Именно форма и стиль общения первоначально формируют способность ребенка доверять себе и миру.

Для достижения благополучной атмосферы в нашей группе мы строим общение с детьми в форме сотрудничества, которое предполагает равную заинтересованность и педагога, и ребенка в их общей деятельности, совместное участие в ней. Наша позиция при этом заключается в том, чтобы, понимая и уважая интерес ребенка к определенной деятельности, поддерживать и развивать этот интерес своим активным участием, деликатно помогать ребенку тогда, когда действительно требуется помощь. Мы стараемся исключать всякие формы давления со своей стороны и поддерживаем при этом стремление ребенка к самостоятельности. На практике убеждаемся, что общение педагога с ребенком в форме сотрудничества обеспечивает наиболее полное его развитие.

Субъектная модель взаимодействия с ребенком позволяет предоставить ему возможность занять активную позицию в образовательном процессе: не просто усваивать предлагаемую воспитателем информацию, а познавать мир, вступая с ним в активный диалог. «Становление субъектной позиции ребенка в деятельности, общении и познании обеспечивает развитие таких личностных качеств, как активность, самостоятельность, инициативность» [3].

В своей работе мы используем разнообразные методы и приемы, чтобы обеспечить каждому дошкольнику полноценное личностное развитие. Организуем деятельность ребенка таким образом, чтобы он раскрывался с разных сторон и развивал все свои личностные качества. Педагогический

коллектив старается максимально наполнить повседневную жизнь ребёнка интересными делами в группе, идеями, открытиями, стремится включить каждого ребенка в содержательную деятельность.

В нашей группе создана и постоянно меняется предметно-пространственная среда. Развивающую ППС группы организуем таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность заниматься любимым делом. Оборудование размещается по принципу нежесткого центрирования, что позволяет детям объединяться небольшими подгруппами по общим интересам. Предусмотрена зона, где ребенок может уединиться. Все игровое пространство доступно детям: игрушки, дидактический материал, игры. Игровые зоны организуем вместе с детьми. Поэтому ребята легко в них ориентируются, отлично зная, где находятся карандаши, бумага, клей, природный материал, оборудование для экспериментирования, костюмы и т.д. Такое окружение вызывает у детей эмоционально положительное отношение к детскому саду, обогащает новыми впечатлениями и знаниями, побуждает к активной творческой деятельности, способствует интеллектуальному развитию детей.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед детским дошкольным учреждением, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка». Тесное сотрудничество с семьями воспитанников является приоритетным направлением в нашей работе.

В своей работе мы стараемся активно вовлекать родителей в жизнь детского сада. Сотрудничество реализуем в различных формах совместной деятельности (родительские собрания, «круглые столы», консультации, индивидуальные беседы, информационные листы и др.), которые помогают организовывать целенаправленную и содержательную работу с родителями воспитанников. Проводим нетрадиционные досуговые мероприятия (семейные клубы, совместные проекты, экскурсии, спектакли, творческие мастерские), которые способствуют осуществлению педагогического принципа единства воспитательных воздействий, создают атмосферу эмоционального комфорта.

Уважение к личности ребенка, поощрение самостоятельности, индивидуальный подход к детям становятся главными требованиями к деятельности воспитателей. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования нацеливает на необходимость создания благоприятной социальной ситуации развития детей [4]. В связи с этим педагог должен обеспечить эмоциональное благополучие ребёнка: через непосредственное общение с каждым ребёнком; уважительное отношение к каждому ребёнку, его чувствам и потребностям. Задача воспитателя – помочь растущему человеку выявить и раскрыть свои потенциальные возможности,

оказать помощь воспитанникам в выборе ценностей и идеалов. От педагога, его педагогического мастерства и педагогической культуры зависит, каким вырастет ребенок, вверенный ему для обучения и воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Абашина В.В., Якоб С.А. Личностное развитие ребенка как цель современного дошкольного образования // Концепт. -№ 17. - 2015. - С. 21-25.
2. От рождения до школы: инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М.Дорофеевой. - 6-е изд., доп. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ. 2020. - 368 с.
3. Абашина В.В. Профессиональная подготовка компетентного педагога ДО в вузе: монография. - Ханты-Мансийск. - 2010. - 286 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. 25.11.2013. № 265.

Маренова Ксения Витальевна
ФГБОУ ВО «Марийский государственный
университет», г. Йошкар-Ола, РФ
ksyuha.marenova@mail.ru

СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ГОЛОСОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация. Нарушения голоса и речевого дыхания являются вторичными нарушениями в структуре речевого дефекта. Дефекты качественных характеристик голоса — это особая проблема, которая часто встречается при обследовании детей, имеющих патологию речи. При диагностическом исследовании были установлены специфические особенности голосовых характеристик у детей с дизартрией и детей с задержкой психического развития (*далее ЗПР*), которые требуют комплексного коррекционного подхода. Выявленные различия позволяют определить основные направления коррекционной работы.

Ключевые слова: голос, нарушение голоса, дети с задержкой психического развития, дизартрия, голосовые характеристики, речевая патология.

В современном мире достаточно актуальна проблема речевых нарушений. Сейчас довольно трудно найти ребенка, который не имел бы какого-либо дефекта в устной или письменной речи. Вопросом о голосовых нарушениях и их коррекции у детей с ЗПР занимались Г.А. Бутко, Г.В. Чиркина, Г.Р. Шашкина, С.В. Леонова [1]. А при изучении голосовых нарушений у детей с дизартрии

следует опираться на работы О.С. Орловой, А.А. Гуськовой, Л.А. Брюховских и др. [2].

В структуре речевого дефекта первичным нарушением является именно определенная патология речи, а к вторичным мы можем отнести нарушения голоса и речевого дыхания. Для определения специфических особенностей голосовых характеристик у детей с речевой патологией было проведено диагностическое исследование на выборке, в которую были включены дети с дизартрией и дети с ЗПР, у которых соответственно имеется несформированность средств языка (II и III уровень речевого развития).

Таблица 1. Результаты исследования голосовых характеристик

Голосовая характеристика	Дети с речевой патологией (дизартрией)		Дети с задержкой психического развития	
	% выполнивших высоком и среднем уровне	% выполнивших на низком уровне	% выполнивших на высоком и среднем уровне	% выполнивших на низком уровне
Высота (восприятие)	20	80	100	0
Высота (воспроизведение)	40	60	70	30
Сила (восприятие)	60	40	40	60
Сила (воспроизведение)	50	50	50	50
Тембр (восприятие)	10	90	30	70
Тембр (воспроизведение)	40	60	40	60
Интонация (восприятие)	30	70	20	80
Интонация (воспроизведение)	30	70	0	100

Качественный и количественный анализ полученных результатов определил, что и для детей с дизартрией и для детей с ЗПР характерен низкий и средний уровень сформированности голосовых характеристик (таблица 1). Среди детей с дизартрией 70% детей имеют низкий уровень, а 30% - средний, а при ЗПР выявлено 50% детей, имеющих низкий уровень сформированности голосовых характеристик и соответственно 50% детей со средним уровнем.

Диагностическое исследование помогло нам выявить следующие особенности:

– и детям с дизартрией и детям с ЗПР легче давались задания на восприятие голосовых характеристик, чем на самостоятельное воспроизведение;

– большая часть воспитанников с ЗПР на высоком и среднем уровне выполнили упражнения, направленные на восприятие и воспроизведение высоты голоса [3];

– с большим трудом детям с ЗПР давались задания на восприятие и воспроизведение интонации, так как их речь обычно малоинтонированная и монотонная [1];

– для детей с дизартрией сложными оказались задания на восприятие высоты и тембра голоса;

– довольно часто требовалась помощь педагога при выполнении большинства заданий.

Помимо нарушений характеристик голоса у преобладающей части детей была отмечена несформированность фонационного дыхания, которая выражалась в учащении дыхания во время речи, поверхностных и частых вдохах, непродолжительных выдохах. Исследование голоса при речевых патологиях выявило нарушение его качественных характеристик: силы, высоты, интонации и тембра. Оказались несформированными и компоненты интонационной стороны речи мелодика, логические ударения, паузы, темпо-ритмическая организация высказывания [4].

Выявленные раннее особенности позволяют определить основные направления коррекционной работы: коррекция дыхания, развитие координации фонации и артикуляции, автоматизация достигнутых навыков и введение голоса в свободное речевое общение. На логопедических занятиях по развитию голосовых характеристик используется дыхательная и артикуляционная гимнастика, фонопедические упражнения [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что для детей с ЗПР характерны нарушения интонационной стороны речи, а дети с дизартрией в большинстве случаев неспособны правильно различать высоту и тембр из-за недостатка сформированности речевого вдоха и выдоха.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Золотарева И.В. Развитие просодической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития / И.В. Золотарева // Дети с речевыми нарушениями в современном образовательном пространстве: проблемы, опыт, решения: материалы круглого стола с международным участием, Москва, 14 октября 2020 года. - М: ООО "ПРИНТИКА". - 2021. - С. 17-20.
2. Брюховских Л.А. Нарушения голоса у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и их устранение средствами фонопедических упражнений / Л.А. Брюховских, А.Е. Уфимцев // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 15 декабря 2018 года / отв. ред. Е.Л. Сорокина. - Новосибирск: Частное учреждение дополнительного профессионального образования Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы. - 2018. - С. 5-10.

3. Золотарева И.В. Особенности психомоторных функций у дошкольников с задержкой психического развития / И.В. Золотарева, Г.Р. Шашкина // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: Сборник науч.статей Международ. науч.-практич. конференции, Минск, 19–20 ноября 2020 года. - Минск: УО «БГПУ им. Максима Танка», -2020. - С. 159-162.
4. Белякова Л.И., Филатова Ю.О. Ритм речевых и неречевых процессов у детей в норме и при речевой патологии // Вопросы психолингвистики. - №16. - 2012. - С. 84-91.
5. Трушина Ю.А., Васильева В.С. Основные направления коррекционной работы при проявлении нарушений голоса у детей дошкольного возраста // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». М.: - 2017.

Непиющая Ирина Васильевна
МБОУ СОШ № 15, Коломенский г.о., РФ
dobashinai@mail.ru

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКА К ШКОЛЕ

Аннотация: в статье описываются основные трудности адаптации, описан комплекс мер по предупреждению дезадаптации первоклассника.

Ключевые слова: адаптация, показатели адаптации первоклассника к школе, причины трудностей адаптации.

Начало школьного обучения - сильный стресс для всех ребят.

После поступления ребенка в школу в его жизни происходят существенные перемены.

По мнению М.Р. Битяновой, адаптация ребенка к школе - это приспособление его к функционированию: выполнению учебных и социальных требований, принятию на себя ролевых обязательств школьника [1].

Основными показателями адаптации ребенка к школе являются формирование адекватного поведения, установление контактов с одноклассниками, учителем, овладение навыками учебной деятельности.

Как правило, индикатором трудности процесса адаптации к школе являются изменения в поведении детей. Это может быть чрезмерное возбуждение и даже агрессивность или наоборот, заторможенность, депрессия. Может возникнуть и чувство страха, нежелание идти в школу [2].

Причины негативных форм поведения:

Часть детей нуждается в специальном лечении, могут быть ученики с нарушениями психоневрологической сферы, но это часто это дети, выросшие в неблагоприятных семейных условиях. Постоянные неуспехи в учебе, отсутствие контакта с учителем создают отчуждение и отрицательное отношение сверстников. Это рождает протестное поведение. Дети дерутся на

переменах, кричат, мешают ходу урока, стараясь таким образом выделиться. Иногда это «перегруженные» дети, не справляющиеся с дополнительными нагрузками. Плохое поведение — сигнал тревоги, повод внимательнее посмотреть на ученика и вместе с родителями разобраться в причинах трудностей адаптации к школе.

Именно поэтому при проведении психологом социально-психологических исследований адаптации первоклассников к школе, которые проводятся в МБОУ СОШ №15 изучается характер поведения ребенка, особенности его контактов со сверстниками и взрослыми и формирование навыков учебной деятельности. На 9 неделе обучения после обработки результатов исследований, проводится педагогический консилиум, в состав которого входят педагоги, работающие с ребенком, школьный психолог. Обсуждается сложившееся мнение учителей о поведении и работе на уроках и переменах каждого первоклассника, прикладываются работы обучающихся с оценкой результативности выполнения, результаты социально - психологических исследований, особенности семейного воспитания, жизненная ситуация в семье.

Первая группа детей (примерно 53%) адаптируется в течение первых двух месяцев обучения. Эти дети относительно быстро осваиваются в школе, приобретают новых друзей. У них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них все же отмечаются сложности в контактах с детьми либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения. К концу октября трудности этих детей, как правило, преодолеваются, ребенок полностью осваивается и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом.

Вторая группа детей (около 27%) имеет более длительный период адаптации. Дети не могут принять новую ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Такие школьники могут играть на уроках, не реагируют на замечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают трудности и в усвоении учебной программы, лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными требованиям школы, учителя.

Третья группа (до 20%) - дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций, они с большим трудом усваивают учебные программы. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя: они «мешают» работать в классе.

В группу риска включают детей с неустойчивой адаптацией и проявлениями дезадаптации.

Школьный психолог проводит еженедельные занятия с детьми из группы риска, основными задачами которых являются: развитие и корректирование психических функций обучающихся, снижение уровня агрессивности, снижение эмоциональной напряженности обучающихся, создание обучающимся ситуации успеха, знакомство с языком чувств и эмоций, качествами характера, моделями поведения, создание условий для развития групповой сплоченности классного коллектива, принятия ребенком себя как представителя новой социальной общности [3].

Классный руководитель проводит беседы с родителями, содержание которых резюмировано в представленных ниже рекомендациях.

Рекомендации для родителей детей с проявлениями трудностей в адаптации к школе:

В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Чаще заслуженно хвалите, подчеркивайте успехи.

Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя». Говорите сдержанно, спокойно и мягко.

Давайте ребенку только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он мог его завершить.

Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (например, раскрашивание, штриховка, чтение).

Поддерживайте четкий распорядок дня. Время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна должно быть одним и тем же.

Избегайте по возможности скоплений людей. Пребывание в крупных магазинах, на рынках, в ресторанах и т.п. оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее воздействие. Ребенку лучше играть с одним партнером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.

Оберегайте ребенка от утомления, так как это приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности либо заторможенности и плаксивости.

Создайте условия для расходования избыточной энергии. Полезны длительные прогулки, бег, спортивные занятия.

Постоянно учитывайте недостатки поведения ребенка. Детям с трудностями в адаптации к школе часто присуща гиперактивность либо заторможенность и плаксивость, которая неизбежна, но может удерживаться под разумным контролем с помощью перечисленных мер.

Важным условием успешного завершения адаптации к школе первоклассника является последовательное комплексное воздействие педагогов, родителей, школьного психолога.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Битянова М.Р. Адаптация к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. / М.Р. Битянова. - М.: Педагогический поиск. - 1997. - С.12.
2. Иванова Е.М. Программа по адаптации учащихся 1 с/к класса VII вида. / [Электронный ресурс] URL:<http://iemsko.ru/2564.html> (дата обращения 15.09.2021).
3. Кошман Е.В. Презентация. / [Электронный ресурс] URL: <http://www.myshared.ru/slide/1153498/> (дата обращения 15.09.2021).
4. Оленникова Л.А. Педагогическая поддержка как одно из условий успешной адаптации первоклассников к школе. / [Электронный ресурс] URL: <http://www.4stupeni.ru/stady/metod/8860-statya-pedagogicheskaya-podderzhka-kak-odno-iz.html> (дата обращения 15.09.2021).
5. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - М.: Владос. - 2001. - 256 с.

Новикова Галина Павловна
*ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
НОЧУ ДПО «Институт развития образовательных
технологий», г. Москва, РФ*

НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПЛАНА ОСНОВНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ, ПРОВОДИМЫХ В РАМКАХ ДЕСЯТИЛЕТИЯ ДЕТСТВА, НА ПЕРИОД ДО 2027 ГОДА

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с реализацией Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р и Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р в контексте единства воспитания, обучения и образования: национальная стратегия действий в интересах детей, взаимосвязь обучения и воспитания, консолидация усилий семьи и общества, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, общественное согласие, солидарность в вопросах воспитания детей, эффективность системы воспитания, обучения и образования в РФ.

Ключевые слова: десятилетие детства, национальная стратегия действий в интересах детей, консолидация усилий семьи и общества, всестороннее воспитание, обучение и развитие детей, здоровьесбережение, духовно-

нравственные ценности, патриотическое воспитание, нравственный долг.

В рамках Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р в качестве основных направлений работы обозначены направления, связанные со здоровьесбережением детей, их всестороннем развитием, обучением и воспитанием. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» в рамках которой одной из приоритетных задач развития современного Российского общества в сфере воспитания подрастающего поколения является развитие высоконравственной личности, разделяющей Российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Вышеназванные документы, определяющие основные направления развития в области воспитания и обучения детей, основаны на положениях Конституции Российской Федерации, федеральных законах, указах Президента Российской Федерации, постановлениях Правительства Российской Федерации, других нормативных правовых актах Российской Федерации, которые затрагивают различные сферы образования, семейной, молодежной, национальной политики в интересах детей [1], [2], [3], [4].

Особенно ценным является то, что на сегодняшний день вопросы воспитания детей на всех этапах образования рассматриваются в качестве его неотъемлемой части, взаимосвязанной с обучением. В качестве основы воспитания рассматривается система духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как: человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьёй и своим Отечеством [6], [7], [8].

Основным приоритетом воспитания, по нашему мнению, в любых образовательных организациях является создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности, поддержку семейного воспитания, что включает в себя:

- содействие укреплению семьи, развитию культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных и духовно-нравственных ценностей;
- популяризацию лучшего опыта воспитания детей в семьях, возрождение значимости больших многопоколенных семей, профессиональных династий;
- создание условий для расширения участия семьи в воспитательной

деятельности организаций, поддержку семейного отдыха, включая организованный отдых в каникулярное время;

– создание условий для просвещения и консультирования родителей по вопросам семейного воспитания.

В Плате мероприятий и в Стратегии развития воспитания выделяется особая роль и значение чтения и художественной литературы, что очень ценно и важно для использования в практической работе. На этапе начала школьного обучения, в наиболее важный период усвоения учащимися норм русского языка, должно уделяться большое внимание вопросам воспитания любви и уважения к государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения, это должно стать приоритетной задачей каждого воспитателя, учителя, преподавателя, руководителя образовательной организации.

На этапах начального общего, основного общего и среднего образования по нашему мнению большое внимание необходимо уделять:

– обновлению содержания воспитания, внедрению форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания и способствующих совершенствованию и эффективной реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов;

– полноценному использованию в образовательных программах воспитательного потенциала учебных дисциплин, в том числе гуманитарного, естественно-научного, социально-экономического профилей;

– содействию в разработке и реализации программ воспитания обучающихся в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, которые направлены на повышение уважения детей друг к другу, к семье и родителям, учителю, старшим поколениям, а также на подготовку личности к общественной жизни, трудовой деятельности;

– развитию вариативности воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей;

– совершенствованию условий для выявления и поддержки одарённых детей;

– развитию форм включения детей в интеллектуально-познавательную, творческую, трудовую, общественно-полезную, художественно-эстетическую, физкультурно-спортивную, игровую деятельность, в том числе на основе использования потенциала системы дополнительного образования детей и взрослых;

– созданию условий для повышения у детей уровня иностранными языками,

навыками коммуникации;

- знакомству с лучшими образцами мировой и отечественной культуры;
- расширению воспитательных возможностей с использованием информационных ресурсов.

Существенное внимание на всех этапах образования следует уделять вопросам гражданского воспитания. Направление гражданского воспитания позволит сформировать в детской среде чувство ответственности, социальной солидарности, создание стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять негативным социальным явлениям.

В вопросах патриотического воспитания отдельное внимание следует уделять:

- формированию у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину;
- готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России;
- развитию у подрастающего поколения уважения к таким символам государства, как герб, флаг, гимн Российской Федерации, к историческим символам и памятникам Отечества (начиная с дошкольного возраста) [8].

В данном направлении в течение многих лет свою работу осуществляют МОУ «Центр развития ребенка «Золотая рыбка», МОУ детский сад - начальная школа № 3 «Снежинка» (г. Пушкино Московской области) и многие другие. Под руководством опытных наставников педагоги ОУ эффективно используют в работе с детьми потенциал русского народного творчества (литературного, поэтического, декоративно-прикладного, музыкального), ставшего основой специальных обучающих и развивающих программ для дошкольников и младших школьников. В ФГБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 138 «Теремок» (Солнечногорский район Московской области) на протяжении многих лет успешно реализуется накопленный практический опыт отечественных ученых и педагогов-практиков по нравственно – патриотическому, духовному и эстетическому воспитанию средствами народного искусства (А.П. Усова, Е.А. Флёрина, Т.Я. Шпикалова, Т.С. Комарова, Г.П. Новикова, О.Ю. Зырянова, Н.П. Сакулина, М.Б. Зацепина, Т.В. Скопцова, М.В. Лазарева, Н.В. Космачёва, О.Б. Широких и др.) [5].

Включение в постоянную работу детских садов, школ, колледжей различных форм работы по ознакомлению с традиционной русской культурой является эффективным инструментарием воспитания у детей с самого раннего возраста любви к своей Родине, Отечеству, осознанному отношению к формированию патриотических чувств.

В рамках Плана основных мероприятий, проводимых в Российской

Федерации в рамках Десятилетия детства на период до 2027 года, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р в качестве основной цели всестороннего развития, обучения, воспитания детей определена цель воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [4]. Для реализации этой цели использование на этапе дошкольного детства лучших достижений отечественной педагогики в области духовно-нравственного воспитания (научная школа Т.С.Комаровой, научная школа Г.П. Новиковой) позволит не только познакомить детей с традиционной культурой, но и достичь в воспитании подрастающего поколения правильные эстетические идеалы, эталоны красоты, гуманности и человечности, патриотичности [5].

В качестве ожидаемых результатов практической реализации Плана мероприятий и Стратегии воспитания в Российской Федерации, можно назвать следующие:

- укрепление общественного согласия, солидарности в вопросах воспитания детей;
- повышение престижа семьи, отцовства и материнства, сохранение и укрепление традиционных семейных ценностей;
- создание атмосферы уважения к родителям и родительскому вкладу в воспитание детей;
- повышение общественного авторитета и статуса педагогических и других работников, принимающих активное участие в воспитании детей;
- укрепление и развитие кадрового потенциала системы воспитания.

Реализация мероприятий Плана на период до 2027 года и направлений Стратегии воспитания (до 2025 года) позволит возродить и использовать на практике лучшие отечественные модели обучения, отражающие эффективность системы образования - воспитания, обучения и развития детей в Российской Федерации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».
3. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
4. Распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р. «План основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года».
5. Новикова Г.П. Научная школа «Эстетическое воспитание личности» Т.С. Комаровой. / Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука». - № 3. - 2016.

6. Новикова Г.П. Формирование духовно-нравственной культуры и ценностных ориентаций личности в системе непрерывного образования // материалы Международного Педагогического форума «Самопознание: педагогика Любви и Творчества» 25-30 октября 2017 г. Алматы. Казахстан . - 2017. - С. 108-111.
7. Новикова Г.П. Дошкольное образование на современном этапе //Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. статей и материалов VI Международной научно-практической конференции (7-28 мая 2019) / О.Б. Широких. - Коломна: ГСГУ, 2019. - 376 с. - С.19- 33.
8. Новикова Г.П. Теоретическое обоснование патриотического воспитания и потенциальных возможностей проектной деятельности в подготовке педагогов и обучающихся среднего профессионального образования // Инновационная деятельность в образовании: Материалы XIV Международной научно-практической конференции в двух частях Часть 1 / под общей редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль-Москва: Канцлер. - 2020. – 566 с. - С. 382-402.

Павлюченко Татьяна Петровна
Шевченко Людмила Викторовна

ГБОУ «Шебекинская гимназия интернат», г. Шебекино, РФ
tanya.pavlyuchenko.78@mail.ru
lycia77@list.ru

Рыжкова Юлия Петровна
ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ», г. Белгород, РФ
ryzhkova@bsu.edu.ru

РАЗВИТИЕ УУД НА УРОКАХ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании УУД на уроках естественно - математического цикла, реализация которых в рамках ФГОС предполагает разнообразные формы преемственности между средней школой и высшим образованием.

Ключевые слова: ФГОС, УУД, естествознание, предметы естественно – научного цикла, метапредметные результаты.

Цель естественно – научного образования – формирование у обучающихся основ научного мировоззрения, усвоение естественно-научных знаний различного уровня, получение практических навыков для воспитания активной социальной позиции в области познания окружающего мира и рационального природопользования.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (ФГОС СОО) определяет в качестве приоритетных направлений изучения предметной области «Естественные науки» следующие положения:

- создание основ целостной картины мира;

- формирование понимания взаимосвязи взаимозависимости естественных наук;
- создание условий для развития навыков учебной, проектно–исследовательской деятельности, мотивации обучающихся к саморазвитию;
- формирование умений анализировать, оценивать, проверять на достоверность и обобщать научную информацию;
- получение навыков безопасной работы во время проектно-исследовательской и экспериментальной деятельности, при использовании лабораторного оборудования.

Специфика ФГОС заключается в том, что он не содержит образовательного минимума по конкретным школьным предметам (естествознанию, химии, биологии, географии). Проанализировав требования к изучению естествознания и сравнив два стандарта для общеобразовательной школы: ГОС (2004г.) [2] и ФГОС (2012г.) [3] пришли к выводу что, согласно обоим стандартам изучение естествознания предусмотрено только на одном уровне – базовом (табл. 1).

Таблица 1. Сравнение образовательных стандартов для старшей школы

Критерии сравнения	ФКГОС, 2004г.	ФГОС, 2012г.
Уровень, на котором изучается естествознание	Базовый	Базовый
Область, определяемая стандартом	Предмет «Естествознание».	Предметная область «Естественные науки». Предмет «Естествознание».
Структура стандарта в выделенной области	1. Цели изучения естествознания. 2. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ. 3. Требования к уровню подготовки выпускников.	1. Личностные результаты освоения основной образовательной программы (общие для всех предметных областей). 2. Метапредметные результаты (общие для всех предметных областей). 3. Предметные результаты по предметной области «Естествознание». 4. Предметные результаты по естествознанию.
Примеры целей (планируемых результатов) по обучению естествознанию	1. Освоение знаний о современной естественно-научной картине мира и методах естественных наук. 2. Знакомство с наиболее важными идеями и достижениями естествознания, оказавшими определяющее влияние на представления человека о природе, развитие техники и технологий	1. Формирование целостной научной картины мира. 2. Понимание возрастающей роли естественных наук и научных исследований в современном мире, постоянного процесса эволюции научного знания, значимости международного научного сотрудничества.

Современное общество предъявляет новые требования к процессу преподавания: от простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику к формированию умения учиться, которое достигается при помощи универсальных учебных действий (УУД).

В рамках изучения курса «Естествознание» выделяют три группы УУД: личностные, метапредметные, предметные [1].

Личностные УУД – это те результаты обучения, которые связаны с системой ценностных отношений (к себе, своим товарищам, учителям, родителям, обучению в школе, окружающему их миру).

Личностные УУД предполагают: формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню науки; воспитание патриотизма, любви и уважения к Отечеству, чувства гордости за свою Родину, за российскую науку; знакомство с основными историческими событиями, связанными с развитием науки и общества, культурными традициями, общемировыми достижениями; развитие любознательности интереса к самостоятельной исследовательской деятельности.

Личностные универсальные учебные действия сформулированы во ФГОС не по конкретному предмету, а по всей основной образовательной программе в целом, поскольку они не могут быть достигнуты средствами какого-либо одного школьного предмета.

Метапредметные УУД – это те результаты обучения, которые направлены на развитие способностей. Метапредметные подразделяют на: познавательные, коммуникативные, регулятивные.

Познавательные УУД – это использование, создание, применение и преобразование знаков и символов, моделей и схем; это умение делать обобщения, устанавливать причинно-следственные связи, формулировать выводы, выбирать основания и критерии для сравнения и классификации объектов; поиск и выделение необходимой информации для объяснения явлений.

Коммуникативные УУД подразумевают умения составить рассказ, дать обоснованный аргументированный ответ, в том числе в письменной форме.

Регулятивные УУД связаны с формированием умений: целеполагания; выдвижения гипотез; планирования своей деятельности; нахождения алгоритма решения; оформления результатов работы, проверки и оценивания конечного результата; корректировки самостоятельной работы с информацией для выполнения конкретного задания в рамках проектных и исследовательских работ.

Предметные результаты обучения – это освоенный учениками опыт деятельности по конкретным предметам (физика, химия, география, биология),

это тот круг знаний и умений, который регламентировался в предыдущих стандартах и образовательных минимумах по предметам.

Для данного вида УУД ФГОС содержит следующие указания: «Предметные результаты ориентированы на формирование целостных представлений о мире и общей культуре обучающихся путем освоения систематических научных знаний и способов

действий на метапредметной основе (интегрированный курс)» [3].

Развития универсальных учебных действий подразумевает наличие в информационной образовательной среде следующих элементов:

- дидактических материалов, направленных на организацию познавательной деятельности;

- средств взаимодействия учащихся, учащихся и учителя, учащихся и интерактивных средств ИКТ;

- средств по оцениванию личного продвижения и развития в процессе самостоятельной деятельности;

- опорных ориентиров для формирования общего представления об изучаемом материале (выделения в тексте, графические объекты, модели, тренажеры);

- заданий для самоконтроля;

- справочной информации, обеспечивающей поиск достоверной учебной и научной информации по теме;

- системы отбора заданий для обеспечения разноуровневого освоения, выделения или конструирования в изучаемом материале индивидуальной учебной структуры.

Реализация ФГОС на уроках естествознания предполагает следующие формы применения УУД:

1. Работа с текстом учебника (выделение существенного; смысловая группировка; составление планов, тезисов, конспекта, схем, графиков; формулировка выводов; чтение – поиск: ответить на вопросы в конце параграфа; составление вопросов; описание объектов).

2. Работа учащихся в группах (решение различных задач как расчетного так и дискуссионного характера; выполнение лабораторных и практических работ.

Изучение курса «Естествознание» имеет положительные аспекты в классах гуманитарной и социально-экономической направленности.

- Экономия учебного времени для учащихся, которые не связывают свою будущую профессию с физикой, химией. Высвободившиеся часы можно использовать на расширение и углубление профильных учебных предметов.

– Курс содержит много экспериментальных заданий, развивающих наблюдательность, способность анализировать факты и выдвигать гипотезы, умение находить пути решения и делать правильные выводы.

– Введение в школьную программу курса «Естествознание» выстраивает преемственность между средней школой и высшим профессиональным образованием, поскольку в вузах гуманитарного профиля изучение курса «Концепции современного естествознания» является обязательным.

Однако преподавание курса «Естествознание» сталкивается с определенными трудностями.

– Педагогические вузы не готовят специалистов для ведения этого предмета.

– Курсы повышения квалификации позволят учителям химии, физики или биологии лишь получить право на преподавание естествознания, но не решат проблему их полноценной профессиональной подготовки.

– Введение курса требует от учителя максимальной широты интегрированных знаний по естественным и гуманитарным наукам, что осложняет подготовку к учебным занятиям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Одинцова Н.И. Методика обучения естествознанию (общие вопросы) [Текст] / Н.И. Одинцова. - М.: Карпов Е.В. - 2015. - 68 с.
2. Стандарт среднего полного (общего) образования по естествознанию. Базовый уровень. / [Электронный ресурс] URL: <http://window.edu.ru/resource/300/39300> (дата обращения 25.03.2018).
3. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования. / [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения 26.03.2018).

*Перекальский Сергей Александрович
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
s_perekalsky@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ПРОЕКТОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются различные виды проектов, анализируются основные аспекты их использования в процессе подготовки обучающихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, проектная деятельность, виды проектов.

Начало организации работы на допрофессиональной ступени в рамках активного взаимодействия ВУЗа и школы является одним из наиболее актуальных вариантов решения проблемы повышения качества педагогической подготовки в целом. Мы исходим из того, что работа со старшеклассниками должна затрагивать наиболее значимые аспекты будущей профессиональной деятельности и её психолого-педагогические основы [1]. Основные идеи такой подготовки не являются новыми в отечественном образовании и были связаны с необходимостью в подготовке домашних учителей и воспитателей [2].

Одним из важнейших аспектов является научное положение о понимании творческой сущности педагогической деятельности. Творческая деятельность педагога, представленная в контексте процессов создания, освоения, внедрения и распространения новаций является предметом изучения педагогической инноватики и рассматривается как инновационная педагогическая деятельность [3].

Эффективность подготовки будущего учителя к инновационной деятельности, на наш взгляд, зависит от использования технологии проектного обучения и включения обучающихся в проектную деятельность. Она имеет определенное сходство с инновационной деятельностью, представленной в единстве трех основных этапов (исследовательский (подготовительный), технологический (основной, практический) и заключительный этапы) [4]. Она позволяет открыть для обучающихся мир творчества и исследований, пробудить интерес к новому и к совместной творческой деятельности.

Повышение эффективности осуществления проектной деятельности, на наш взгляд, во многом связано с использованием различных видов проектов в процессе подготовки обучающихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности. Типология проектов подробно представлена в работах Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Н.В. Матяш и других и включает 6-8 признаков: деятельность, доминирующая в проекте (исследовательская, информационная, прикладная, творческая и пр.); предметно-содержательная область (монопроект или межпредметный проект); характер координации (явный, скрытый); масштаб и характер контактов (от участников одного класса до международных проектов); количество участников; продолжительность выполнения и др.

Так, в процессе подготовки могут быть созданы небольшие команды, взаимодействующие между собой, которые распределены по мини-проектам, включенные в общий проект. Возможно выполнение основного исследовательского проекта, например, на тему «Учитель-новатор». Для его осуществления старшеклассники могут быть задействованы в краткосрочных и

среднесрочных проектах, которые могут быть как индивидуальными, так и групповыми, затрагивать различную тематику и виды. Тематика проектов среднесрочной длительности обычно посвящена основам профессиональной деятельности педагога и её совершенствования («Современный педагог», «Портрет современного учителя», «Совершенствование профессиональной деятельности учителя» и другие), актуальным теоретическим и практическим вопросам инноватики («Инноватика как отрасль педагогической науки», «Новшества в образовательном процессе вуза и школы», «Проблемы распространения и внедрения новшеств в образовательный процесс» и другие), инновационной деятельности современного учителя («Актуальные проблемы инновационной деятельности современного учителя», «Творчество в профессиональной деятельности педагога» и другие).

Наиболее распространенными видами проектов, используемыми в нашем исследовании, являются практико-ориентированные, исследовательские, а также проекты, имеющие творческую направленность.

В своей работе мы исходим из того, что участие старшеклассников в практической части проекта, имеющего четко обозначенный результат деятельности (например, разработка экскурсии, проведение социальных акций, мероприятий и пр.) может также рассматриваться как одно из условий вовлечения новых участников в проект, а полученные ими впечатления и опыт способны в значительной степени изменить отношение к нему среди обучающихся. Особое отношение к таким проектам достигается за счет осознания их высокой социальной значимости.

Большой интерес у старшеклассников имеют исследовательские проекты. Они имеют определенную структуру, сходную со структурой научного исследования, актуальность, проблему и цель, объект, предмет и задачи, гипотезу и методы. Так, к примеру, в зависимости от исследовательского замысла проекта в работе могут быть использованы различные варианты диагностических методик и привлечение широкого круга испытуемых с возможностью их дальнейшего вхождения в актив участников проекта.

Эффективность процесса организации и осуществления проектной деятельности непосредственно связана с активностью детей на исследовательском этапе. Использование так называемых творческих методов способствует снятию психологических барьеров в организуемых педагогом дискуссиях на этапе обсуждения предстоящей проектной деятельности (выбор темы проекта, обоснование принятого решения). Большое значение имеет и творческая направленность проекта, которая позволяет уже на технологическом этапе выстроить работу со старшеклассниками в более оригинальном ключе, а

на заключительном этапе представить уже свой опыт по преобразованию или созданию чего-то нового.

В контексте реализации предметных связей в осуществляемых нами проектах мы используем всю палитру вариантов. Используем монопредметные проекты, выполняя его на материале одного предмета, однако значительно чаще реализуем межпредметные проекты, интегрируя смежную тематику психолого-педагогического содержания в сочетании с их надпредметной направленностью, на основе изучения сведений, которые не входят в школьную программу.

В рамках характера координации проекта мы чаще всего используем проекты с открытой координацией, непосредственно участвуя в проекте в качестве организатора. Однако потенциал проектов со скрытой координацией, где педагог выступает как ведущий участник проекта, имеет особую значимость для будущих педагогов, сближая позиции учителя и старшеклассников.

В своей работе мы используем как текущие проекты, имеющие свою краткосрочную и среднесрочную продолжительность и предполагающие активную работу старшеклассников по самообразованию на материале из учебного курса, так и итоговые проекты долгосрочного варианта, направленные на оценивание освоения обучающимися определенного учебного материала.

Эффективность осуществления проектной деятельности во многом связана с учетом педагогом основных принципов ее организации. В более ранних работах мы проанализировали их в изучаемом нами контексте [5]. Мы установили, что стремление педагога использовать всю палитру проектов, включая старшеклассников в реальную атмосферу творческого поиска, способствует уже на процессуальном уровне достижению более качественных результатов в проектной деятельности при учете выдвинутых принципов организации (принцип общественно-исторической детерминации, профессионально-практической направленности проектной деятельности, принцип интегративности, проблемности, сознательности и творческой активности, принцип ориентации на зону ближайшего развития и принцип совместной деятельности).

Использование в процессе подготовки различных видов проектов не может быть представлено в виде устоявшейся и неизменной схемы, рассчитанной на множество уникальных и неповторимых вариаций в ежедневной практической деятельности педагога. Однако возможность реализации всей палитры проектов позволяет учителю более гибко осуществлять выбор и руководство проектной деятельностью с учетом как сложившейся текущей ситуации, так и индивидуальных возможностей обучающихся и потенциала педагогического класса в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Широких О.Б. Модернизация педагогического образования в условиях регионального вуза / О.Б. Широких // Педагогическое образование и наука. - № 1. - 2018. - С. 68-71.
2. Иванова Г.В. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего воспитателя дошкольной организации / Г.В.Иванова // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких. - Коломна: МГОСГИ, 2014. - С. 59-62.
3. Сластёнин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Сластенин, Л.С. Подымова. - М.: ИЧП «Издательство Магистр». - 1997. - 224 с.
4. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пос. для студ. ВУЗ / Н.В. Матяш. – 3-е изд., стер. – М.: ИЦ «Академия», -2014. - 160 с.
5. Перекальский С.А. Теоретические и практические аспекты использования проектной деятельности в подготовке учащихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности / С.А. Перекальский // Пед. обр. и наука. - № 3. - 2019. - С. 54-59.

Пригоровская Юлия Викторовна

Научный руководитель: кпн, доцент Губанова Н.Ф.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,

Коломенский г.о., РФ

gavrusha141074@yandex.ru

ngubanova-post@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы инновационных технологий в образовании. Раскрывается инновационная деятельность, предполагающая систему взаимосвязанных видов работ, раскрываются проблемы инновационных технологий в образовании.

Ключевые слова: инновационные технологии, инновационные методы, преимущества инновации.

Современный период развития общества ставит перед российской системой образования целый ряд новых задач, которые обусловлены не только политическими, социально-экономическими, мировоззренческими, но и другими причинами, среди которых стоит отметить серьёзную необходимость повышения качества образования и его доступность для всех.

Одним из наиболее эффективных путей решения этих задач является инновационное образование.

Инновация - нововведение, изменение, обновление; новый подход, создание качественно нового, использование известного в других целях [1].

Инновационное образование - система идей, главной целью которых является сохранение и развитие творческого потенциала человека [1].

Специфика образования начала третьего тысячелетия предъявляет особые требования к использованию различных технологий, поскольку его продукт ориентирован на живых людей. В этом смысле, наряду с технологизацией образовательной деятельности, столь же неизбежен процесс ее гуманизации, которая сейчас находит все более широкое распространение в рамках личностно-деятельностного подхода.

Внедрение инновационных технологий в образовании направлено на формирование образованного, нравственного, активного человека, умеющего находить различные способы решения проблем, выполнять поиск нужной информации, критически мыслить, вступать в дискуссию, с развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Очень важно переломить авторитарность в образовании и в мышлении учителей, чтобы они выстраивали новые отношения «учитель – ученик», ставя ребенка на равный уровень с собой. Инновации в образовании, в первую очередь, должны быть направлены на создание личности, настроенной на успех в любой области в меру своих возможностей

Использование инновационных технологий в учебном процессе позволяет не только модернизировать его, но и повысить эффективность, мотивировать учащихся и дифференцировать процесс обучения с учётом индивидуальных особенностей каждого ученика.

Инновационная педагогическая технология - целенаправленное, систематическое и последовательное внедрение в практику оригинальных новаторских способов, приемов педагогических действий и средств, охватывающих целостный учебно-воспитательный процесс от определения цели до ожидаемых результатов [1].

Как показала практика, использование инновационных технологий учителями на уроках имеет следующие преимущества перед традиционным обучением:

- повышают эффективность и качество обучения;
- обеспечивают мотивы к самостоятельной познавательной работе ученика;
- способствуют углублению межпредметных связей за счет интеграции информационной и предметной подготовки.

Таким образом, использование инновационных технологий способствует повышению качества знаний и умений учащихся.

Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в мире, который постоянно изменяется.

Способы инновационного обучения: модульное обучение (дистанционное, метод проектов) и проблемное обучение (исследовательское, социальное партнерство).

Инновационные методы обучения содействуют развитию познавательного интереса у ученика, обучают классифицировать и обобщать изучаемый материал, обсуждать и дискутировать.

Выделяются активные и интерактивные формы.

Активные формы предусматривают деятельную позицию учащегося по отношению к учителю и к тем, кто получает образование вместе с ним, т.е. одноклассникам. (Учебники, тетради, компьютер).

Благодаря интерактивным методам, происходит эффективное усвоение знаний в сотрудничестве с другими учащимися. (Коллективная форма обучения: уроки-экскурсии, уроки-встречи и т.д.). Интерактивные методы способствуют качественному усвоению нового материала.

К основными принципами инновационного обучения относятся: креативность, усвоение знаний в системе, нетрадиционные формы уроков, инновационные технологии (технологии проблемного обучения, проектные технологии, ИКТ – технология, технология учебно-исследовательской деятельности на уроке).

Инновационная деятельность педагога в современном образовании – важнейшая составляющая образовательного процесса. Это целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения учебно – воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрение новой педагогической, практики, это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога [2].

Инновационные процессы в образовании имеют свои плюсы:

Технологии позволяют больше экспериментировать с педагогикой и получать мгновенную обратную связь.

Технологии помогают обеспечить активное вовлечение учащихся в учебный процесс.

Существует большой выбор ресурсов для организации учебной деятельности учащихся.

Инновационные педагогические технологии могут помочь педагогу автоматизировать или упростить выполнение ряда утомительных обязанностей.

Технологии обеспечивают быстрый доступ к нужной информации и воспитывают важные навыки по работе с источниками.

Умение использовать технологии — это важный жизненный навык.

Но инновационные процессы в образовании имеют и свои минусы:

Технологии могут отвлекать от учебного процесса.

Отрицательное влияние технологий на развитие коммуникативных навыков учащихся и взаимодействие друг с другом.

Технологии могут провоцировать на обман и уклонение от выполнения заданий.

Учащиеся не имеют равного доступа к технологическим ресурсам.

Качество источников в сети Интернет оставляет желать лучшего[3].

Таким образом, мы видим, что преимущества инновационных технологий перевешивают недостатки, но главным во внедрении технологий в образовании всегда будет определяться отношениями учитель — ученик. Технологии являются всего лишь инструментом, но они не предназначены для полной замены педагога. Сама идея заключается в создании такой среды обучения, которая позволит переключить организацию учебного процесса с «театра одного актера» на сотрудничество и продуктивную учебную деятельность.

Применяя данные технологии в инновационном обучении, учитель делает весь процесс обучения более полным, интересным, насыщенным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Краткий терминологический словарь по инновационных педагогических технологий. / [Электронный ресурс] URL: <https://banauka.ru/2467.html> (дата обращения 04.10.2021).
2. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - М.: 1997.
3. Плюсы и минусы использования инновационных технологий в образовании. / [Электронный ресурс] URL: <https://industryart.ru/plyusy-i-minusy - ispolzovaniya - sovremennyh – tehnologij – v - obrazovanii/> (дата обращения 04.10.2021).
4. Попова Н.Г. Информатизация учебного процесса. // Н.Г.Попова. Начальная школа. - №11. - 2002.

*Радомская Ольга Игоревна
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии РАО», г.Москва, РФ
olgaradomskaia@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье определена ведущая роль систематической воспитательной работы с привлечением разных видов искусства в школе как

ведущий вектор культурного развития детей дошкольного возраста и учеников младших классов. Раскрываются особенности создания воспитывающей культурной среды в школе. Педагогическая деятельность по организации воспитывающей культурной среды образовательной организации рассматривается как совокупность различных форм творческой деятельности. Полихудожественная воспитывающая среда обеспечивает возможность каждому ребенку освоить разные виды искусства, воспитать интерес к культуре и окружающему миру.

Ключевые слова: преемственность в воспитании и обучении, воспитывающая культурная среда, общеобразовательная школа, обучающиеся младших классов, дошкольники, полихудожественное воспитание, культурное развитие.

Как отмечает Е.П. Олесина «Современный мир сильно отличается от предшествующих эпох: глобализация нивелирует различия культур, интернет дает возможность быстрого получения информации, открытость границ позволяет посещать далекие уголки планеты и общаться с людьми, находящимися за тысячи километров от нас» [1].

Необходимым условием для обеспечения непрерывного творческого развития детей в школе является максимальное включение разных видов искусства в образовательный процесс.

Воспитывающая культурная среда в образовательных организациях должна обеспечивать непрерывный процесс развития обучающихся. Для этого необходимо создать полихудожественную среду сотворчества педагогов, учеников и родителей, а также деятелей культуры, науки и искусства.

Б.П. Юсов рассматривал компоненты культуры в виде особых вложенных друг в друга сфер. Внутренним ядром модели является экология культуры, которая наиболее значима для дошкольников и младших школьников, хотя все три сферы в той или иной степени необходимы обучающимся всех возрастов. «Экология социума имеет особую значимость для детей подросткового возраста, а экология природы, являющаяся стимулятором научного взгляда на мир, актуальна для старшеклассников» [2].

С точки зрения М.А. Ариарского, «культура является основным фактор самоорганизации общества в его цивилизационных формах» [3].

По мнению ученого, она должна стать центральным звеном содержания учебно-воспитательного процесса «во всех звеньях и на всех уровнях непрерывного образования, от начального, когда формируются основы познавательной культуры, до высших форм постижения культуры, философского осмысления глобальных процессов ноосферы».

В процессе воспитания детей в школе необходимо вовлекать каждого обучающегося в социально-культурную деятельность, которая выстраивается в школе при условии: преемственности в воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста; взаимодействия искусств в образовательном процессе.

Вся педагогическая деятельность по организации воспитывающей культурной среды представляет собой совокупность различных форм учебной и внеучебной деятельности, направленной на творческое развитие и эстетическое воспитание детей. Следует определить ведущую роль систематической художественно-воспитательной работы. В дошкольной образовательной организации и в школе ведущий вектор культурного развития дошкольников и младших школьников должен быть направлен на формирование детско-взрослой общности. Детско-взрослая общность родителей, детей и педагогов формируется в такой образовательной организации, в которой, с одной стороны, сохраняются свои культурные традиции, а, с другой стороны, непрерывно проводится работа по внедрению инновационных форм воспитания.

Существуют разные формы непрерывного развития обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста в полихудожественной воспитывающей культурной среде:

- конкурсы;
- открытые уроки;
- мастер-классы;
- выставки;
- семинары;
- форумы;
- проекты
- художественные события;
- совместные исследования.

Мы разделяем точку зрения Л.Г. Савенковой, что «воспитывающая интегрированная полихудожественная среда школы способствует социокультурному развитию обучающихся и их эстетическому воспитанию» [4].

Совокупным продуктом внедрения интегрированной полихудожественной модели воспитывающей культурной среды в образовательных организациях является обновление содержания, методов и технологий воспитания средствами искусства в системе гуманитарно-художественного образования, направленных на формирование ведущих социокультурных компетенций. Взрослые в полихудожественной воспитывающей культурной среде побуждают детей к

самостоятельной творческой деятельности средствами искусства. Для этого вместе педагоги и дети создают особое полихудожественное пространство, в которой важную роль играют культурные традиции, история и особенности региона, ландшафтные особенности и др.

Для формирования культурной личности детей необходимо обеспечить непрерывное методическое сопровождение учебно-воспитательной работы, предполагающее многоуровневое взаимодействие педагогов базового и дополнительного образования, создавая единое пространство для дошкольников и младших школьников.

Организация полихудожественной воспитывающей среды в процессе творческого развития дошкольников и младших школьников будет наиболее продуктивна, когда воспитатели и педагоги дополнительного образования образовательной организации и учреждений-партнеров (музеи, учреждения основного и дополнительного образования, предприятия, благотворительные фонды и т.д.) создают развивающие программы по воспитанию культуры детей, вариативные методики непрерывного художественного воспитания дошкольников и младших школьников, интерактивные педагогические технологии, обмениваются педагогическим опытом в научно-методических сборниках, проблемных статьях, выступая на форумах, семинарах, конференциях и др.

Статья подготовлена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» № 073-00008-21-01 на 2021 год.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Олесина Е.П. Социальное самоопределение школьников в конкурсной деятельности / Е.П. Олесина // Пед-ка искусства. – 2021. - №1. / [Электронный ресурс] URL: http://www.art-education.u/sites/default/files/journal_pdf/olesina_81-87.pdf (дата обращения: 12.11.2021).
2. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б.П. Юсов. – М.: Спутник+. - 2004. – 253 с.
3. Ариарский М.А. Педагогическая культурология / М.А.Ариарский / - СПб.: Концерт. - 2011. - 848 с.
4. Савенкова Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: Интеграция в педагогике искусства. Монография / Л.Г.Савенкова. - М.: МАГМУ. – РАНХиГС. - 2011. – 156 с.

КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ФОНОЛОГОРИТМИКИ

Аннотация. В статье рассматривается история появления логоритмики и фонологоритмики, их коррекционное воздействие на детей с речевыми нарушениями, а также использование метода пластического интонирования для более эффективной коррекционной работы с детьми с нарушениями речи.

Ключевые слова: фонологоритмика, речевые нарушения, пластическое интонирование

В современной логопедии принцип раннего и комплексного коррекционного развития детей с речевыми нарушениями является приоритетным. Одной из коррекционных методик обучения и воспитания детей с речевой патологией средствами движения, музыки и слова можно назвать логоритмику.

Лечение посредством движения применялось еще на этапе зарождения медицины. В конце 19 века метод ритмической гимнастики создал швейцарский педагог и музыкант Э. Жак-Далькроз, который стал учителем таких русских педагогов-ритмистов, как Н.Г. Александрова, В.А. Гринер, В.А. Гиляровский. Именно Гиляровский в 1932 году создал особую систему лечебной ритмики для взрослых и детей.

В 30-е годы в России лечебная ритмика использовалась в логопедических учреждениях, в 40-е годы вошла в комплекс упражнений для больных афазией, в 50-70-е годы, как часть системы устранения заикания у детей и взрослых. В настоящее время логоритмический материал используется в различных коррекционных методиках при разных формах нарушения речи, а также в коррекционной работе с детьми с синдромом Дауна, интеллектуальными нарушениями, недостатками слуха и речевыми нарушениями [1].

Э. Килинска-Эвертовска дает следующее определение логоритмики -это система музыкально-двигательных упражнений, осуществляемых для нужд коррекционной логопедии, А. Розенталь пишет, что логоритмика – это новый способ коррекции речи, опирающийся на сочетание музыкального ритма с применением слова.

В настоящее время Г.А. Волкова рассматривает логопедическую ритмику как эффективное средство воздействия на многообразные нарушения

психомоторных, сенсорных функций у лиц с речевой патологией посредством системы движений в сочетании с музыкой и словом [2].

Одной из разновидностей логоритмики является фонологоритмика, которую используют для развития речедвигательного анализатора с целью формирования правильного произношения, просодики и развития внимания, восприятия, памяти пространственных представлений.

Коррекционная фонологоритмика повышает эффективность работы по коррекции речевых нарушений, так как включает в себя систему двигательных упражнений (корпуса, головы, рук, ног) в сочетании с музыкой и произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков), что позволяет преодолеть речевое недоразвитие у детей.

Фонологоритмические упражнения положительно влияют на темп, ритм, выразительность движений и речи, мышечный тонус, формируют двигательные навыки; развивают внимание и память, зрительное и слуховое восприятие, звуковысотный, динамический и музыкальный слух.

Фонетическая ритмика стала востребованной в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР): дети с общим недоразвитием речи, дети с дизартрией, дети с ринолалией, дети с алалией, дети с заиканием.

Фонетическая ритмика позволяет детям почувствовать «характер» звука, отработать слоги и слова со стечением согласных, способствует развитию темпа, ритма и других интонационных компонентов речи, позволяет быстрее и прочнее осуществить связь звука с буквой, положительно влияет на развитие высших психических функций обучающихся [3].

Фонологоритмическая работа осуществляется по двум направлениям: развитие и коррекция неречевых процессов и развитие речи и коррекция речевого недоразвития.

К первому направлению можно отнести развитие и коррекцию слухового внимания, слуховой памяти, оптико-пространственных представлений и ориентировки в схеме собственного тела и в пространстве, зрительной ориентировки на собеседника, координации движений, пантомимики, чувства темпа и ритма в движении, воспитание и перевоспитание личности, характера.

Второе направление фонологоритмики включает в себя работу над темпоритмом дыхания и речи, артикуляционный праксис, развитие и коррекция мимической моторики, просодики, речеслуховой памяти, фонематического слуха, произносительной и экспрессивной сторон речи.

Одним из интересных и увлекательных методов фонологоритмической работы, объединяющий пластику, музыку и голос, является метод пластического интонирования. Это понятие было введено Т. Вендровой в 1981 г. Суть этого метода состоит в активизации у детей процесса слушания

музыки посредством привлечения движений, выявляя интонационно-образное содержание музыки через жест, характерные обобщенные движения. Пластическое интонирование позволяет передать музыкальную ткань в целостности [4].

Пластическое интонирование позволяет выражать музыку жестом, строго следуя за движением главной мысли произведения, «рисую» рукой движение музыки.

Методы пластического интонирования включают: игры «Зеркало» и «Эхо»; звукоподражание; пластическое рисование музыки; моделирование жестами ритмической выразительности музыки; ритмизацию поэтических текстов.

Метод «Зеркало» был придуман известным музыкальным педагогом из Израиля Вероника Коэн. Такое название получила методика потому, что дети как в зеркале повторяют все движения взрослого, в которых отражается его восприятие музыки, он показывает то, как он слышит музыку [5].

Придуманные учителем движения к музыкальному произведению – не показ отдельных элементов мелодии, не передача метра или ритма, а эмоциональный и целостный интонационный анализ музыки в простых и естественных движениях рук, головы, корпуса. Важно, чтобы повтор музыкальных фраз соответствовал повтор движений; симметрия музыкальных фраз – движения вправо и влево; вопросительные предложения вызывают напряженный открытый жест, а утвердительные предложения – закрытый, завершающий. Энергичные музыкальные фрагменты вызывают широкие, размашистые движения, нежные – едва заметные; в жестах отражаются моменты начала развития, кульминации, завершения музыкального «цикла» [5].

В созданном пластическом зеркале жест должен быть точен эмоционально и структурно, чтобы не «выйти в конфликт» с музыкой, так как это выражение через моторику процесса восприятия музыки во всех ее нюансах. Процесс пластического интонирования включает в себя и голосовое интонирование. Познакомившись с музыкальным материалом и выучив движения, следует добавить и интонирование голосом. Это способствует развитию звуковысотного, динамического и музыкального слуха. Использование песенного репертуара позволяет включить в процесс пластического интонирования проговаривание речевого материала, что способствует преодолению речевого недоразвития у детей.

Полный комплекс фонологических занятий способствует развитию речедвигательного анализатора, формирует правильное дыхание, произношение, развивает внимание, восприятие и память [3].

Таким образом, коррекционные возможности метода пластического интонирования позволяют его использовать в фонологических занятиях с

детьми с речевым недоразвитием, поскольку он является уникальным видом музыкально-познавательной деятельности, в котором интенсивно развивается и складывается вся система музыкально-двигательных способностей ребенка, и соответствует идеям личностно-ориентированного подхода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Г.Р. Шашкина. - М.: Издательский центр «Академия». -2005. - 192 с.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учебник для студентов высших учебных заведений. — СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. - 352 с.
3. Каракулова Е.В. Коррекционная фонологоритмика: учебно-методическое пособие / Е.В. Каракулова; Урал.гос. пед. ун-т. – Екатеринбург. - 2018. - 111с.
4. Вендрова Т.Е. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн / Т. Вендрова // Искусство в школе. - № 4. - 2021. - С.24-29.
5. Грешникова А.В., Крюкова С.А. Интеграция идей в развитии современного музыкального искусство // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - №1 (90). - 2021. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-idey-v-razviti-i-sovremennogo-muzykalnogo-obrazovaniya>

Рябинина Елена Владимировна
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет»,
Раменский р-н, п. Электроизолитор, РФ
eryabinina79@mail.ru

АНАЛИЗ АРХИТЕКТУРНОГО ДЕКОРА УСАДЬБЫ «ГОРЕНКИ» В Г. БАЛАШИХА - ОДНОГО ИЗ МАЛОИЗУЧЕННЫХ ПАМЯТНИКОВ ПОДМОСКОВЬЯ В РАМКАХ ВАЖНОГО АСПЕКТА РАЗВИТИЯ ЗНАНИЙ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ О ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЯХ РОДНОГО КРАЯ

Аннотация. В статье рассматривается тема исследования внешнего и внутреннего декора одного из архитектурных памятников ближнего Подмосковья «Горенки в г. Балашиха, с целью ознакомления, освещения современного состояния и анализа общего вида усадьбы с точки зрения истории искусств для молодого поколения.

Ключевые слова: усадьба, классицизм, дворцово-ансамбль, оранжерея, упадок, реставрация.

Фактически у одной из столичных магистралей (шоссе Энтузиастов г. Москвы), близ города Балашиха Московской области, расположена красивейшая графская усадьба «Горенки» в стиле классицизм.

При въезде на территорию усадебной земли предстают перед взором входящего строго классицистические кардегардии с входными воротами

(рис.1), украшенные ленточным рустом, но с металлической оградой современного исполнения.



Рис.1. Въездные ворота

Во второй половине XVIII века в Горенках при графе А.К.Разумовском был создан дворцово — парковый ансамбль в стиле зрелого классицизма (архитектор А.А. Менелас). Усадебный дом спроектирован в глубине полукруглого парадного двора, диаметр которого достигает семисот метров. Дворец в центре украшен шестиколонным портиком [1].

Алексей Григорьевич Долгоруков - русский государственный деятель, губернатор, член Верховного тайного совета при Петре II, сенатор, гофмейстер в 1724 году присоединил Чижово (усадьба, расположенная в упразднённом посёлке Вешняки в составе городского округа Балашиха Московской области) и начал строить первый дворец [2]. В 1747 году имение было продано фавориту императрицы графу Алексею Разумовскому. Строится каменный дом и церковь во имя Всемилоственного Спаса. После смерти Алексея Григорьевича Горенками стал владеть его брат Кирилл Григорьевич, который затем передал Горенки своему сыну Алексею. При Алексее Кирилловиче Разумовском Горенки достигли наибольшего расцвета. Дворец был полностью перестроен по проекту архитектора А.А.Менеласа, был высажен богатый парк с каскадом прудов. Разумовский увлекался коллекционированием и разведением растений. При нём здесь был устроен ботанический сад, построены оранжереи, в которых росло более 7000 растений. В оранжерее росло около 300 тропических деревьев: пальмы, кипарисы, бамбук, ямайский кедр. Росли на территории усадьбы и уникальные для Подмосковья сибирские кедры и американские ели. После смерти Разумовского в 1822 году его наследники начали распродавать ценности усадьбы вплоть до оранжерейных деревьев. В 1809 году здесь возникло первое в стране Ботаническое общество. Имелось 16 теплиц с разной температурой. Цвели и пахли растения из Китая, Индии, Америки, Африки [3]. Его великолепие и обилие экзотическими растениями считалось достоянием страны. Обветшавший сегодня парк наполовину вырублен. Малые архитектурные формы давно бесследно исчезли, так же, как и бронзовые орлы с

парковой лестницы (свидетельство источников послевоенного периода). Граф Разумовский внёс значительный вклад в историю развития Горенок.

Колоннада с западной стороны фасада выглядит достаточно плачевно, так как заросла кустарником и при всей своей величавой стати осыпается до кирпича. В последнее время иногда проводятся работы по реставрации основного здания усадьбы, фасадный облик дворца частично изменился к лучшему. Главный дом-дворец лишь с дворового фасада имеет облик XVIII века. В центре этого симметричного трёхэтажного фасада — портик из шести колонн ионического ордера, которому отвечает аркада в нижнем рустованном этаже. Парадный двор ограничивают вынесенные вперёд двухэтажные флигели, соединённые с главным домом галереями на аркадах. Аркады на парковом фасаде дома создают ощущение парения над ними портика с шестью колоннами. В перестроенном С.Чернышёвым, основное место занимает 14-колонная лоджия, после перестройки этот фасад стал двухэтажным (рис. 2). Протяжённые дуговые колоннады тосканского ордера соединяют дом с павильонами. Сохранившаяся внутренняя отделка, а именно росписи, лепнина, декор из искусственного мрамора относится к 1910-м годам, кроме более старой парадной лестницы из темного дерева. Между этажами расположены высокие окна и массивные деревянные настенные и напольные зеркала с консолями, украшенные резьбой. Особенно богато некогда был декорирован парадный Золотой зал (рис. 3) [4]. На данный момент в нем сохранились лишь 2 мраморные колонны с ионическими капителями, которым вторят стеновые полуколонны и рельеф на потолке с позолоченной росписью и геометрическим орнаментом по периметру. В центре зала у стены с полуколоннами расположилось зеркало с консолью из дерева, опоры которого выполнены в виде резьбы (фигурка в виде некоего «морского змея», который придаёт данному помещению настроение более умиления, нежели устрашения). Также сохранились люстры классического стиля (в Золотом зале) (рис. 4). В одном из залов также сохранены стены, колонны и подоконники из мрамора разных пород. Остальные помещения усадьбы скрыты под современной обшивкой.

Оранжерея (приблизительно рубежа IVIII-XIX веков, длиной около 200 метров), состоит из двух корпусов, расположенных под тупым углом, содержит элементы классической отделки. В частности, проходные павильоны с фронтонами и арочными нишами, которые объединяют нижние тройные проёмы с чердачными окнами (рис. 5). Небольшие кордегардии украшены нишами, креповкой, ленточным рустом.

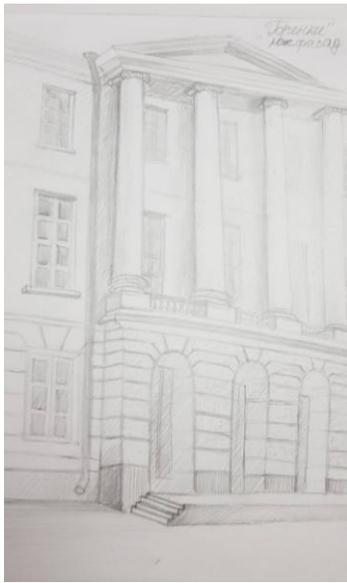


Рис. 2. Фасад



Рис. 3. Золотой зал,
парадная лестница

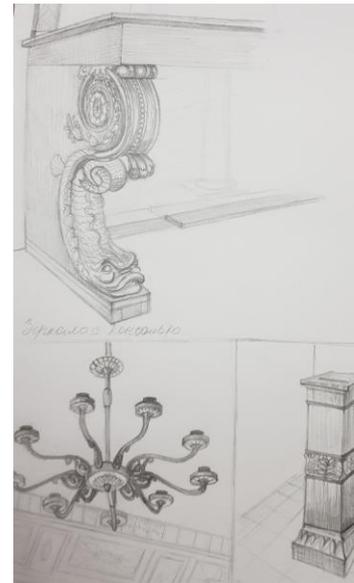


Рис. 4. Зеркало с консолью,
люстра в Золотом зале



Рис. 5. Ниша на лестнице между этажами

В Горенках уцелели основные постройки, но нельзя не заметить, насколько утрачены и до наших дней не восстановлены как фасадные так и внутренние архитектурные виды комплекса. Главным источником уничтожения усадьбы послужил обустроенный в ней в 1925 году и просуществовавший до наших дней санаторий «Красная роза» для туберкулёзных больных различных форм (закончил своё существование в 2020 году). Сейчас внутри усадьбы еще имеются современные детали лечебных палат, кабинет рентгена и другие медицинские помещения. Внутри усадьбы наряду с уцелевшими многовековыми залами, колоннами с позолотой, зеркалами в деревянной барской оправе (в единичных экземплярах), стенами и подоконниками из мрамора, лестницами, перилами, потолками, оставлены следы пользования имением наших современников. Разочаровывает данность, в которой они

позволяют себе проводить здесь бесконтрольные съёмки различных кинофильмов, тематическиесцены оргий и оставленные после всего этого декорации из гипсокартонаи мусор. Но всё же комплекс находится под охраной вооруженной.

По некоторые источникам массовой информации есть версия, что усадьба выкуплена частным лицом, как и вероятность потерять этот уникальный архитектурный памятник для всеобщего посещения и любования этим уникальным шедевром архитектуры исторической России. Однако, хочется верить, что усадьба будет отреставрирована и к ней всё же вернётся былое величие и изумительный богатый вид, о котором свидетельствуют разнообразные писания, старые фотографии и другие дошедшие до нас источники знания об этом уникальном произведении архитектурного искусства. На данный момент внутри здания можно рассмотреть лишь некоторые из основных помещений. Но, всё же, существует надежда провести некоторые дальнейшие исследования в области не только внешнего, но и внутреннего декора столь яркого классицистического стиля усадьбы Горенки, и в то же время находящемся в упадке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Горенки. / [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Горенки> (дата обращения 12.10.2021).
2. Усадьба Горенки. / [Электронный ресурс] URL: <http://nataturka.ru/muzej-usadba/gorenki.html> (дата обращения 14.10.2021).
3. Александрова М.С., Лапин П.И., Петрова И.П. и др. Древесные растения парков Подмосковья. / Н.В. Цицин. -М., Наука. -1979. -240 с.
4. Подъяпольская Е.Н. Памятники архитектуры Московской области. / Е.Н. Подъяпольская. - № 1. - М.: Стройиздат. 1998. - С. 8-12. -288 с.

*Рябчикова Надежда Викторовна
Карандаева Татьяна Аркадьевна
ФГБОУ ВО «Марийский государственный
университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл
nadinka.9719@mail.ru
takarandaeva@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социальной адаптации детей, а также задачи, которые необходимо решить для благополучной жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, для успешной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, адаптация, социальная адаптация, индивидуальное социально-психологическое сопровождение.

В настоящее время отмечается большой прирост количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поэтому проблема социализации и социальной адаптации детей с ОВЗ является актуальной.

Л.В. Корель в своих трудах всесторонне изучает различные теоретические и практические аспекты адаптации. По его мнению, «адаптация – это объективный фактор общественного развития, способствующий разрушению социальных противоречий, а все социальное наследие, традиция, культура, техника, наука – это накопленный результат адаптации социума к внешней среде и к своим «внутренним» изменениям» [1].

В Федеральном законе «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» используется следующее понятие «социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья – специально организованный непрерывный образовательный процесс привыкания ребенка к условиям социальной среды через усвоением им правил и норм поведения, принятых в обществе» [2].

Известно, что у детей с нормальным развитием процесс социальной адаптации происходит намного легче, чем у детей с ОВЗ. Дети с ограниченными возможностями здоровья, по причине имеющихся дефектов, во многих случаях имеют узкий круг друзей, у них не складываются взаимоотношения, не могут включиться в социальную жизнь, возможности адекватного реагирования осложнены, а это все отражается на личностном, и на индивидуальном развитии ребенка, а также на социальной адаптации в целом.

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья имеет связь с их трудом самообслуживания, обучения, жизненными критериями общения, а также профессиональными навыками.

Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья адаптируются к особой среде, что препятствует их социализации в сфере образования, общественной жизни в целом.

Благодаря социализации ребенок приобретает личностные качества, получает знания, умения, навыки, необходимые для жизни среди людей. Основные проблемы, возникающие у детей с ограниченными возможностями здоровья следующие.

- Для «особых» детей присущи ограниченные представления о социуме.
- Значительное количество детей с ограниченными возможностями здоровья имеют повышенную впечатлительность и утомляемость.

– Для детей характерна возбудимость, беспокойность, упрямство и раздражительность [3].

Проводившая свои исследования Л.Е. Данилюк, выделила, что для детей с ограниченными возможностями здоровья важно быть хорошим человеком, чем хорошим специалистом, а иметь верных, честных друзей важнее, нежели быть успешным и иметь материальный достаток. Такие дети не считают свои привычки, болезни угрозами для них, поэтому для того, чтобы дети с ОВЗ влились в жизнь всего общества необходимо решить следующие задачи:

- создать специальные центры для социальной адаптации;
- разработать программы социальной адаптации, а также дополнительного образования;
- обеспечить педагогическое сопровождение детей;
- сформировать инклюзивную компетентность родителей;
- внедрить технологии обучения, которые будут развивать их качества личности.

По мнению Л.С. Выготского, «дети с ограниченными возможностями здоровья недостаточно готовы к благоприятной интеграции в общество в связи с «социальным вывихом», которая нарушает связь дошкольников с культурой, коммуникации и социумом в целом. Коррекция данного «вывиха» происходит через освоение детьми с ОВЗ социальных ролей в целом, а также через их сущность и возможности использования в реальных ситуациях. Поэтому важным считается выполнять условия социализации «особых» детей – почувствовать в группе здоровых сверстников, которые воспитаны в духе толерантности, а помочь этому могут детские сады и общеобразовательные школы, обеспечив личностное развитие, а также социальную адаптацию [4].

Дети с ограниченными возможностями здоровья в психическом и физическом развитии имеют различные нарушения, как по степени, так и по характеру. Исходя из этого, особенности условий среды, а также образовательная программа, в которую ребенок попадает, должны быть адаптированы к возможностям ребенка. Попадая в социализацию, ребенок нуждается в успешности, а для этого нужно, относиться к нему с добром, пониманием, выстраивать коммуникации и взаимодействовать на основе актуальной для него сферы жизнедеятельности. Ценности и правила детей с ОВЗ отличаются от приятных в обществе правил, так же как и жизнь. И сам процесс адаптации протекает в закрытых условиях, следовательно, взаимодействия и коммуникация ограничены, по такой причине дети не могут освоить социальные роли.

Еще одной проблемой детей с ограниченными возможностями здоровья является то, что дети считают себя «неполноценными», что также ведет к

низкой самооценке ребенка, неуверенности, поэтому важным условием социальной адаптации является адекватная самооценка, эмоциональная уравновешенность, осознанность реального мира, конечно же, получение образования и профессиональной деятельности.

Для детей с ОВЗ важным и проблемным является вопрос о трудоустройстве. Уже в старших классах дети начинают задумываться и знакомиться со своей будущей профессией, а также получают помощь психолога с ее выбором, поэтому необходимо применять индивидуальное социально-психологическое сопровождение обучающихся, так как оно имеет целью адаптации детей к образовательному пространству, помощь в профессиональном самоопределении, поддержку в учебном процессе.

Психолого-педагогический процесс имеет и предусматривает четыре этапа:

1) диагностический, который подразумевает первичный анализ тех компонентов, которые составляют основу психолого-педагогического сопровождения;

2) поисково-вариативный, на данном этапе определяются целевые ориентиры психолого-педагогического сопровождения;

3) практико-действенный, этот этап осуществляет действия программы психолого-педагогического сопровождения;

Очень важно на третьем этапе постоянно следить за динамикой развития каждого ребенка.

4) аналитический, на котором проходит анализ деятельности специалистов, оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.

Таким образом, решение социальных проблем детей с ОВЗ, которые включены в общество, должны решаться комплексно и по разработанной единой целостной системе. При таком взаимодействии можно достичь высшего уровня адаптации детей с ОВЗ – дети смогут самостоятельно трудиться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Корель Л.В. Социология адаптации: вопросы, теории, методологии и методики. / Л.В. Корель. - дис. доктор социологических наук. Новосибирск. - 2005. - С. 423.
2. Об основах системы профилактики правонарушений в РФ: Федеральный закон от 23.06.2016 № 182 ФЗ [принят Государственной думой 10 июня 2016 года]: – Доступ из справ. – правовой системы Гарант. – Текст: электронный.
3. Азовскова Е.С., Баюканская С.Ф. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения. // Е.С. Азовскова, С.Ф. Баюканская. - Концепт. Т. 50. - 2016. - С. 1-4.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – Спб: Лань. - 2003. - 654с.
5. Корель Л.В. Социология адаптации: вопросы, теории, методологии и методики. / Л.В. Корель. - дис. доктор социологических наук. Новосибирск, - 2005. - С. 423.

6. Одинокова Н.А. Обоснование модели индивидуального социально-психологического сопровождения обучающихся с нарушениями зрения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - № S11. - 2017.- - С. 69-79.

Скопина Кристина Юрьевна
ФГБОУ ВО «Вятский государственный
университет», г. Киров, РФ
kresia_90@mail.ru

ОБОСНОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о значении инклюзивного образования в ДОУ, описывается определение инклюзивного образования, обозначена основная идея инклюзивного образования с точки зрения ФГОСа.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, развитие ребёнка.

Главным аспектом государственной политики Российской Федерации в области образования в современных условиях является обеспечение реализации права на получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В образовательном процессе происходит активная реализация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (*далее – ФГОС ДО*), основная идея которого – создание условий для максимального развития возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья (*далее – детей с ОВЗ*), также особое внимание в нем уделяется психолого-педагогическому сопровождению творческого и индивидуального потенциала данной категории детей [1].

В современном российском обществе появляются новые требования к системе дошкольного образования. В процессе внедрения ФГОС ДО неизбежно происходит реформирование и модернизация всего дошкольного образования в целом.

ФГОС ДО обеспечивает поиск оптимальных условий для осуществления коррекционного педагогического процесса в дошкольных учреждениях. В частности, это обусловлено взаимодействием и взаимопроникновением общего, коррекционного и дополнительного образования, изменившимися социальными условиями, изменением самого контингента детей, получающих образование в дошкольных образовательных учреждениях (*далее – ДОУ*) [2].

Создание условий для полноценного воспитания и образования детей с ОВЗ, отвечающего их состоянию и здоровью, в частности введение инклюзивного образования, выделяется как один из важных моментов социальной политики государства. Инклюзивный подход к образованию востребован из-за множества причин. Все их можно определить как социальный заказ государства и общества, достигших определенного уровня правового, культурного и экономического развития. Этот феномен связан с изменением отношения к лицам с ОВЗ, общество осознает свою обязанность обеспечить им полную реализацию их прав в различных сферах жизни, включая образование. Развитие инклюзивного образования является не только специфической чертой современности, но и является шагом вперед к обеспечению полной реализации прав детей на доступное образование [3].

ФГОС ДО также указывает на необходимость обеспечения дошкольным образовательным учреждением равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка, независимо от каких-либо его особенностей (гендерных, социальных, психофизиологических и т.д.) [4].

Таким образом, положения ФГОС ДО и закона об образовании РФ обеспечивают возможность инклюзивного образования в ДОУ.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дано четкое определение инклюзивному образованию: «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3].

Исходя из приведенных выше определений, можно сделать вывод, что в основе инклюзивного образования лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, организации обучения таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка.

Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО способствует формированию личностных качеств, социализации, адаптации и самоактуализации в современном обществе этой категории детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бучилова И.А. Инклюзивное образование: Учебное пособие / Н.А.Борисова И.А. Букина, И.А. Бучилова и др.; сост. О.Л. Леханова. - Череповец: ЧГУ. - 2016. - 162 с.
2. Тенкачева Т.Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России [текст] / Т.Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. - № 1. - 2014. - С. 205-208.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега. Л., - 2014. - 134 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. - М.: ТЦ Сфера. - 2016. - 96 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИИ В СИСТЕМЕ ДЕТСКОГО СПОРТА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос инклюзии в деятельности специализированных детских спортивных учреждений, общеобразовательных школ и ДОО, имеющих спортивные секции. В работе рассматриваются актуальные проблемы включения детей с ОВЗ в процесс занятий спортом со сверстниками, пути решения возникающих препятствий. Описан конкретный опыт снятия социальных барьеров со стороны реального спортивного учреждения, начавшего работу с особыми категориями детей, проанализированы результаты этого уникального взаимодействия.

Ключевые слова: инклюзия, спортивное воспитание, дети с ОВЗ.

Без сомнения можно заявить, что на современном этапе развития общества наконец наступил момент, когда проблемы и интересы людей, имеющих определенные особенности в разных сферах своего здоровья, имеют большую человеческую огласку и, следовательно, значение для социальных институтов, наделенных властью и действительно способных помочь. Так, инклюзивное направление образования, а вместе с тем и целенаправленный процесс включения всех людей (детей) в общество, независимо от их различий и особенностей, все больше и больше приходит в жизнь современных людей. Безусловно, в разных сферах жизни инклюзивный аспект рассматривается отдельно, через призму разных условностей и понятий, что объясняется спецификой и многообразием всех сторон социальной жизни граждан общества. Так, неоднозначно обсуждаема сегодня взаимосвязь инклюзивного направления со спортом, особенно, когда речь идет о детском коллективе, ведь любовь к спорту и здоровому образу жизни прививается с детства. Могут ли дети с особенностями здоровья быть частью массовых спортивных команд? Имеет ли право тренер и педагог с непрофильным образованием в отношении воспитанников с ОВЗ тренировать таких детей? Не будут ли «особенные» члены команды препятствовать общему прогрессу всех детей и замедлять весь процесс их спортивного обучения? Адекватна ли реакция родителей на совместное посещение той или иной спортивной секции детей с разными группами здоровья и индивидуальными потребностями? Разрушая мифы и распространенные заблуждения, в нашей научной работе мы предприняли попытку проанализировать ситуацию о данной проблеме в ходе реального

наблюдения за обществом и с опорой на научную литературу найти ответы на поставленные выше вопросы.

Развитие технологий и СМИ позволяют нам видеть успехи и победы самых талантливых и трудолюбивых спортсменов нашего государства и всех стран мира. Так, многим людям не составляет труда ответить на вопрос, кто такие Алина Кабаева, Николай Валуев, Евгений Плющенко. В это же время, такие имена и фамилии, как Алексей Кузнецов, Мария Иовлева, Роман Петушков, уже не так популярны среди общей массы населения. А ведь данные личности, также являются выдающимися спортсменами, победителями, участниками самых масштабных олимпиад. Только их спорт называется паралимпийским, а потому и не часто освещаемым, разумеется, до последнего времени, в популярных печатных источниках и на каналах телевидения. Безусловно, у особенных спортсменов, добившихся таких высот, существует множество внутренних режимных моментов, которые делают весь процесс их спортивного роста и совершенствования индивидуальным [1]. Но всем ли детям с ОВЗ, желающим заниматься спортом, необходимо искать и посещать специализированные спортивные клубы, которые имеются далеко не в каждом городе, а тем более в сельской местности? Ответ на этот вопрос мы нашли в источниках СМИ, проанализировав и обобщив цикл специальных интервью команды «Мел» со специалистом отдела инклюзивного спорта РООИ «Перспектива» и мастером спорта по регби на колясках - Валерией Кировой. Как профессионал в тематике нашей научной работы и человек, добившийся высокого звания в спорте, несмотря на возможности здоровья, Валерия Кирова позволила нам уверенно сформулировать следующие утверждения:

– Дети с инвалидностью могут добиваться тех же по сложности и технике спортивных успехов, что и их сверстники без существенных проблем по здоровью, завоевывать такие же титулы на играх и чемпионатах.

– Инклюзивные спортивные команды - инновационное и позитивное явление в современном обществе. Инклюзивный подход в спорте помогает всем участникам команды развить эмпатию и эмоциональный интеллект.

Подтвердить данные положения, сформулированные нами на основе анализа общественных публицистических источников, можно примером из реальной жизни: в 2021 году всеми известная компания «Nike» стала партнером футбольного клуба «Метеор». Вместе они создали и успешно открыли 17 инклюзивных отделений по футболу и не только: большое количество детей из разных регионов получили возможность стать частью дружной спортивной команды и познакомиться с лучшими тренерами, среди таких детей ребята с нарушениями зрения, ДЦП, дети, имеющие протезы рук и истей.

Немаловажный вопрос в теме инклюзивного спорта - это готовность самих спортивных учреждений, т.е. педагогов по спортивному воспитанию и тренеров к принятию в группу детей с ОВЗ. Данный вопрос, в большей степени, волнует родителей. Так, обдумывая данный аспект нашей научной работы, мы пришли к единогласному мнению о том, что здесь уместно будет упомянуть о важности специальной подготовки будущих тренеров по разным видам спорта. Основываясь на статистике образовательной платформы «Открытый урок», посвященной опросу преподавателей разных дисциплин, в том числе и тренеров, подавляющее большинство респондентов выразило свою неготовность к осуществлению совместной деятельности с детьми с ОВЗ в связи с тем, что они не обладают необходимыми для этого знаниями, умениями и навыками. Кроме того, часть специалистов, участвующих в опросе, заявила о рисках не получить комплексную помощь и поддержку от учреждений, в которых они работают, в случае затруднительных ситуаций при работе с особенными воспитанниками и их родителями. Таким образом, в современной системе образования важно обеспечить педагогам необходимые информационные и психологические ресурсы, которые позволят сформировать внутренние и интеллектуальные силы специалисту и развеют страхи перед неизвестным. Подытожим вышесказанное в прозрачную и точную мысль: получение особенной квалификации, профессиональная переподготовка и посещение педагогических курсов по работе с детьми, имеющими разные особенности здоровья, должны быть доступными физически и финансово для тренеров всех регионов России.

Кроме неготовности учреждения принять особенного ребенка, очень многие родители испытывают переживания из-за личного отношения к ребенку в самом коллективе или в спортивной команде. Обсуждая данный вопрос, частично можно вернуться к уже изложенному ранее: отношение детей группы «нормы» к ребятам с теми или иными особенностями здоровья во многом контролируется и регламентируется тренером. Важно, чтобы взрослые, принимающие столь активное участие в воспитании будущих спортсменов, имели не только профессиональное знание, но и личное желание создать сплоченную команду и найти в ней место всем детям, вне зависимости от их медицинского диагноза. Грамотный тренер должен осознавать: чем раньше дети начнут видеть и замечать людей с инвалидностью, тем быстрее будут разрушены основные стереотипы о таких людях, прекратится их стигматизация [2]. На учреждениях, специализирующихся в спортивной сфере, лежит огромная ответственность - тщательный отбор профессиональных сотрудников: педагогов и тренеров с личным доброжелательным отношением к категориям особенных детей. Сделать вывод о позиции тренера в вопросе инклюзии

грамотно позволяют сделать соответствующие науке педагогические диагностики, анкеты и тестирования.

Наконец, рассмотрим и ответим на еще один важный вопрос, волнующий всех участников процесса инклюзивного спорта: не будет ли особенный ребенок в спортивном коллективе замедлять общую динамику команды и ограничивать возможности других детей? Для профессионального ответа на данный вопрос, обратимся к труду выдающегося отечественного педагога П.Ф. Лесгафта, который утверждал, что основная цель учреждений, занимающихся спортивной деятельностью с подрастающим поколением - поднять общий уровень тренированности детей, в первую очередь, заинтересовать детей спортом [3]. С этой мыслью выдающегося ученого совершенно солидарен и не менее талантливый представитель современного инклюзивного спорта в России И. В. Фомич. По его словам, спорт необходим обществу, чтобы развить в нем здоровую дисциплину, заложить базу крепких и уважительных социальных отношений. Никакие награды и титулы не украсят тренера и его команду, если в их внутренней жизни присутствуют травля и ущемление, разделение на «изгоев и элиту».

Подводя итог нашему научно-социальному исследованию, выраженному в данной статье, мы считаем обязательным дополнить, что, безусловно, выбор спортивного направления для детей с ОВЗ - это важный и осознанный выбор семьи ребенка. Тем не менее, образовательная система не должна отказывать детям с ОВЗ в их праве заниматься спортом в коллективе и под руководством тренера. Спортивные школы, кружки, секции должны взаимодействовать с представителями особенных детей и в ходе позитивного диалога предлагать наиболее подходящие ребенку виды спорта и общеразвивающие программы, которые будут максимально способствовать его развитию и социализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Современный олимпийский спорт и спорт для всех: 7 Междунар. науч. конгр.: Материалы конф., май 24-27 2003 г. Т. 3 / РГУФК. - М.: СпортАкадемПресс. - 2003.
2. Сафронов В.К. Психология спортсмена. Слагаемые успеха. / В.К. Сафронов. - М.: Спорт. 2017. – 288 с.
3. Лесгафт П.Ф. «Типы личности детей и воспитание сильного характера» / П.Ф. Лесгафт. - М.: Амрита. - 2017.

Шуберт Елизавета Сергеевна
Научный руководитель: дпн, доцент Гончарова И.И.
ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова»,
г. Абакан, Республика Хакасия
K_liza_31195@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации социального партнерства в сфере дошкольного образования, представлен анализ действия модели социального партнерства дошкольной образовательной организации с социальными партнерами при помощи информационных технологий.

Ключевые слова: социальное партнерство, информационные технологии, дошкольное образование.

В настоящее время проблема взаимодействия дошкольных образовательных организаций с социальными партнерами становится одной из актуальных. Современный детский сад должен стать центром социального действия, в котором идет ежедневная совместная работа детей и взрослых.

Социальными партнерами дошкольного учреждения являются родители, общественные организации, школы, детские клубы, Дома творчества, центры досуга, музеи, библиотеки и др. Эффективным средством взаимодействия дошкольной образовательной организации с социальными партнерами являются информационные технологии.

По мнению О.В. Балалиевой и О.Д. Никольской «социальное партнерство в образовательном процессе дошкольной образовательной организации – это специально организованная совместная деятельность дошкольной образовательной организации с представителями различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере дошкольного образования, с целью повышения его качества» [1].

Это означает, что детский сад обладает правом устанавливать взаимоотношения с другими учреждениями, предприятиями, организациями, частными лицами, высказывающими заинтересованностью в современной работе и способны оказать помощь дошкольной образовательной организации в решении ее основных задач.

При решении многовекторных проблем организации жизнедеятельности детского сада высоким педагогическим потенциалом обладают информационные технологии. Очевидно, что педагог, обладающий информационной компетентностью имеет качественное преимущество перед коллегой, действующим только в рамках традиционных технологий.

Б.Дендеев указывает на то, что благодаря средствам информационных технологий, родители могут «приоткрыть занавес» и посмотреть, как растет и развивается их ребенок, чем занимается в то время, пока находится в учреждении дошкольного образования [3].

С целью исследования уровня взаимодействия дошкольной образовательной организации с социальными партнерами при помощи информационных технологий нами проведено анкетирование родителей МБДОУ г. Абакана «Детский сад комбинированного вида «Ёлочка», которых мы выбрали в качестве социальных партнеров. Применялась анкета - опросник воспитателей и родителей Р.П.Дешеулиной [2].

В ходе исследования воспитателей было выявлено, что все педагоги достаточно общительны, успешно взаимодействуют с родителями. Включенность родителей в организацию образовательного процесса при помощи информационных технологий в целом не значительна. Хотя большинство родителей (50%) интересуются интерактивными формами работы, заинтересованы к использованию информационных технологии при взаимодействии с ДОО и к стремлению участвовать в новых, более доступных и интересных формах взаимодействия. Вместе с тем, они отметили необходимость получения нужной для них информации о развитии ребенка, о программах образовательного учреждения и др.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования позволил направить дальнейшую деятельность детского сада на создание условий для совместной работы педагогов и родителей посредством использования информационных технологий.

В период с января по май 2021 года в детском саду проводился комплекс мероприятий по созданию сайта группы, электронного портфолио воспитателей, осуществлена виртуальная экскурсия в музей, проведены онлайн мастер – классы совместно с Домом творчества, «веселая мастерская», совместная работа с библиотекой по теме «Читающее детство» и др.

В заключении можно сказать, что использование информационных технологий в дошкольной образовательной организации при взаимодействии с социальными партнерами может дать возможность представителям современного общества стать информационно грамотными, формировать личностное информационное мировоззрение. Указанные качества важны не только для педагогов и обучающихся, но и их родителей. В этой связи использование средств информационных технологий позволяет не только оптимизировать процесс взаимодействия детского сада с социальными партнерами, но и повышать информационную культуру общества в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Балалиева О.В. Методические аспекты развития социального партнерства в ДОУ / О.В. Балалиева // Теория и практика общественного развития. - № 15. - 2014. - С. 77-80.
2. Дешеулина Р.П., Козлова А.В. Работа ДОУ с семьей: Методические рекомендации. / Р.П. Дешеулина, А.В. Козлова. - ТЦ Сфера. - 2010. - 112с.
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: моногр. / под ред. Б. Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО. - 2013. - 277 с.

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Александрова Наталья Сергеевна
Петушкова Ольга Александровна
ФГБОУ ВО «Вятский государственный
университет», г. Киров, РФ
profaleksandrova@yandex.ru
Olgica_37@mail.ru*

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Для выявления условий развития коммуникативно-речевой активности детей дошкольного возраста в статье проведен анализ условий успешного создания инклюзивной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях. После которого были раскрыты организационные, методические и педагогические условия развития коммуникативно-речевой активности детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде и их взаимодействие между собой.

Ключевые слова: условие, инклюзивная образовательная среда, дошкольная образовательная организация, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, коммуникативно-речевая активность.

Инклюзивная образовательная среда – это совокупность специальных образовательных условий, создаваемых образовательной организацией, для включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [1].

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования,

предоставление тьютора, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания образовательных организаций и другие условия, без которых затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [2].

Богинская Ю.В. выделила условия, которые необходимо обеспечить для успешного создания инклюзивной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях и школах: преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений; создание гибкой и вариативной организационно-методической системы; совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке решений в сфере создания педагогических условий инклюзии; сотрудничество осуществляется в формах совместного проведения педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий; комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса [3].

Ю.С. Бирюкова, Л.В. Христюлова к необходимым условиям организации инклюзивной образовательной среды относят: материально-техническое обеспечение; организационное обеспечение образовательного процесса; кадровое обеспечение; преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ и воспитательного процесса[4].

В исследовании Т.Н. Михайловой было установлено, что в современных дошкольных образовательных организациях для инклюзивной среды создание условий, таких как – квалификация специалистов, организация соответствующей развивающей предметно-пространственной среды, не является достаточными. На основе этого вывода Т.Н. Михайлова предлагает следующий комплекс условий для оптимальной реализации инклюзивной образовательной среды: повышение профессиональной квалификации педагогов и специалистов; построение соответствующей развивающей предметно-пространственной среды; организация социального партнёрства дошкольной образовательной организации и семьи в процессе инклюзивного образования дошкольников [5].

Данные исследования, проведённого Н. Б-Ц. Содномовой показывают, что у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья при формировании начальных социальных компетенций необходимо выполнение следующих педагогических условий: 1) создание образовательного пространства, направленного на интеграцию старших дошкольников с

ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников; 2) реализация экспериментальной образовательной программы, направленной на создание социальной ситуации развития дошкольников; 3) разработка индивидуального образовательного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья; 4) подготовка педагогических кадров к продуктивному взаимодействию всех субъектов образовательного процесса [6].

Инклюзивная образовательная среда, образованная на основе описанных выше условий организации, делает возможным оказание необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Под коммуникативно-речевой активностью мы понимаем готовность к коммуникативно речевой деятельности, направленной на совершение речевых реакций для вступления в контакт с окружающими людьми [7].

В настоящее время А.Г. Николаевой выделены педагогические условия развития коммуникативно-речевой активности старших дошкольников в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации: освоение ребенком позиции субъекта доступной речевой деятельности; развивающее, личностно-ориентированное взаимодействие педагога и ребенка; межгрупповое взаимодействие детей и взрослых; социальная поддержка речевой деятельности детей; стимулирование и поддержка ребенка в его желании активно проявлять себя в образовательной среде [8].



Рис. 1. Модель взаимодействия условий развития коммуникативно-речевой активности детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной образовательной среды

Обобщив вышесказанное, мы предполагаем, что для развития коммуникативно-речевой активности детей дошкольного возраста в условиях

инклюзивной образовательной среды необходимо реализовывать организационные, методические и педагогические условия (рис. 1).

Каждый раздел условий развития коммуникативно-речевой активности детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной образовательной среды взаимодействует между собой, но выполняют совершенно разные задачи.

Организационные условия:

- Организация социального партнёрства всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей или законных представителей, администрацию в процессе инклюзивного образования дошкольников.

- Создание образовательного пространства, направленного на интеграцию старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников.

- Повышение профессиональной квалификации педагогов и специалистов, реализующих инклюзивное образование дошкольников.

Методические условия:

- Подбор актуального демонстрационного и раздаточного материала для развития коммуникативно-речевой активности детей дошкольного возраста.

- Создание условий для взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками и со взрослыми в процессе разных видах деятельности (создание благоприятной среды, мотивации, использование методов поощрения и стимулирования).

- Дифференцировано использовать комплексы игр и упражнений на развитие коммуникативно-речевой активности.

Педагогические условия:

- Разработка индивидуального образовательного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья с целью их коррекции, развития и успешной социализации.

- Реализация образовательной технологии, направленной на развитие коммуникативно-речевой активности у детей дошкольного возраста.

- Применение в различных видах образовательной деятельности методы и приемы активизации речевой активности у детей (наблюдение за природными явлениями; рассматривание игрушек, картин, предметов; сюжетно-ролевые игры; рисование и лепка с применением музыкальных технологий; чтение сказок и их театрализация; заучивание стихотворений с использованием наглядности; создание проблемных ситуаций).

Таким образом, образовательная среда при реализации данных условий развития коммуникативно-речевой активности, будет развивать самостоятельность в речевой и коммуникативной деятельности, инициативность у всех участников образовательного процесса, обеспечивать

воспитание личностных и поведенческих качеств, формирование положительных эмоций по отношению к себе и к другим людям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Александрова Н.С. Специфика инклюзивной образовательной среды (на примере системы дошкольного образования) / Н.С.Александрова, О.А. Петушкова // В сборнике: Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник научных статей по материалам XX международной научно-практической конференции (Киров, 19–23 апреля 2021 г.) /// Московский финансово-юридический университет МФЮА, Кировский филиал. – Киров : МФЮА. - 2021. - С. 473-478 с.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». / СПС КонсультантПлюс. / [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 8.04.2021).
3. Богинская Ю.В. Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход. / Ю.В. Богинская - Гуманитар. науки, - №4 (32). - 2015. / [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/in-klyuzivnaya-obrazovatel'naya-sreda-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezh-deniya-i-nachalnoy-shkoly-kompleksnyu-podhod> (дата обращения: 10.04.2021).
4. Бирюкова Ю.С. Реализация условий инклюзивного образования в образовательных организациях/ Ю.С. Бирюкова, Л.В. Христолюбова // Специальное образование. - № 2. - 2018. - С. 6-18.
5. Михайлова Т.Н. Организация психолого-педагогических условий инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации / Т.Н. Михайлова // Научный альманах. - № 3-2 (29). - 2017. - С. 134-138.
6. Содномова Н. Б.-Ц. Педагогические условия формирования начальных социальных компетенций дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Н. Б.-Ц. Содномова // Совершенствование общеобразовательного и коррекционно-развивающего процессов в дошкольных учреждениях: материалы VII Междунар. Науч.-практ.Конф. - Томск: ЦНТИ. - 2014. - С.291-294.
7. Александрова Н.С. Ретроспективный анализ понятия коммуникативно-речевой активности дошкольников в психолого-педагогических исследованиях / Н.С. Александрова, О.А. Петушкова // Проблемы современного педагогического образования. - № 69-1. -2020. - С. 25-28.
8. Николаева А.Г. Развитие социальной активности старших дошкольников в образовательном пространстве дошкольного учреждения: автореф. дис. канд. пед. наук. / А.Г. Николаева. – СПб. - 2011. - 240 с.

*Алимжанова Наиля Хасиповна,
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
Коломенский г.о., РФ
lin.alimazhnova@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОО

Аннотация. В статье раскрывается значение произвольного внимания в развитии детей старшего дошкольного возраста, подходы к определению

понятия, средства развития внимания, рассматривается опыт работы педагогов по развитию произвольного внимания у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: произвольное внимание, развитие внимания у дошкольников, средства развития внимания, игры на развитие внимания

В старшем дошкольном возрасте одной из первостепенных задач воспитательно-образовательного процесса является подготовка детей к школьному обучению. Необходимой способностью, которая требуется для успешной адаптации к школе и освоения учебной программы, является произвольное внимание. Как отмечал Р.С.Немов, «произвольное внимание есть планомерно осуществляемое внимание, т.е. форма контроля, выполняемого по заранее составленному плану» [1].

Особая актуальность проблемы развития произвольного внимания у дошкольников состоит в том, что в наше время в связи с развитием информационных технологий, большого количества развлекательной информации для детей (мультфильмов, компьютерных игр), увеличением объема информации вокруг ребенка, у детей внимание «распыляется», его трудно сосредоточить. Поэтому целенаправленная работа педагогов и родителей по развитию произвольного внимания у детей с каждым годом становится все более актуальной.

Важность развития произвольного внимания у детей дошкольного возраста отмечается во многих известных образовательных программах дошкольного образования. Например, в программе «От рождения до школы» указывается, что ребенок должен научиться сосредоточивать свое внимание на выполнении заданий [2]. Развитие таких свойств внимания, как его распределение, устойчивость, переключаемость, сосредоточенность и объем, способствуют успешному освоению ребенком программы обучения, снижают риски отставания в обучении.

Важно отметить, что проблема развития произвольного внимания у детей дошкольного возраста широко представлена как в трудах современных авторов, так и в работах педагогов и психологов XIX и XX вв. Данный факт подтверждает, что проблема актуальна не только сейчас, но была важна и в прошлом. Так, проблема произвольного внимания у детей рассматривается в работах Л.С. Выготского [3], С.Л. Рубинштейна [4], П.Я. Гальперина [5] и других исследователей, которые проводили связь между познавательным, интеллектуальным развитием и развитием произвольного внимания.

Представляют интерес разнообразные подходы к определению самого термина «внимание». Так, Р.С. Немов [1] определял внимание как психофизиологический процесс, который выражает сосредоточенность на

узком участке действительности. Л.С.Выготский видел во внимании самостоятельный познавательный психический процесс, во время которого сосредотачивается внимание на определенном объекте. Каждое определение вносит свой вклад в понимание такого сложного и важного понятия, как внимание.

Внимание является важным фактором для других психических процессов. Например, для сохранения информации в памяти необходимо внимание, которое осуществляет фиксацию информации; для операций мышления так же необходимо внимание, чтобы в мыслительный процесс был включен весь необходимый объем информации.

Многие авторы (например, Л.А. Венгер, А.К. Бондаренко) в качестве одного из наиболее эффективных средств развития произвольного внимания называют дидактические игры. Такое положительное влияние дидактических игр связано с несколькими факторами. Во-первых, дидактические игры интересны детям, т.к. игра – основной и естественный вид деятельности дошкольников. Во-вторых, при правильном подходе дидактические игры не вызывают переутомления у детей, носят непринужденный характер. В-третьих, дидактические игры требуют от детей концентрации внимания для решения игровой задачи, то есть дидактическая игра выступает тренажером в развитии произвольного внимания.

Кроме того, развитию произвольного внимания старших дошкольников способствуют игры с правилами, конструирование, исследовательская деятельность. Решение поставленных в данных видах деятельности задач требует от ребенка проявлять волевые усилия, концентрировать свое внимание.

Рассмотрим опыт развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в МДОУ ЦРР – детский сад №26, г.о. Жуковский Московской области. В качестве основного средства развития произвольного внимания педагоги применяют дидактические игры.

Приведем примеры таких игр. Так, в игре «Найди отличия» ребенку предлагаются две карточки с похожими изображениями (пейзаж, интерьер комнаты и т.д.), ребенку требуется найти пять-шесть отличий. В игре «Выложи из палочек» перед ребенком – изображение (например, домик или сложный забор из палочек). Ребенку нужно повторить изображение, сложив его из палочек по образцу.

Интерес у детей вызывает дидактическая игра «Строители» на развитие произвольного внимания. Перед ребенком выкладываются четыре карточки. На первой карточке – изображение башни, эта карточка является образцом. На трех остальных карточках башня нарисована частично, многих деталей не

хватает. Ребенку предлагается дорисовать недостающие детали в каждой карточке, чтобы получилось целостное изображение башни.

Не меньший интерес у дошкольников вызывает дидактическая игра «Найди героев мультфильмов». Ребенку предлагается карточка с изображением леса, но в лесу есть не только растения и животные, также в нем есть герои мультфильмов. Герои замаскированы под листья, деревья, камни так, что их трудно найти. Задача ребенка в том, чтобы проявить внимательность и отыскать героев мультфильмов.

Развитию концентрации, произвольного внимания способствует дидактическая игра «Найди дорожку»: ребенок должен найти один единственный правильный путь в лабиринте. Для этого нужно карандашом провести линию на листе бумаге, на которой изображен лабиринт.

Игры на развитие произвольного внимания проводятся не только в рамках специальных занятий в группе, но также и на занятиях по физической культуре. Так, например, проводится игра «Слушай хлопки!» Дети под музыку двигаются по кругу, и по команде ведущего (хлопок) дети принимают определенную, заранее оговоренную позу. К примеру, если раздастся один хлопок, нужно принять позу аиста (руки в стороны, стоять на одной ноге), если два хлопка – поза лягушки (нужно присесть, носки в стороны, а руки между ногами), если три хлопка – нужно возобновить ходьбу под музыку по кругу. Чем чаще ведущий издаст разные хлопки, тем больше требуется проявить произвольность внимания.

Положительный эмоциональный отклик у детей вызывает игра на развитие внимания «В магазине зеркал». Один ребенок показывает движения, а другие участники игры должны в точности эти движения повторить.

В целях оптимальной организации работы по развитию произвольного внимания у детей, своевременного контроля результатов и коррекции проводится периодическая оценка того, как у детей развито внимание. Для этого педагоги применяют такие задания, как «Круги», «Перепутанные линии», «Корректирующая проба»[6] и др. Диагностические методики позволяют оценить развитие произвольного внимания и своевременно принять меры по коррекции развития этого качества у ребенка.

Таким образом, развитие произвольного внимания у дошкольников является важным направлением работы педагогов дошкольных образовательных организаций, что обусловлено важностью произвольного внимания для всех психических процессов (в том числе памяти и мышления), а также для подготовки детей старшего дошкольного возраста к школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Немов Р.С. Общая психология / Р.С. Немов. -М.: ЮРАЙТ. -2017. -261 с.
2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования // Н.Е. Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А. Васильевой. - М.: Мозаика - Синтез. - 2018. - 336 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. - М.: Перспектива. - 2018. - 224 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер. - 2019. - 713 с.
5. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. - М.: КДУ. - 2015. - 400 с.
6. Чередникова Т.В. Проверьте развитие ребенка: 105 психологических тестов / Т.В. Чередникова. -СПб: Речь. - 2007. - 304с.

Алферова Людмила Алексеевна

Вилкова Юлия Олеговна

МАДОУ «Детский сад № 12 «Ягодка», г.о. Зарайск, РФ

mdousad12@list.ru

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается важность духовно-нравственного воспитания детей, формирование нравственных качеств ребенка, накопление им духовного опыта, основанного на традициях православной культуры.

Ключевые слова: духовно – нравственное воспитание, культура, нравственность, Православие.

Мы живем в сложное жестокое время, когда рушатся общепринятые идеалы, нравственные устои и на пьедестал вводятся иные кумиры. Происходит разложение и извращение воли, мышления, веры и совести человека. Особенно это заметно в молодежной среде, где явный приоритет приобретает материальные ценности по сравнению с духовными. Это ведет к формированию ложных целей жизни, к искаженному пониманию категорий добра и зла.

В настоящее время в нашей стране недопустимо высокий уровень детской и подростковой преступности. Этому способствует насаждение сознанию подростков культа силы и насилия.

Неумение выбрать правильный путь в жизни приводит к росту тяжких пороков, таких как пьянство, наркомания; увеличивается уровень нервно-психических заболеваний и детского суицида.

Возникший духовный вакуум создал благоприятную почву для распространения опасных и разрушительных форм оккультизма и сектантства.

«Половое просвещение» подростков приводит к искажению нравственного сознания, формирует внесупружеские и антиродительские установки [1].

Конечно, много причин, способствующих формированию негативных тенденций в современном обществе, но существует одна основная причина – это духовно – нравственный кризис самого человека.

В сложившейся ситуации духовно – нравственное воспитание детей, подростков, молодежи приобретает чрезвычайную значимость и является одним из важнейших приоритетов национальной безопасности России.

Развитие Российского государства происходило под сенью православной веры. Православие сформировало замечательные черты русского характера: милосердие, верность, мужественность, щедрость. Православие на протяжении тысячи лет поддерживало дух русского патриотизма: преподобный Сергей Радонежский благословлял русских воинов во главе с благоверным князем Дмитрием на подвиг во имя Отечества; под знаменем православной веры совершал победы над врагом Александр Невский; с верой православный народ шел на подвиг и труд в годы Великой Отечественной Войны [2].

В настоящее время более 70 % населения России тяготеет к православной вере. Именно Православие наиболее полно, ясно и обоснованно выражает религиозное, нравственное, моральное, этическое и правовое мироощущение душевно здорового русского человека, его понятие о справедливости, о благе, добре и зле, чести и совести. Именно вера православная показывает пути и дает силы для духовного преображения человека.

Ф.М. Достоевский писал: «Вникните в Православие: это вовсе не одна только церковность и обрядность, это живое чувство, обратившееся у народа нашего в одну из тех основных живых сил, без которых не живут нации». С одной стороны Православие имеет необходимый духовный потенциал, многовековой положительный опыт в области духовно-нравственного просвещения, с другой стороны имеется желание со стороны родителей и детей изучить и воспользоваться этим опытом [2].

Культура, нравственность, традиции нашей страны глубоко укоренены в Православии. Для того, чтобы понимать нашу культуру, искусство, традиции, дух нашего народа, человек должен хорошо знать основы Православия. Нельзя удовлетворить свое любопытство, любясь, например, собором Успения Пресвятой Богородицы, не зная, кто такая Пресвятая Богородица и что значит Успение. Недостаточно будет знаний о поэзии А.С. Пушкина, С.А. Есенина и других русских поэтов, если не знать их произведений, в которых отразились дух и религиозные переживания.

Многие наши великие композиторы – Чайковский, Рахманинов, Римский – Корсаков писали богослужебную музыку, понять глубинную суть которой невозможно без знания Православного богослужения.

К сожалению, не мало семей столкнулись с бедой нашего времени – сектантством. Накоплено немало фактов причинения людям душевного и физического вреда деятельностью сект, оккультных организаций и целителей. Многие из них в своей деятельности используют прием психозомбирования, психологические приемы вербовки. Здесь идет речь не о свободе религиозного выбора человека, а о сознательном воздействии на людей для использования их в своих целях [3].

Задача Православия – давать духовную оценку их деятельности, тем самым предотвращая обман и возможное попадание детей в их сети.

Знакомясь с основами Православия, дети узнают различие разных вероисповеданий, чтобы в дальнейшем можно было свободно ориентироваться в вопросах нравственности, веры своего народа, своей страны.

Изучение Православия не нарушает требований закона о светском характере образования, так как имеет информативный характер и не ставит целью привлечение к исповеданию веры и совершению церковных обрядов [3].

Изучение Православия не является религиозным образованием и не противоречит закону о свободе совести и религиозных объединениях.

Надо понимать, что нельзя научить человека вере, что, только благодать Божия может повернуть человека к вере.

Совершенно очевидно, что невозможно понять нравственное учение церкви, не познакомившись с ее историей, нравственными и социальными нормами с историей земной жизни и учения Иисуса Христа.

Попытки же отделить то или иное знание как соответствующее или не соответствующее названию и содержанию предмета также неразумны, как печально известный запрет конца 20-х начала 30-х годов на сказки в школьном образовании на том основании, что они формируют идеалистическое мировоззрение.

Мое сердце, как и сердце каждого человека, любящего свою Родину, охвачено печалью и скорбью. Оно болит за детей. С каждым годом все сильнее и острее ощущаю и свою ответственность за происходящее, когда вижу неопрятных, курящих, чрезмерно накрашенных девчонок и мальчишек, сквернословящих на каждом шагу. Ведь совсем недавно они были дошколятами, вполне благополучными ребятами.

Как же так? Где они, эти умные, светящиеся глаза, горящие сердца, светлые головы? Ведь мы, так много говорили с детьми о нравственности. Почему же наши дети, повзрослев, становятся агрессивнее и злее, почему они совершенно не умеют прощать обид, не умеют слушать и понимать друг друга, не испытывают ни какого чувства ответственности за свои дела и поступки.

Прихожу к выводу, что дело тут не в количестве сказанных слов и проведенных занятий, а в бездуховности.

К.Д. Ушинский писал: «Дай человеку все жизненные блага, но лиши его понимания смысла жизни на Земле – он будет несчастен».

Как воспитать в детях теплоту, отзывчивость, взаимопонимание, честность, порядочность.... Как сделать, чтобы эти черты характера стали свойствами их натуры?

Мудрые признают плодотворным только то образование, которое развивает не культуру ума, но и главным образом облагораживает сердце и предлагают

«... прежде сообщения человеку каких-либо научных знаний, дать ему здравые понятия о важнейших христианских истинах – о Боге, мире, человеке».

«Сначала нужно прочно напечатлеть в сознании и сердце основные нравственные истины, а уже затем на подобном крепком фундаменте строить всю систему научного образования».

Что же такое православное воспитание? Это процесс формирования личности в системе понятий православного христианского мировоззрения.

Что значит просветить ум?

Значит напечатлеть в нем здравые понятия о всем сущем, о бытии.

Что значит образовать сердце?

Значит, возбудить сокрытые в естестве нашем требования, преобразовать чувства и расположения.

Воспитание благочестия с малых лет вырабатывает в детях тот внутренний, духовный стержень, который становится основой и для внешнего поведения [3].

Надо понимать, что нельзя превращать воспитание в сплошное нравоучение и наставление, это может привести к обратному эффекту.

Ребенок начинает осознавать окружающий мир с овладения информацией и знакомства с существующими нормами поведения.

В этом возрасте нет еще своего мировоззрения, не сформированы духовно – нравственные навыки, которые могли бы уберечь детей от дурных поступков. В мире много зла и соблазнов, поэтому дурные поступки гораздо быстрее добрых входят в привычку, и бороться с ними трудно. Поэтому, важно то, что окружает ребенка: общество, информация и т.д. [4].

В современной жизни из – под ног человека выбиты твердые основы нравственности и духовности. Поэтому бессильными оказываются подчас и родители, и сад, и школа, и органы правосудия, которые не в состоянии уберечь детей и подростков от падения. Происходит это от того, что в жизни нет главного – иной цели, кроме удовлетворения своих потребностей любыми

способами. Именно, поэтому, целью нравственных занятий является развитие в детях, да и во взрослых, лучших духовных и душевных качеств: скромности, смиренномудрия, послушания, миролюбия, искренности, уважения к личности человека, развитие воли, дисциплинированности, ответственности; осмысление таких понятий, без которых невозможно пробуждение совести, оберегающей человека от совершения безнравственных поступков, сознательный выбор добра, как естественное поведение в жизни; расширения мировоззрения ребенка, оказание ему помощи в выборе правильной жизненной ориентации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Петрова В.И., Стульник Т.Д.. Нравственное воспитание в детском саду. / В.И. Петрова, Т.Д. Стульник. - М., Мозаика-Синтез. - 2008.
2. Киркос Р.Ю. Патриотическое воспитание дошкольников. / Р.Ю.Киркос. - С-Пт.: - 2005.
3. Куломзина С. Наша Церковь и наши дети. Христианское воспитание людей в современном мире. / С. Куломзина. - М., 2008.
4. Шишова Т.П. Как воспитать в ребёнке послушание? / Т.П.Шишова. - М.: - 2010.
5. Алёшина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников. / Н.В.Алёшина. - М.: - 2004.
6. Шишова Т.П. Как воспитать в ребёнке ответственность? / Т.П.Шишова. - М.: - 2010.

*Алферова Людмила Алексеевна
Лобанова Елена Александровна
Пинегина Ирина Александровна*

*МАДОУ «Детский сад №12 «Ягодка», г о. Зарайск, РФ
mdousad12@list.ru
lena_lobanova76@mail.ru
i.pinegina@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО - ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о развитии художественно-творческих способностей дошкольников с помощью нетрадиционных форм работы. Приводятся конкретные формы и методы работы с детьми педагогами ДОУ.

Ключевые слова: искусство, интеграция областей, преобразование, эстетические и художественные ценности, возможность реализации.

В наше время быстрыми темпами развивается дошкольное образование в разных направлениях: предъявляются новые требования к организации образовательного процесса, повышается интерес к личности ребёнка, его уникальности, направленного на художественно-эстетическое развитие

дошкольника как фундаментального периода целенаправленного становления базовых качеств личности [1].

Система дошкольного образования помогает воспитаннику понять не только картину мира, но и «погружает» его в вечные, эстетические и художественные ценности. Современное дошкольное образование успешно преобразовывает искусство и культуру, при этом сохраняет связи с художественно-эстетическим развитием детей дошкольного возраста (Т.С. Комарова, Н.Г. Куприна, И.А. Лыкова, А.А. Майер, Л.Г. Савенкова, Е.М. Торшилова и др.) [2], [3].

Творчество - активная деятельность с определенными целями и задачами, в результате которой ребёнок создаёт что-то новое, отличное от других, проявляя фантазию.

В Федеральном законе «Об образовании Р. Ф.» (от 29.12.2012г. № 273 – Ф. З.) вступивший в силу 01.09.2013г.- Ст. 12. п. 1 «Содержание образования должно обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности.» [4].

В условиях ФГОС дошкольного образования значимость приобретает развитие творческих способностей детей. Дошкольный возраст — благоприятный период для развития творчества. Именно в этом возрасте: от 3 до 7 лет совершенствуются психические процессы: внимание, память, восприятие, мышление, речь, воображение, развиваются личностные качества, способности.

В дошкольном возрастезакладываются основы развития личности и формируются творческие способности. В образовании сейчас идет поиск эффективных путей, средств и методов развития детского творчества; появляются новые педагогические программы и технологии.

Нетрадиционные формы работы с детьми — это возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, выражать свои мысли в активной деятельности. В настоящее время в практике работы нашего учреждения эффективно используются нетрадиционные формы работы:

- Занятия-соревнования (соревнования между детьми): кто быстрее назовет, найдет, определит, увидит и т. д.
- Занятия-КВН (литературная викторина или викторина «Угадай художника», викторина «Угадай картину»).
- Театрализованные занятия (разыгрываются сценки).
- Сюжетно-ролевые игры, направленные на развитие творческих способностей.
- Занятия поиска истины (исследовательская деятельность детей).
- Занятия-путешествия (дети отправляются в путешествие, например, на воздушном шаре в страну «Радужных человечков» и т.д.).

– Занятия-фантазии (например, под музыкальное сопровождение, закрыв глаза, дети представляют картины природы или сюжет из сказки, а потом, прослушав музыку и, открыв глаза, рассказывают, фантазируют, придумывая новый сюжет и т.д.) .

В работе с детьми наши педагоги используют нетрадиционные техники:

- пластилинография;
- аппликация с элементами рисования;
- рисование с элементами аппликации;
- обрывная аппликация;
- рисование ватными палочками, тычком, пальчиками;
- рисование песком;
- аппликация с использованием мятой бумаги и т.д.

Нетрадиционные техники развивают у детей логическое и абстрактное мышление, творческие способности, фантазию, наблюдательность, внимание и уверенность в себе. Эти качества необходимо развивать в дошкольном образовании, которые являются ключевыми в ФГОС ДО.

Принципы построения работы:

1. От простого к сложному.
2. Связь знаний с жизнью.
3. Научность.
4. Доступность.
5. Системность знаний.
6. Воспитывающая и развивающая направленность.
7. Активность и самостоятельность.
8. Учет возрастных и индивидуальных особенностей.

Занятия проводятся в интересной игровой форме.

Такая организация воспитателем деятельности детей стимулирует речевую активность, формирует и активизирует словарь. Развивает сенсорные способности: определение цвета, формы, размера. Необходимо дать детям возможность проявлять свои творческие способности.

Наш детский сад ведет сотрудничество с Домом-музеем А.С. Голубкиной. Сотрудники музея проводят с детьми мастер-классы. Дети знакомятся с творчеством А.С. Голубкиной и на занятиях работают с глиной: например, делают фигурки животных, людей и с помощью специальных стеков придают фигурам объём. Также воспитанники знакомятся с биографией А.С.Голубкиной. На мастер-классе в мае месяце сажали семечко огурца, тыквы, кабачка в земляной горшочек, а затем с помощью цветных карандашей техникой штриховки раскрашивали плети огурцов на специальной бумаге. На занятиях по художественно-эстетическому развитию рисуем красками с

помощью кисточек, ватных палочек, работаем с пластилином, крупой, песком, используем обрывную аппликацию и пластилинографию, технику оригами. Система образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста по художественному творчеству направлена на обучение детей изображению окружающих предметов и явлений, использование для этого усвоенных изобразительных навыков и умений, применение доступных средств выразительности при создании изображения и развития детского художественного творчества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дошкольное образование в современной России: проблемы и перспективы: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск (28 ноября 2012 г.) / И.Г. Каблукова. - Красноярск. - 2013. - 546с.
2. Комарова Т.С. Красота. Радость. Творчество: программа эстет. воспитания детей 2-7 лет / Т.С. Комарова. –М.: Пед. о-во России.-2000. -128 с.
3. Куприна Н.Г. Эколого-эстетический подход в художественном воспитании детей: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Г. Куприна. - Химки. - 2008. - 360 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» М.: Проспект. - 2017. -160 с.
5. Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки». / И.А. Лыкова - М.: ИД «Цветной мир». - 2011. - 144с.
6. Королёва С.Г. Развитие творческих способностей детей 5-7 лет: диагностика, система занятий / авт.-сост. С.Г. Королёва. - Волгоград: Учитель. - 2010. - 114с.
7. Штанько И.В. Воспитание искусством в детском саду: интегрированный подход: Методическое пособие. / И.В. Штанько -М.: ТЦ Сфера. - 2007. - 144с.

Андропова Юлия Валерьевна
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет», г. Воронеж, РФ
ju.andro@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема тревожности детей дошкольного возраста. В работе уделяется внимание факторам, провоцирующим проявление высокой тревожности у дошкольников.

Ключевые слова: тревожность, тревога, эмоции, дети старшего дошкольного возраста.

Проблеме тревожности посвящено большое количество исследовательских работ в области психологии, медицины, физиологии, философии, социологии.

Вопросами тревожности занимались психологи: З. Фрейд [1], А. Петровский [2], А.М.Прихожан [3], Л.Ф. Обухова [4] и многие другие.

Можно заметить, что такие слова, как «тревога» и «тревожность» в современной научно-популярной литературе часто имеют одинаковое значение. Однако это разные термины. Немов определяет тревожность как «эпизодические проявления беспокойства и волнения» [5]. Тревогу можно отличить по ряду признаков: «учащенное сердцебиение, поверхностное отрывистое дыхание, сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, тремор, глубокие вдохи, жалобы на головокружение и даже могут быть проявления панической атаки. Существуют еще и поведенческие признаки, помимо физиологических, которые было озвучены ранее. К ним относят такое проявление тревоги, как: комкать бумагу, грызть ручку, грызть ногти, кусание губ. По определению Р.С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях»[5].

А.М. Прихожан указывает, что «тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, которое связано с ожиданием и предчувствием опасности» [4].

Исследования Б.М. Теплова указывают о «связи тревоги и нервной системы» [6]. Вынесенные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д.Небылицина[2]. Он выдвигает теорию о том, что более сильный уровень тревожности у слабого типа нервной системы. Рассмотрим главные подходы в изучении тревожности в зарубежной психологии. Основатель психоанализа З. Фрейд [1] сделал вывод, что человек имеет врожденные влечения – инстинкты,- движущие силы поведения человека, которые определяют его настроение. З. Фрейд [1] считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами провоцирует неврозы и тревожность. Инстинкты проявляются по-новому с каждым этапом взросления человека. Но в новых проявлениях они сталкиваются с новыми запретами, и человеку приходится маскировать их и подавлять. История психической жизни продолжается всю человеческую жизнь. Естественный выход из этого положения Фрейд видит в «сублимировании или биодозной энергии, то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие» [5]. Положительная сублимация освобождает человека от тревожности. Стремясь к превосходству, индивид вырабатывает способ жизни, линию жизни и поведения. В будущем ребенка к поражению может привлечь

чувство неудачливости, неприспособленности, неудовлетворенности, неполноценности, которые проявляются к 4 – 5 годам.

Петровский А.В [3] характеризует детство как период наиболее сильной чувствительности к различным неблагоприятным факторам по причине силе первичных впечатлений и низкой сопротивляемости нервной системы ребенка. Тревожные дети очень неуверенные в себе, у них преобладает неустойчивая самооценка. Они скромные застенчивые, всегда пытаются выполнить всё хорошо и правильно, но это носит защитный характер, страх испытать неудачу. Такие дети могут тревожиться без причины, даже по дороге в сад: вдруг что то случится с мамой. Дети с низкой самооценкой могут отказываться от заданий, где чувствуют, что могут одержать неудачу. «Узнать таких детей можно по рисункам. В них присутствуют мелкие детали с многочисленной штриховкой» [5]. Также такие дети стараются не заострять на себе внимания, лишней раз не вступают в диалог. Лицо у тревожных детей серьезное, опущенное немного вниз.

Причины, по которым дети становятся тревожными – это неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Например, непринятие ребенка матерью вызывают у него чувство отверженной любви и тот, пытается доказать её любыми способами. Лучше убирает, помогает, пытается заслужить внимание и любовь.

Детская тревожность может быть следствием и симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать старается его оградить от трудностей. Она спасает его от воображаемых опасностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и зависимость.

Для устранения тревожности важна реализация следующих этапов:

1 этап – диагностический. Прежде чем помочь детям дошкольного возраста в преодолении страхов, необходимо выяснить, каким именно страхам они подвержены. При изучении тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста используются следующие методики: методика А.И. Захарова «Опросник для детей на наличие страхов», методика «Неоконченные предложения», методика Филлипса «Школьная тревожность», проективные методики – «Рисунок несуществующего животного», «Рисунок страха».

2 этап – информационный. По результатам диагностики детей проводятся беседы с педагогами и родителями ребенка. Для эффективной комплексной работы необходимо привлечь все стороны жизни ребенка.

3 этап – коррекционный. Коррекционные занятия с детьми с тревогой и страхами проводятся преимущественно индивидуально. Поскольку для каждого

ребёнка разрабатывается индивидуальный план занятий, ориентированный на его личностные особенности, его конкретные страхи и тревоги. Главный акцент ставится на достижении эмоционального контакта между ребёнком и психологом, поскольку опыт работы с такими детьми показал, что при наличии эмоционального контакта и атмосферы доверия на занятиях, «ведущим» в работе становится ребёнок, который в сущности сам указывает страхи и подсказывает причины, по которым эти страхи возникают. Психологу остаётся обеспечивать поддержку ребёнку, как со своей стороны, так и со стороны родителей и педагогов. Для обеспечения этой поддержки психологом проводятся консультативные и просветительские беседы со значимыми взрослыми в окружении ребёнка, а также совместные занятия для родителей и ребёнка.

Таким образом, столкновение биологических влечений с социальными запретами провоцирует неврозы и тревожность. Так же тревожность ребенка тесно связана с воспитанием и общением с матерью. Тревожные дети очень неуверенные в себе, у них преобладает неустойчивая самооценка, они скромные и застенчивые. Для коррекции тревожности нам необходимо следовать трем этапам коррекции и использовать комплексный подход, который включает участие психолога, родителей и педагога.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд.– М.: Изд. АСТ : Хранитель. - 2007. – 605 с.
2. Петровский А.В. Введение в общую психологию / А.В.Петровский. – М.: Изд. центр Просвещение, - 2010. – 496 с.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – Санкт-Петербург: Питер. – 2009. - 192 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л.Ф. Обухова. – М.: Издательство Юрайт. - 2013. - 460 с.
5. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. Заведений / Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС. - 2013. - 576 с.

*Беленкова Алена Сергеевна
Кочетова Юлия Андреевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», г. Москва, РФ
Belenkova02lena@yandex.ru
kochetovayua@mgppu.ru*

СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫБОР СТРАТЕГИИ НАЧАЛА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о возрасте, в котором ребенок может быть зачислен в дошкольное образовательное учреждение, соотношение возможностей детей и организацией государственных детских садов, также рассматриваются проблемы адаптации и возможности выбора родителями того, как начнется образование их детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, детские сады, амплификация, акселерация.

На открытом педагогическом совете 24 августа 2021 года С.С.Собянин огласил новый порядок приема детей раннего возраста в детские сады: с этого учебного года родители имеют право записывать своих детей в младшую группу дошкольного образовательного учреждения с 2 лет 2 месяцев. Несколько лет подряд правительство Москвы снижало возрастной порог приема в детский сад, таким образом он опустился с трех лет до двух лет и двух месяцев.

В настоящий момент на детское развитие влияют две противоположные тенденции: акселерация детского развития и амплификация. От того, какой тенденции отдается предпочтение образовательного учреждения, родительского воспитания задается вектор образования самих детей.

Рассмотрим подробнее эти два понятия, введенных А.В.Запорожцем: амплификации подразумевает «обогащение» развития, но не за счет наращивания количества направлений деятельности ребенка, целенаправленных интервенций, а в результате воспитания и обучения, всемерно учитывающего особенности детей и их большие психофизиологические возможности и не допускающего при этом излишнего форсирования развития детей; акселерация в свою очередь является противоположным процессом ускоренного интеллектуального развития. Различные исследования показывают, что в процессе развития до 7 лет ребенок чрезвычайно восприимчив, заинтересован и открыт для любого нового опыта, для исследования мира. Современная динамично меняющаяся реальность диктует необходимость ускоренного обучения, когда на счету каждый год;

поэтому существует соблазн использовать дошкольное время ребенка для интенсивного обучения. В статье говорится, что многочисленные российские и зарубежные исследования показывают, что, напротив, принудительное обучение детей знаниям и навыкам слишком рано неизбежно снижает мотивацию к обучению и, как следствие, приводит к школьной дезадаптации и школьным неврозам.

Нами был проведен опрос родителей, относительно необходимости посещения детского дошкольного учреждения и оптимального возраста детей для начала включения в группы. Проведенный нами опрос показал, что 82% родителей считают дошкольное образование обязательным. Однако мнение о наиболее благоприятном для его начала возрасте разделились следующим образом: 37% считают 2 года оптимальным периодом, 31% - 1,5 года, 24% - 3 года, а 7% считают, что возраст для начала дошкольного образования не имеет значения. Также родителям было предложено выбрать, по их мнению, лучшую стратегию дошкольного образования, 82% считают, что надо начать с посещения ГКП (1-3 часа в день), после успешного прохождения адаптации переходить в группу полного дня, остальные считают, что для начала необходимо водить ребенка на развивающие занятия (до 1 часа, мама находится рядом), лишь потом можно рассматривать переход в младшую группу.

Стоит отметить, что в настоящее время родители могут выбрать, как начнется дошкольное образование их детей:

– Согласно законодательству РФ (а именно ФЗ об образовании ст. 67 ч. 1), родители могут записать ребенка в ясли при достижении им возраста двух месяцев. В данном учреждении будет осуществляться уход за ребенком.

– С 1 года до 3 лет родители имеют право записать ребенка в группу кратковременного пребывания, задачами которой являются: адаптация ребенка к режиму и условиям пребывания в детском саду.

– Достигнув возраста 2,2 лет, ребенок может быть записан в младшую группу детского сада на полный день, в которой будут реализоваться различные образовательные программы.

– Согласно ФЗ № 273 статье 64 пункту 3, родители также имеют право осуществлять дошкольное образование в семейной форме и получать при этом методическую, консультативную и психолого-педагогическую помощь.

В данное время не существует единого плана адаптационного процесса для детей, записавшихся в ГКП или в младшую группу детского сада на полный день. Программу, по которой будет осуществляться деятельность воспитателей, составляется организацией самостоятельно в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Стоит отметить, что выбор образовательной стратегии также остается за организацией. В исследовании Barnett W. S., проведенном в США, говорится о том, что пользу от раннего дошкольного образования дети смогут получить только при наличии в этих учреждениях качественных образовательных программ, в противном случае влияние на ребенка может быть негативным [1]. Это доказывает необходимость создания единой качественной программы и/или комплекса программ (на выбор), проверенных на соответствие стандарту, а также соответствующих вариантам начала дошкольного образования. Такие программы смогут обеспечить качественную адаптацию дошкольников на любом возрастном этапе. Для этого необходимо проанализировать:

1. соотношение задач и особенностей возраста детей с организацией дошкольного образования;

2. какие условия будут наилучшими для адаптации ребенка, не вредящие развитию его эмоциональной и интеллектуальной сфер.

Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, дошкольный возраст начинается с трех лет, в этот период происходят качественные изменения в жизни ребенка. Соотносятся ли задачи дошкольного образования с задачами раннего возраста (от года до трех), на стадию которого оно (дошкольное образование) перемещается?

Основной функцией ГКП и младших групп полного дня является социализация, однако несколько особенностей детей двухлетнего возраста поднимают вопрос о необходимости посещения дошкольного учреждения в качестве места социализации ребенка:

– В период от 1 до 3 лет контакты между детьми кратковременны и эпизодичны, из этого можно сделать вывод, что на этом возрастном этапе социализация ребенка может проходить не в образовательном учреждении;

– Усвоение ребенком предметных действий становится содержанием совместной деятельности ребенка и взрослого, а общение носит деловой характер. Мы также возвращаемся к вопросу, смогут ли 1-2 педагога принимать непосредственное участие в ведущей деятельности детей.

Современные родители также считают, что раннее поступление в ДООУ влечет за собой ускоренный темп развития ребенка, что в дальнейшем увеличит его интеллектуальные способности. Однако Е.А. Шепелева, Е.А. Валужева, В.В. Овсянников в своем исследовании доказали обратное: «...анализ показал, что дети, не посещавшие и посещавшие детский сад, значительно не различаются по уровню интеллектуального развития и эмоционального благополучия. Также не различается позитивный и негативный социальный статусы среди одноклассников» [2]. Что касается других направлений развития детей в дошкольном возрасте в рамках государственного детского сада, Е.А.

Шепелева, Е.А. Валуева, В.В. Овсянников сообщают, что «само по себе как дошкольное, так и школьное образование, выстроенное на принципах стандартизации и культивировании преимущественно репродуктивных форм обучения, что не способствует на данный момент развитию творческого потенциала обучающихся» [2].

В своем исследовании уровня адаптации детей в возрасте от 2-х до 3-х лет к ДООУ Н. В. Черепкова, Н.Ю. Захарова выявляют, что на момент поступления в детский сад лишь один ребенок из десяти готов к этому, 60% «условно готовы», а 30% не готовы [3]. Эти результаты обращают наше внимание на то, что дошкольное образование должно начинаться в соответствии с возможностями и уровнем развития ребенка, которые позволят пройти адаптационный период быстро и без негативных последствий.

А.І. Brzezińska, M. Czub, N. Ożadowicz исследовали стратегии адаптации детей в дошкольном учреждении [4] и пришли к следующим результатам: дети младшего возраста чаще выбирали стратегию тревоги, а дети более старшего возраста использовали стратегию творческой адаптации. Таким образом, факторами, влияющими на выбор стратегии, были уровень их психомоторного развития и возраст, которые по сути являются взаимосвязанными факторами. Чем старше ребенок, тем выше уровень его психомоторного развития, тем чаще выбирается благоприятная стратегия адаптации.

В исследовании J. C.Schwarz, R. G.Strickland & G. Krolick изучался вопрос взаимосвязи пребывания детей в раннем возрасте в «яслях» и их дальнейшей социализацией. Дети были сопоставлены по 9 чертам поведения (например, терпимость к разочарованиям, готовность к сотрудничеству со взрослыми, успех в решении проблем) с соответствующими детьми, у которых не было опыта дневного ухода до исследования. Группа дневного ухода за младенцами была значительно более агрессивной, двигательной-активной и менее склонной к сотрудничеству со взрослыми. Рассмотрение этих результатов в свете других результатов с теми же и другими выборками позволяет предположить, что ранний опыт ухода за детьми в дневное время не может отрицательно повлиять на адаптацию со сверстниками, но может замедлить усвоение некоторых культурных ценностей взрослых [5].

Таким образом, исследования показывают, что начало дошкольного образования требует особого внимания со стороны всех его субъектов. Система дошкольного образования должна быть готова к изменениям, к которым ведет образ жизни современных родителей, которые вынуждены выходить из декретного отпуска раньше. Правительство, помогая родителям, снижает возраст зачисления в детский сад, однако подготовка к таким значимым изменениям должна начинаться с исследований, предметом которых будет

оптимальный возраст для начала дошкольного образования, которые подтвердят возможность посещать государственный детский сад детям в возрасте 2 лет и 2 месяцев. Если эти предполагаемые исследования выявят несоответствие условий организации развития детей в государственных детских садах с задачами раннего возраста, то будет необходима разработка новых условий, включающих программы, организацию деятельности педагогов, чтобы могли осуществляться права каждого ребенка на образование. Такая задача имеет высокую практическую значимость и является крайне актуальной для современного развития общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Barnett W.S. Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. - 2008.
2. Социализация и развитие креативности в детских садах – миф или реальность? Шепелева Е.А., Валуева Е.А., Овсянникова В.В. Психолого-педагогические и валеологические аспекты цифровизации образования: рефлексивно-креативный подход. Монография. - 2020.
3. Черепкова Н.В., Захарова Н.Ю. Психолого-педагогическая диагностика уровня адаптации детей в дошкольном образовательном учреждении // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - Т. 39. - 2017. - С. 541–545.
4. Brzezińska A.I., Czub M., Ozadowicz N. Adaptation of a three-year old child to preschool environment. - 2013.
5. Schwarz, J. C., Strickland, R. G., & Krolick, G. (1974). Infant day care: Behavioral effects at preschool age. *Developmental Psychology*, 10(4), 502–506. / [Электронный ресурс] URL: <https://doi.org/10.1037/h0036589> (дата обращения 15.09.2021)

Боева Татьяна Михайловна

*Научный руководитель: кпн, доц., проф. каф. ДиСО Емельянова И.Д. ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, РФ
ilicheva-10@mail.ru*

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЛАВНОСТИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАЙКАНИЕМ

Аннотация. В данной статье раскрывается форма коррекционно-логопедической работы по формированию плавности речи детей дошкольного возраста с заиканием посредством логоритмики.

Ключевые слова: заикание, плавность речи, логоритмика, коррекция, формирование.

Важнейшим условием для социализации ребенка в обществе является своевременное и полноценное овладение речью. Возникновение нарушений в речевом развитии ведут к ограниченности речевого общения, что негативно

сказывается на формировании личности в целом, вызывает различные психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы (застенчивость, нерешительность, замкнутость и др.). Недостаток или отсутствие своевременно оказанной диагностической, а далее и коррекционной работы в раннем или дошкольном возрасте, направленной на исправление тех или иных нарушений в развитии, отразится на школьной адаптации и обучении, в дальнейшем и на выборе профессии.

Одним из главных показателей речевого онтогенеза является плавность речевого высказывания, при процессе которого необходимо соблюдение речедвигательного и просодического компонентов речи. Данный процесс координируется слаженной работой мышц периферического речевого аппарата, состоящий из трёх отделов – дыхательного, фонационного и артикуляционного. При несоблюдении данных параметров наблюдаются стойкие речевые нарушения темпо-ритмической организации речи.

Заикание является одним из наиболее тяжелых дефектов речи, проявляющееся в нарушении темпа, ритма, плавности речи судорожного характера [1].

На основе изучения исследований многих ученых (Л.З. Арутюнян, Г.Л. Волковой, Е.Ю. Рау и др.) можно составить общий психолого-педагогический портрет ребенка с заиканием: имеются трудности в воспроизведении ритмического рисунка, дискоординация в моторной сфере, повышенная утомляемость, трудности в переключении внимания; речь приобретает скандированный оттенок и специфические запинки; появляются логофобии и эмболофразии, а также отмечается нарушение дыхательного аппарата. Изменяется и поведение ребенка: он становится замкнутым, раздражительным, пугливым, предпочитает одиночество, в общении ограничивается короткими ответами [2].

Данное нарушение оказывает негативное влияние не только на личностное развитие, социальное окружение, но и влечет за собой соматические расстройства всего организма (слабая нервная система, недоразвитие моторных навыков и др.).

Способы и методы организации коррекционно-логопедической помощи детям дошкольного возраста с заиканием широко представлены в исследованиях Л.З. Арутюнян, Г.Л. Волковой, Н.Г. Савельевой, Л.И. Беляковой, Т.Г. Визель и др.

В научных трудах Н.А. Бернштейн, В.А. Гринер, М.М. Кольцовой большое внимание уделяется соотношению речи и общей моторики у детей с заиканием [3].

В исследованиях Е.М. Мастюковой, Н.А. Власовой, Г.А. Волковой и Е.Ф. Рау, делается акцент на то, что становление функционально-двигательной

системы происходит в тесном единстве с речевым развитием. Опираясь на эту взаимосвязь, ученые считают, что принцип двигательно-кинестетической стимуляции является основным аспектом в коррекционной работе по преодолению заикания [4], [5].

При организации коррекционно-логопедического процесса по устранению заикания необходимо внедрять занятия по логоритмике, так как это способствует снятию патологических речевых стереотипов и нормализации двигательно-речевых навыков [4].

Логоритмика – комплексная методика, включающая в себя взаимодействие речи, музыки и движений. Данная форма коррекционно-логопедической работы имеет два направления. Первое направление предполагает развитие неречевых процессов (общая моторика, координация движений, ориентация в пространстве, активизация внимания и памяти и т.д.), второе – развитие и коррекция непосредственно речевых нарушений (развитие дыхания и голоса, компонентов просодической стороны речи; формирование фонематического слуха; активизацию артикуляционного аппарата и мимических мышц)[6].

На основе проведенного исследования, на базе МАДОУ детский сад № 15 г. Ельца, были систематизирована картотека игр и упражнений, направленных на формирование плавности речи дошкольников с заиканием посредством логоритмики. Результаты такой работы нашли свое отражение в организации дополнительного образования детей дошкольного возраста.

Необходимым условием логоритмических занятий является тесная взаимосвязь нескольких специалистов: учителя-логопеда и музыкального руководителя. Занятия организуются с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка; задания строятся по типу «от простого к сложному» и включают в себя три составляющие: движение, речь и музыка.

Картотека игр, направленная на развитие плавности речи заикающихся детей, включает несколько разделов.

1. Игры и упражнения на развитие дыхания: «Волшебный клубочек», «В цветочном магазине», «Хор» и др.

Упражнение «Звуковая ниточка».

Цель: развитие правильного речевого дыхания.

Описание: Дети соединяют собранные в щепоть пальцы рук на уровне груди, пропевая гласный звук, растягивают руки в стороны. Можно растягивать короткие «ниточки» в течение нескольких секунд, затем прибавлять постепенно время.

Упражнение «Худой и толстый Мишка».

Цель: развитие длительного и плавного выдоха, правильного физиологического дыхания.

Описание: Дети поочередно под чтение стихотворения, вдыхая, напрягают мышцы живота, а выдыхая, расслабляют.

2. Развитие темпа речи: «Собираем урожай», «На телевидении», «Шагаем по дороге», «Поднимемся по лесенке», «Эхо» и др.

Игра «Суфлер».

Цель: формирование умения сочетать движения и речи в определенном темпе, обучение мелодекламации – формирование навыка чтения стихотворений под музыку.

Описание: Чтение хорошо знакомого стихотворения подопределенный темп музыкального произведения. Например, стихотворение «Наша Таня громко плачет» под музыку «Полька» М. Глинки или стихотворение «Снегопад» под мелодию песни «Во саду ли, в огороде».

3. Развитие интонационной выразительности речи: «Шли, шли и в лес пришли», «На Дне рождения Зайки», «На полянке».

Упражнение «Пальчики здороваются».

Цель: формирование интонационно выразительной речи, развитие мелкой моторики.

Описание: Произносятся текст потешки, дети под музыку поочередно разгибают пальчики из кулачка, начиная с мезинца.

Игра «Эмоции».

Цель: формирование эмоционально окрашенной речи, активизация мимических мышц.

Описание: Дети, поочередно произносят междометия с определенной интонацией, изображая соответствующую эмоцию под композиции Р. Шумана «Первая утрата», Н. Мясковского «Колыбельная» др. произведения.

Помимо перечисленных разделов необходимо включать в работу игры, направленные на развитие коммуникативных навыков для достижения доброжелательной атмосферы среди дошкольников с заиканием.

Например, «Улыбнись другу».

Цель: Развитие навыков коммуникации, снятие эмоционального напряжения.

Описание: Дети, стоя в кругу и взявшись за руки, передают свою улыбку рядом стоящему, под ритмичную музыку.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что логопедическая ритмика является неотъемлемой частью в комплексной помощи по преодолению заикания у дошкольников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Повалева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография / М.А. Повалева. Серия «Учебники, учебные пособия». - Ростов н/Д.: «Феникс».- 2002. - 352 с.

2. Леонова С.В., Юнусов Ф.А. Комплексное развитие моторных функций у заикающихся детей методами ЛФК в форме игровых ритмических занятий // Лечебная и спортивная медицина. - № 5. - 2017. - С. 46-51.
3. Филатова Ю.О. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: учебно-методическое пособие / Ю.О. Филатова, Н.Н. Гончарова, Е.В. Прокопенко. М.: Национальный книжный центр. - 2017. - 208 с.
4. Белякова Л.И., Филатова Ю.О. Ритм речевых и неречевых процессов у детей в норме и при речевой патологии // Вопросы психолингвистики. - № 16. - 2012. - С. 84-91.
5. Визель Т.Г. О природе заикания и его коррекции // Специальное образование. - № 1(49). - 2018. - С. 105-114.
6. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях: Практическое пособие для педагогов и родителей. – СПб.: Издательство «Корона. Век». - 2013. - 272 с.

Воробьева Ольга Константиновна

Евсеева Анастасия Ивановна

МАДОУ «Детский сад № 12 «Ягодка», г.о. Зарайск, РФ

vorobjeva.vorobeveva2017@yandex.ru

ПРИКОСНУТЬСЯ К ПРИРОДЕ ВСЕМ СЕРДЦЕМ: УДИВИТЬСЯ, УЗНАТЬ, ПОЛЮБИТЬ!

Аннотация. В статье рассматривается важность воспитания экологического сознания детей, эмоционально-положительного, бережного, заботливого отношения к миру природы и окружающему миру в целом; развитие чувства эмпатии к объектам природы.

Ключевые слова: природа, экологическое воспитание, труд в природе.

«Человек был и всегда останется сыном природы.

*И то, что роднит его с природой, должно использоваться для его приобщения
к богатствам духовной культуры.*

*Мир, окружающий ребенка, - это, прежде всего мир природы с безграничным
богатством явлений, с неисчерпаемой красотой.*

Здесь, в природе, вечный источник детского разума».

В.А. Сухомлинский

Воспитательное значение природы трудно переоценить. Яркие впечатления о родной природе, полученные в детстве, часто оставляют неизгладимый след, а иногда определяют интересы и симпатии человека на всю жизнь. Общение с природой положительно влияет на человека, будит в нем лучшие чувства. Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого предавали 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.

Важным компонентом в экологическом воспитании для развития ребенка является труд. Радость труда – одно из высоких человеческих чувств. Наша задача – своевременно развивать это чувство у детей. Если не уделять должного внимания развитию трудолюбия в дошкольном возрасте, то в последующие годы это будет сделать труднее. Мы должны помочь ребенку постичь азы труда вначале в совместной трудовой деятельности, а затем – самостоятельно. От совместного труда ребенка и взрослого (уборка постели, игрушек, починка предметов домашнего обихода, уход за животными и растениями) до появления сознательной самостоятельной трудовой деятельности проходит много времени [1]. В этот период важно не упустить момент для создания условий, которые бы способствовали развитию у ребенка желания выполнить ту или иную работу самостоятельно. Посильный «добрый» и «умный» труд, труд, нередко связанный с игрой – именно та необходимая деятельность ребенка – дошкольника (помимо собственной игры), которая отвечает его возрастным особенностям. Систематическое включение трудовой деятельности ребенка в процессе его воспитания в семье и детском саду неизмеримо повышает самооценку периода дошкольного детства, а также уровень подготовки к школе и, в конце концов, к взрослой жизни. По нашему совету многие родители приобрели комнатные растения и животных, создали домашние уголки природы.

Мы постоянно интересуемся, какие обязанности по отношению к растениям и животным выполняют дети дома. Мы стараемся показать родителям, что гуманное отношение ко всему живому со стороны взрослых, воспитывает ответственность у детей, равнодушие, стремление помочь, сберечь [2].

С наступлением зимы с помощью родителей сделали кормушки, многие родители развесили их около дома. Дети с интересом наблюдают за пернатыми, кормят их. На участке вместе с детьми окапываем снег вокруг деревьев, кустарников, напоминая дошкольникам, что эта работа поможет растениям спастись от морозов. Осенью вместе с детьми укрывали опавшими листьями многолетники. Летом в благоустройстве участка помогали родители: высаживали кустарники, обрезали ветки, носили песок. Мы всегда стараемся показать детям работу их родителей, подчеркивая, как важен их труд. Дошкольники были не просто наблюдателями, им доставляло удовольствие работать вместе с родителями. Когда папа Алины обрезал ветки, девочка с группой ребят собирали их.

Весной посоветовали родителям вместе с детьми вырастить цветочную рассаду, а потом высадить ее на даче. Часть выращенной рассады дети принесли в детский сад. Они рассказывали, как покупали семена цветов с родителями, ухаживали за ними.

Рассаду посадили в цветнике и вокруг домика. Дети старались не сломать растения, ухаживали за ними: поливали, рыхлили, рассматривали их, составляли загадки.

Еще один компонент в экологическом воспитании дошкольников – игровая деятельность [3]. Ведь овладение знаниями о природе в процессе игры способствует формированию у детей осознанного, правильного отношения к растительному и животному миру. У детей еще преобладают сказочные представления о живой природе. Только с помощью взрослых ребенок может понять, как жизнь растения или животного зависит от наличия тепла, света, воды. Если вместе с взрослыми учить этому дошкольника, будет сказочный персонаж, например к нам в гости часто приходит Доктор Айболит, то он быстрее полюбит природу, будет сочувствовать ей так, как это делает сказочный герой. Во время экскурсий в лес, парк дошкольники с удовольствием собирают «деток» (семена, плоды, опавшие листья). Накопленный природный материал используем для поделок[2]. Природа как самый лучший художник воспитывает у своих маленьких зрителей подлинно художественный вкус. Общение с природой исподволь знакомит с важнейшим жизненным принципом: «Не навреди!». Действительно, если нужны листья и шишки, то лучше собрать лежащие на земле. Если понадобится березовая кора, то нужно найти поваленное дерево. Постепенно, шаг за шагом, ребенок начинает осмысливать роль человека в сохранении природы, да и самой жизни на Земле, проникается идеей глубинной связи всего живого и неживого. Кроме того, работа с природным материалом развивает глазомер, аккуратность и, что очень важно, точную согласованность в работе глаза и руки. Большое значение для развития ребенка имеют эксперименты с живой и неживой природой. Ребенок учится рассуждать, описывать, рассказывать. Привлекая детей к тесному общению с природой, познанию мира, мы способствуем развитию у них таких качеств, как доброта, терпение, трудолюбие и милосердие. Эти качества, заложенные в дошкольном возрасте, прочно войдут в их характер, станут его основой, помогут на протяжении всей дальнейшей жизни бережно относиться к окружающему миру. Я услышала от врача роддома: самые здоровые младенцы...у цыган! Не потому ли, что здоровье создает сама природа? Если конечно ей не мешать.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Егоренков Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: Пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей начальных классов. - Москва: АРКТИ. - 2001. - 128с.
2. Система экологического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях: информационно-методические материалы, экологизация развивающей среды детского сада, разработки занятий по разделу «Мир природы», утренники, викторины, игры.- 2-е изд., стереотип. / О.Ф. Горбатенко. - Волгоград: Учитель. - 2008. – 286 с.

3. Федотова А.М. Познаем окружающий мир, играя: сюжетно-дидактические игры для дошкольников. -М.: ТЦ Сфера. -2015. - 112с.
4. Аксенова З.Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников. - Москва: ТЦ Сфера. - 2011. - 128 с.

Воронцова Евгения Валерьевна
МБДОУ ЦРР - детский сад № 6
«Колокольчик», г.о. Луховицы, РФ
rus787805@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об особенностях развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: творческие способности, дети дошкольного возраста.

Дошкольные годы – самый благоприятный период для развития любых способностей, в том числе и творческих. Дети любознательны и открыты для познания окружающего мира, а их мышление независимо и не зажато общепринятыми стереотипами. От того, насколько активно используются возможности и развиваются творческие способности в детстве, будет зависеть творческий потенциал дошкольника, ставшего взрослым.

Особенности развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста исследовались отечественными педагогами и психологами, что освещено в работах Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, З.И. Икуниной, Е.В. Котовой, М.М. Рыбаковой, Н.И. Стреляновой, А.Н. Леонтьева и др.

В психологии имеются противоположные мнения о наличии творческих способностей у детей дошкольного возраста, о чем писал Л.С. Выготский в книге «Воображение и творчество в детском возрасте». В данном труде он проводил сравнение творческого воображения взрослых и детей, сопоставляя их со светом карманного фонарика и вспышкой молнии [1].

По мнению Дж. Сели при развитии творческих способностей происходит постепенное настраивание образов друг над другом, и происходит постепенный переход в образное мышление.

По мнению В. Вунда, детская фантазия в отличие от фантазии взрослого человека базируется на объективных впечатлениях, репродуктивных элементах и чувствах, является более возбудима по сравнению со взрослыми. И эти качества появляются в преувеличении и предпочтению образов.

Данные представители ассоциативной психологии акцентируют свое внимание на богатстве воображения дошкольников, объясняя это тем, что в этом возрасте часто в одних предметах видят другие.

Противоположной точки зрения придерживались А. Валлон, Е.И.Игнатъев, К.Д. Ушинский, они настаивают на том, что ребенок не может самостоятельно что-либо создать, так как их деятельность строится на использовании образов предметов внешнего мира, на основе выделения отдельных свойств предметов [2].

Представители гештальтпсихологии (К.Коффка, М.Вертгеймер, Р.Арнхейм) началом развития воображения находят способность к визуализации и подвергают анализу ее в процессе решения детьми жизненных ситуаций, призывающих проявления творческих возможностей каждого ребенка.

О важности изобразительной деятельности в развитии дошкольника писали Я.А. Коменский, Ф. Фребель. Занятия искусством способствуют умственному развитию дошкольника: формируется мышление, воображение, восприятие. Дошкольник учится мысленно представить объект, выделить составные части, отметить форму, цвет, величину. Ребенок планирует процесс деятельности, контролирует его, оценивает результат. Таким образом, у него происходит развитие и волевых качеств, требующих усидчивости, стараний, умения сосредотачиваться [3].

На занятиях изобразительной деятельностью у дошкольника развиваются такие качества личности как активность, самостоятельность, трудолюбие, наблюдение, общение, усидчивость, нравственные и эстетические качества [4]. В процессе творчества, дошкольники знакомятся со свойствами материалов, с различными техниками, способами изображения предметов. Ребенок использует ножницы, рвет бумагу, рисует пальчиками, что способствует развитию мелкой моторики рук.

Таким образом, с опорой на труды Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Е.В. Котовой, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Палагиной и других авторов, рассматривающих проблему развития творческих способностей, можно сделать следующие выводы:

1. В связи с активным развитием различных психических процессов, для детей старшего дошкольного возраста характерно появление творческой деятельности. Воображение детей старшего дошкольного возраста как целенаправленная деятельность развивается в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа, явления, события.

Старший дошкольник начинает контролировать и определять характер своего воображения, воссоздающего или творческого. А также ребенок

способен произвольно планировать свой замысел, продумывать и подбирать необходимые средства его реализации.

2. Детям старшего дошкольного возраста присуще активизация функции воображения: сначала – воссоздающего, затем – творческого. Этот период называется сенситивным для формирования фантазии – деятельности, созидающей образы, являющейся необходимым условием всякого художественного творчества. Благодаря фантазии, рождаются идеи, которые выходят за пределы окружающего реального мира. Воображение с помощью деталей превращает идею в зримый, осязаемый образ. Мотивы фантазии в принципе совпадают с мотивами творческой деятельности и отражаются в потребности в поисковой деятельности, стремлении к новизне, необычному, непредсказуемому, оригинальному.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк/Л.С. Выготский. -М.:Просвещение.-2012.-93с.
2. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии. - 2019. - 302 с.
3. Голованова И.Л. Активизация творческих способностей дошкольников и младших школьников в процессе работы различными художественными материалами: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / И.Л. Голованова. – М.: - 1995. - 16 с.
4. Давыдов В. В. Российская педагогическая энциклопедия / В. В. Давыдов. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2010. – 670 с.

*Вострикова Юлия Александровна
Куцеева Елена Леонидовна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
университет», г. Краснодар, РФ
nice.stay@mail.ru
lenagutkov@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Исследование речевого взаимодействия дошкольников с общим недоразвитием речи осуществлялось на основе анализа наблюдения за игровой деятельностью детей. Была изучена диалогическая речь в общении со взрослыми и сверстниками, а также с опорой на серию сюжетных картинок. Применена методика исследования развития сюжетно-ролевой игры Д.Б. Эльконина. В статье проанализированы результаты диагностического обследования и кратко описаны основные условия оптимизации коррекционно-

педагогической деятельности по развитию речевого взаимодействия дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, диалогическая речь, речевое взаимодействие, речевая среда, сюжетно-ролевая игра.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что несформированность речевого взаимодействия отмечается у всех детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) и оказывает отрицательное влияние на их обучение, воспитание и социализацию ребенка.

Коррекционно-педагогические технологии развития речевого взаимодействия дошкольников с общим недоразвитием речи представлены работах Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [1], Р.И.Лалаевой [2] и др. Эти авторы определили основные задачи развития речевого взаимодействия дошкольников, специфические условия, средства и методы развития диалогической речи как одной из форм речевого взаимодействия детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачей нашего исследования было изучение особенностей речевого взаимодействия детей с ОНР в играх. Количество испытуемых – 21 старший дошкольник с общим недоразвитием речи в возрасте 5-6 лет, воспитанники МБДОУ ЦРР – ДС №15 «Берёзка» пгт. Ильский Краснодарского края. На первом этапе нами был проведен анализ анамнестических данных детей. В соответствии с результатами изучения протоколов психолого-медико-педагогических комиссий и анализа речевых карт, дети, участвующие в исследовании, имели диагноз – общее недоразвитие речи III уровня. Все дошкольники имели сохранное зрение, слух, интеллект.

В таблице 1 представлены методики обследования детей, которые были использованы в нашей работе.

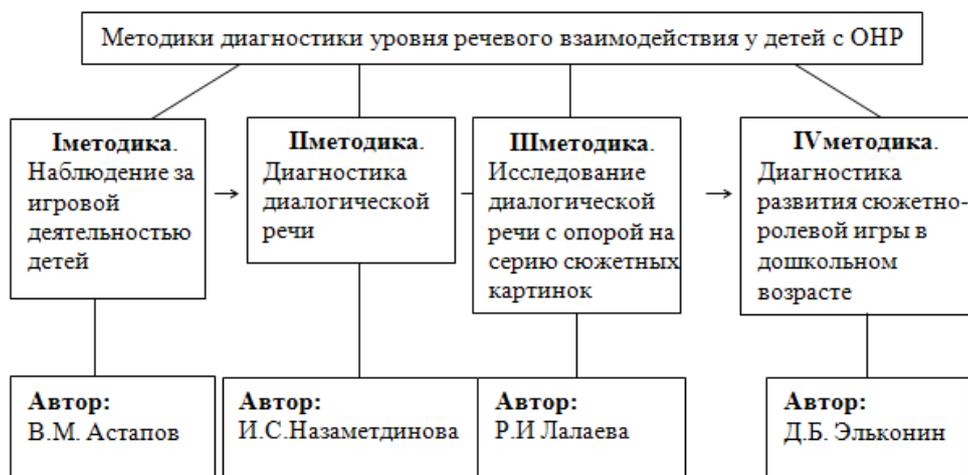


Таблица 1

В диагностике по методике В.М. Астапова определялся уровень развития игровой деятельности, прежде всего сюжетно-ролевой игры. Было организовано предметно-игровое пространство, позволявшее играть в такие игры, как «Семья», «Магазин», «Больница» и др. Дошкольникам предлагались различные игрушки: куклы, животные, наборы посуды, набор «Маленький доктор» и др.). Анализ обследования по методике В.М. Астапова показал, что речевое и игровое взаимодействие дошкольников со сверстниками слабо выражено или отсутствует. Почти у половины испытуемых (48%) сюжеты игр однообразны, бедны по содержанию и стереотипны. Дошкольники не могли предложить новые сюжетные идеи и не поддерживали идеи других, было выявлено затрудненное соединение и комбинирование различных смысловых полей сюжета. 33 % дошкольников (7 детей) предлагали, в основном, привычные, известные сюжеты, с детализацией ролевых действий и отношений, ролевую речь использовали редко. А 19 % дошкольников (4 человека) вообще не вступили в игровое общение со сверстниками.

Анализ обследования по методике И.С. Назаметдиновой показал, что развитие диалогической речи дошкольников с ОНР на среднем уровне выявлен у 38% дошкольников, у остальных детей (62%) данные показатели соответствуют низкому уровню развития. Высокий уровень у детей не выявлен.

В исследовании по методике Р.И. Лалаевой, которое позволило оценить особенности диалогической речи по серии сюжетных картинок, детей с высоким уровнем развития речи не обнаружено. У 62% детей (13 человек) - средний уровень развития диалогической речи. Они частично справились с заданием. При этом дошкольники испытывали трудности в изложении своих мыслей, но могли правильно определить смысловые отношения между предметами, изображенные на картинках. Ответы соответствовали ситуации, но были односложны («Кто был в гнезде?» – «был птенец», «птенец упал» и т.д.). Каждый третий дошкольник с заданием не справился, это соответствует низкому уровню развития диалогической речи. Детям требовалось время, чтобы понять заданный вопрос и ответить на него. Они не могли четко формулировать ответы на вопросы. В речи данных дошкольников отмечались смысловые несоответствия, грамматические ошибки, наличие длительных пауз при поиске нужного слова.

Результаты диагностики по методике Д.Б. Эльконина показали у 70 % дошкольников низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры. Дети начинали играть без предварительной подготовки к игре и обсуждения сюжета. Дети в основном использовали реальные предметы, игра с предметами-заместителями вызывало трудности. Причем действия с предметами были однообразны. Игровые сюжеты были простыми, редко воспроизводились новые варианты

сюжета. Ролевая речь порой прерывалась вне ролевым общением с детьми, играющими рядом.

У каждого третьего дошкольника выявлен средний уровень развития игровой деятельности. Зафиксирована предварительная подготовка к игровой деятельности. Дошкольники обсуждали со сверстниками сюжет игры, выбирали удобное место для игры, игрушки и предметы в соответствии с ролью. В играх воспроизводились разные по содержанию сюжеты. Игровые действия были разнообразны.

Таким образом, анализ результатов диагностики позволяет утверждать, что в коррекции и развитии речевой коммуникации детей с ОНР особое значение имеет развитие игровой деятельности. Необходимо создать специальные условия для полноценного речевого развития дошкольников с ОНР в различных видах игр. При этом коррекционно-педагогическая деятельность учителя-логопеда должна быть направлена на обогащение словарного запаса детей, совершенствование грамматической стороны речи и развитие грамотной диалогической речи. Представляется, что к основным условиям развития речевого общения дошкольников с ОНР можно отнести следующие:

- создание предметно-развивающей речевой среды в дошкольной организации;
- создание условий для развития речевой мотивации дошкольников в игровой и других видах деятельности;
- целенаправленная работа по развитию сюжетно-ролевых игр;
- внедрение инновационных методов коррекционно-педагогической деятельности в работе с детьми с ОНР по развитию коммуникативных умений и навыков;
- комплексный подход (взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения: учителей-логопедов, воспитателей и др.);
- улучшение материально-технической базы коррекционно-образовательного процесса (игровые зоны, большой запас наглядного дидактического материала, современное техническое оснащение);
- сотрудничество с родителями.

Описание педагогических условий развития диалогической речи дошкольников с ОНР, апробация современных коррекционно-развивающих технологий в играх дошкольников является следующим этапом нашего исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей: практическое пособие/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина - 5 изд. - М.: Айрис-пресс. - 2008. - 224 с.

2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: учебно-методическое пособие / Р.И.Лалаева. - СПб.: Наука-Питер. - 2004. - 102 с.

*Голубь Марина Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
университет», г. Краснодар, РФ
marina_golub@list.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации педагогических условий по формированию и развитию читательской культуры детей дошкольного возраста. Именно в дошкольный период детства происходит интенсивное развитие личности ребенка, обогащение его эмоциональной составляющей за счет полноценного общения со взрослым, происходит познание окружающего мира. Проблема развития читательской культуры ребенка дошкольного возраста тесно взаимосвязана с формированием общей культуры личности.

Ключевые слова: читательская культура, формирование интереса к литературным произведениям, дети дошкольного возраста

Сегодня проблема нечитающего поколения и общего снижения интереса к чтению является не только проблемой Российского сообщества, и многие исследователи, а также практические психологи и педагоги осуществляют поиск эффективных форм приобщения детей дошкольного возраста к литературным произведениям.

Проблема формирования читательской культуры у подрастающего поколения является весьма актуальной на современном этапе. Данной проблеме посвящено достаточное количество психолого-педагогических исследований как отечественных авторов, так и зарубежных.

Пристальное внимание к изучению проблемы было обращено еще в XIX веке (К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой и др.). Более детальное изучение основных вопросов, связанных с детским чтением относятся к XXвеку и занимались следующие исследователи: К.Б.Бархин, Р.И.Жуковский, Е.И.Тихеева, Е.А.Флерина и др. Более современные исследования В.А. Бородиной, В.В.Гербовой, Т.И.Гризик, З.А. Гриценко, О.С.Жукова, Н.П.Трифоновой и др. Необходимо отметить, что современные исследования (Н.Н. Сметанниковой, И.И.Тихомировой, В.П.Чудиновой и др.) отмечают вопросы развития читательской культуры дошкольников с учетом условий активного информационного пространства.

Известный социолог культуры и чтения С.Н. Плотников обобщил данные различных исследователей о типичных отличиях читателей и нечитателей и доказал значимость читательского развития для становления человека культуры [2].

С точки зрения С.Н. Плотникова, читатели отличаются от нечитателей уровнем развития интеллекта: они более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении, способны мыслить в рамках проблем, схватывать целое и выявлять противоречия, более адекватно оценивают ситуацию, быстрее находят правильные решения, имеют больший объём памяти, активное творческое воображение, лучше владеют речью, точнее формулируют, свободнее пишут, легче вступают в контакты, то есть чтение реально формирует качества духовно зрелого, просвещённого, культурного и социально ценного человека [2].

По мнению И.И.Тихомировой сегодня наблюдается кризис модели детского чтения, то есть как снижение интереса к чтению в целом, так и негативное отношение к чтению и слушанию литературных произведений. Учитывая тот факт, что развитие дошкольника сегодня идет на фоне всеобщей цифровизации, ребенок быстро развивается как в институциональных, так и не институциональных формах образования [2].

Читательская культура в целом это определенный уровень развития читательских умений, потребностей и кругозора, включающий не только устойчивый интерес к прочтению литературных произведений, умение воспринимать, анализировать авторский замысел и т.п.

Говоря о читательской культуре детей дошкольного возраста необходимо обозначить, что книга, одно из самых доступных средств коммуникации, помогает растущему человеку выработать определённое оценочное, эмоциональное, практически действенное отношение к окружающему миру и самому себе. Детская книга справедливо может рассматриваться как средство нравственного и эстетического воспитания, развития мышления, познавательной сферы, литературной речи ребёнка.

Именно чтение может и должно стать определяющим фактором решения актуальных задач российского образования, при этом читательскую культуру мы рассматриваем как основу развития интеллектуально-познавательного, эмоционального, художественно-эстетического и духовного потенциала личности. Чтение становится не только средством вхождения человека в культуру, способом её сохранения и развития, но и серьёзным фактором его личной успешности или неуспешности в различных сферах жизнедеятельности.

Недооценка роли литературы в детской жизни, незнание истории её развития и современного состояния, ограничение круга детского чтения, слабое представление о функциях литературы, с одной стороны, и отсутствие грамотной политики и методики приобщения дошкольников к литературе и процессу чтения, с другой - одни из причин нечтения, неуважения к книге и, как следствие, снижения уровня интеллекта, невозможности освоения литературного языка, качественно иного протекания таких психических процессов, как воображение, память, внимание, затруднений в построении своей индивидуальной модели культуры.

Сегодня на наш взгляд, требуется активнее включать родителей дошкольников в работу по формированию читательской культуры детей дошкольного возраста. Нечитающие родители вырастят нечитающих детей, а значит необходимо находить более эффективные формы взаимодействия и активизации родителей дошкольников. На сегодняшний момент работа с родителями является нелегкой и только интересными формами работы можно привлечь родительскую аудиторию на специально организованные мероприятия. Дошкольные образовательные организации проводят работу в этом направлении, но перед родителями необходимо обосновывать актуальность развития читательской культуры дошкольников.

Следующим важным направлением является работа с будущими педагогами по формированию у них читательской культуры. При подготовке будущих педагогов дошкольного образования необходимо сделать акцент на формирование читательских компетенций, дать возможность изучить и законы художественности литературного текста, присвоение знаний о книге и литературе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ СПИСКИ

1. Белькова А.И. Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребёнка дошкольного возраста. / А.И.Белькова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - Ч. 3. - 2008. - С. 40-55.
2. Гриценко З.А. Истоки и причины нечтения. / З.А. Гриценко. // Дошкольное воспитание. - № 4. - № 7. - 2008. - С. 33-41. - С. 33-41.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. Текст. / В.В. Давыдов; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». М.: ОПЦ «ИНТОР». - 1996. - 541 с.
4. Плотников С.Н. Чтение и экология культуры Текст. // Homolegens: Памяти С.Н. Плотникова. (1929-1995): сб. науч. тр. / С.Н. Плотников. М.: Дом интеллектуальной книги. - 1999. - С. 46-58.
5. Тихомирова И.И. Психология детского чтения от А до Я: Методический словарь-справочник для библиотекарей / И.И.Тихомирова. М.: Школ.библ-ка. - Серия 1. -Вып. 7-8. -2004. -248с.
6. Чиндилова О.В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: дисс.док.пед.наук. - 2011.

Голышева Анастасия Валерьевна
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида №7
«Радуга», г.о. Ступино, РФ
Olyaolya1962@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ В. БАЗАРНОГО «ОБУЧЕНИЕ В РЕЖИМЕ СЕНСОРНОЙ СВОБОДЫ И ПСИХОМОТОРНОГО РАСКРЕПОЩЕНИЯ»

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о значении здоровьесберегающей среды в ДОО. Приведены примеры успешно реализуемых технологий здоровьесбережения. Указаны ключевые особенности методики В.Ф. Базарного. Кратко описано, каким образом можно внедрять данную методику в работу.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, технология, система.

Сегодня очень актуальна проблема здоровья детей и реальное ухудшение физического, психического, нравственного, духовного состояния особенно ощущают те, кто работает с ними. Но с другой стороны все мы несем историческую ответственность за здоровье будущих поколений и только все вместе можем изменить ситуацию.

За последнее время в печати появилось немало интересных методик и авторских разработок по оздоровлению детей. И это яркое свидетельство тому, что проблема века услышана.

В стенах нашего детского сада и, конечно, в нашей средней группе «Клубничка» используется целенаправленная программа по оздоровлению детей. Нам очень хочется поделиться опытом работы по здоровьесберегающим технологиям Базарного Владимира Филипповича.

Базарный В. Ф. – русский ученый, врач и педагог-новатор. Более 30 лет посвятил решению судьбоносной для России проблемы – предотвращению демографической катастрофы страны путем сохранения и укрепления здоровья подрастающих поколений [1].

В своих исследованиях показал, что существующая система воспитания и обучения детей в детских садах, школе сориентирована против природы ребенка.

Первая технология, которую мы уже активно начали использовать в работе – режим «динамических поз» [1]. Во время занятий по лепке, аппликации, изодеятельности ноги детей стоят на массажных ковриках с раздражителями, затем, во время физминуток дети выполняют упражнения уже стоя на ковриках. Главное в этой технологии не продолжительность стояния, а сам факт смены поз.

Также во время чтения сказок дети сидят на ковре, ноги их стоят на ковриках, затем ребята встают, но ноги так и остаются на массажных ковриках. Для детей это не просто, так как они привыкли выполнять упражнения, слушать рассказы и сказки сидя, а теперь им приходится менять положение тела во время вышечисленной деятельности несколько раз.

Данный режим оказывает благоприятное влияние на следующие факторы:

- поддержание физической, психической, умственной сферы;
- имеет высокие показатели физического развития здоровья;
- повышается иммунная система;
- улучшаются ростовые процессы;
- развивается координация всех органов (зрительно - ручная, телесно - координаторная, психоэмоциональная);
- снижается степень низкой склоняемости головы [2].

Массаж стоп оказывает оздоравливающий эффект на весь организм в целом, т. к. на стопе имеется проекция всех органов [3]. И деткам очень нравится ходить в носочках по своим массажным коврикам, стоять на них. Им все это приносит огромную пользу и удовольствие.

С целью смягчения неблагоприятных последствий воздействия фактора закрытых помещений и ограниченных пространств мы используем зрительно-координаторные тренажеры, с помощью опорных зрительно-двигательных траекторий.

На доске плакат, на котором нарисован офтальмологический тренажер, вы можете видеть его на слайде. Есть несколько режимов работы при помощи данного тренажера: стоя на ковриках, обводя пальчиком траекторию с одновременным слежением за ним глазами, стоя на ковриках и обводить траекторию только взглядом.

Но так как мы только начали внедрять данную технологию в нашу работу, ребята сидя за столами, в перерывах между занятиями учатся обводить траекторию взглядом и чтобы они не путались я указываю им ее с помощью указки.

Также мы используем в практике рисование пальчиком, которое является эффективным занятием, развивающим ручное, а точнее, зрительно - тактильное чувство на художественно - пластической основе;

На кружке по валеологии «Я познаю себя» мы с ребятами проводим беседы, игры, развлечения, что позволяет детям осознанно заботиться о своем здоровье, выполняя все приемы по оздоровлению организма.

Не обходим стороной мы и работу с родителями. Обязательно высылаем фотоотчет о проделанной работе, совместно составляем памятки и пособия по валеологии.

Так как В.Ф. Базарный выступает за раздельное обучение мальчиков и девочек, мы планируем в будущем разделить игровые зоны, которые отличаются друг от друга по содержанию и форме. У девочек все игры и игрушки, которые формируют женское начало, а у мальчиков – мужское. «Секреты для девочек» учат их нежности, добру, скромности. А мальчиков – мужеству, храбрости, выдержке[4].

При проведении образовательной деятельности по физической культуре и музыке используем гендерный подход, что позволяет нам воспитывать разные физические и нравственные качества [3].

Важнейшим условием в работе по технологии В.Ф. Базарного является хоровое пение.

Пение - это мощное средство гармонизации нервной системы и психики, профилактика заболеваний голосового аппарата и органов дыхания у детей.

Хоровое пение основано на классической музыке и народных песнях. Оно несет в себе не только эстетическое начало, но и служит фундаментальным биологическим механизмом, формирующим в человеке его человеческую сущность [4]. Здесь наш помощник – Вера Сергеевна.

Также в будущем мы планируем использовать в работе парадоксальную гимнастику А.Н. Стрельниковой.

Мы надеемся, что сочетание здоровьесберегающих и здоровьесберегающих технологий позволит нам увеличить плотность двигательной активности, улучшить физическое, психическое, нравственное здоровье детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Базарный В.Ф. «Нервно-психическое утомление учащихся в традиц. школьной среде»./В.Ф. Базарный. -Сергиев Посад. -1995.
2. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: Экспресс-контроль в школе и дома. / В.Ф. Базарный. - М.: - 2005. - 176с.
3. Мандриков В.Б. Технологии оптимизации здоровья, физического воспитания и образования студентов педиатрических медицинских вузов: моно-графия / В.Б. Мандриков. - Волгоград: ВГТУ.-2001.-332 с.
4. Халилова Л.И. Педагогическое моделирование процесса ориентации младших школьников на здоровый образ жизни: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л.И. Халилова. - Казань: ТГГПУ. – 2007. - 180 с.

Горина Дарья Александровна
МБДОУ детский сад № 7 «Росинка», Коломенский г.о., РФ
darya_gorina@mail.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ - ОСНОВА ДОСТОЙНОГО БУДУЩЕГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости духовно-нравственного воспитания детей в ДОО, говорится о готовности ДОО к этой работе, о созданных условиях.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, добро.

*Когда думаешь о детском мозге, представляешь
нежный цветок розы, на котором дрожит капелька росы.
Какая осторожность и нежность нужны, чтобы,
сорвав цветок, не уронить каплю.
В. А. Сухомлинский*

Маленький человек приходит в мир. Сколько возможностей открывается у родителей, потом у детского сада воспитать малыша добрым, чутким, здоровым ребенком. Развивать его таланты и воспитывать достойным гражданином общества.

Сегодня государством создаются условия для реализации этих возможностей, с 1 января 2014 года введен новый федеральный государственный стандарт дошкольного образования, в котором содержится один из важнейших принципов - поддержки разнообразия детства [1]. Асмолов А.Г. доктор психологических наук, академик РАО один из авторов ФГОС говорит, что программа дошкольного детства - это программа психолого – педагогической поддержки развития индивидуальности ребенка, поддержка сложнейшего процесса социализации [2]. Смысл стандарта, говорит Асмолов, в словах «Развиваться, развиваться и еще раз развиваться [3].

На наш взгляд, одним из основных направлений воспитания детей дошкольного возраста является духовно-нравственное. Исходя из последних трагических событий, которые произошли в учебных заведениях Керчи, Казани и Пермском университете, становится ясной проблема нашего общества. На встрече *Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла с учителями, реализующими предметные области «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России»*, которая состоялась 19 октября 2021 года в Сергиевском зале кафедрального соборного Храма Христа Спасителя в Москве и Предстоятель Русской Православной Церкви сказал: «По мнению ряда авторитетных экспертов и на основании уже проведенных экспертиз, можно утверждать, что проблемы суицидальных

«групп смерти» и проблемы страшной молодежной субкультуры, которая получила название «скулшутинга», или «колумбайна», лежат в псевдорелигиозной сфере. Речь идет об одной из форм сатанизма, новой интерпретации одного из старых языческих культов. Я не случайно употребляю термин «псевдорелигиозный». Религия — это то, что должно очищать человеческое сердце и возвышать душу, а участие такого рода группах не возвышает, а губит душу» [4].

Мне думается, что эту проблему нужно начинать решать, воспитывая ребенка с младшего возраста в любви к родителям, сверстникам, окружающим их людям и если хотите, к Богу. Конечно, прежде всего духовно-нравственным направлением воспитательной деятельности, как впрочем, и другими, должны заниматься профессионально подготовленные воспитатели, которые сами обладают четкой системой ценностей, которые могут говорить не только словами учебного пособия, но и от собственного жизненного опыта.

Мы думаем, что уместно будет вспомнить слова Зеньковского Василия Васильевича (1881-1962), русского философа, богослова, педагога: «Личность не может абсолютизирована, она не развивается сама из себя, но приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте и, в конечном итоге, в обращении к Богу». В детских садах Подмосковья есть программа Шевченко Л.Л. по духовно- нравственному воспитанию « Добрый мир», которая способна помочь воспитателю построить игровую деятельность в рамках ФГОС ДО и решать проблему духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Эта программа была апробирована в 55 регионах Российской Федерации. Она является дополнением основных общеобразовательных программ дошкольного образования и ориентирована на детей 5-7-летнего возраста с целью воспитания духовно-нравственной культуры. Особенностью комплекта является объединение всех видов деятельности дошкольников на основе традиционных ценностей православной отечественной культуры. Программа «Добрый мир» носит культурологический характер, что позволяет всем детям независимо от конфессиональной принадлежности познакомиться с религиозной культурной традицией России. Важно, что есть преемственность этой программы при переходе в начальную и среднюю школу.

29 сентября 2021 года в Новодевичьем ставропигиальном женском монастыре города Москвы состоялось торжественное подписание Соглашения о сотрудничестве между Министерством образования Московской области и епархиями Московской митрополии. Рассматривались вопросы взаимодействия региональной системы образования с епархиями Московской митрополии по реализации программ духовно-нравственного воспитания и образования подрастающего поколения.

Мы живем в старинном городе с богатой православной культурой. Где? Если не в Коломне бросать семя, чтобы оно проросло добротой, любовью к родителям, людям, живущим в этом городе, к природе, к малой родине и к России.

Для того чтобы говорить о методике реализации программы духовно-нравственного воспитания необходим более долгий разговор, но нескольких аспектов этой деятельности хотелось бы коснуться.

Нормативная база для осуществления этой деятельности есть (изложена выше).

Подготовка воспитателей, желающих реализовывать программу духовно-нравственного воспитания на базе программы «Добрый мир», предоставляется возможным. Многие воспитатели Коломенского городского округа окончили на базе ГОУ МГОУ курсы по теме: «Добрый мир. Основы духовно-нравственного воспитания в дошкольном образовательном учреждении».

В каждом детском саду есть не только программа «Добрый мир», но и методические пособия.

На территории Коломенского городского округа многие годы идет сотрудничество между управлением образования и Коломенским благочинием, священнослужители охотно приходят в детские сады на беседы с родителями, на праздники. С радостью дают воспитателям ответы на различные вопросы.

Необходима поддержка администрации детского сада, т.к. нет специально отведенного времени в режиме образовательного учреждения для этой деятельности, приходится занимать другие области общеобразовательной программы.

В этой статье нам хотелось поднять вопрос о первостепенной задаче духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста, призвать дорогих коллег не бояться реализовывать программу «Добрый мир», посеять доброе семя, чтобы ... «иное упало на добрую землю и принесло плод: одно во стократ, а другое в шестьдесят, иное же в тридцать» [5].

*Счастлив тот, кто для червя и розы
Равную в себе хранит любовь,
Кто ничьи не вызвал в мире слезы,
И ничью не пролил в мире кровь [6].*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155.
2. Видео выступление Асмолова А.Г. перед пед-ким сообществом на Пленарном заседании, Республика Саха (Якутия), август 2015г.
3. Выступление доктора психологических наук, академика РАО Асмолова А.Г. на Первом Всероссийском съезде работников дошкольного образования 2014г.

4. Материалы встречи Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла с учителями, реализующими предметные области «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России».
5. Евангелие от Матфея (гл.13 стих 8).
6. Программа «Добрый мир» Шевченко Л.Л.

Данилушкина Ольга Вадимовна
МБДОУ детский сад №11 комбинированного
вида «Малинка», г.о. Коломна, РФ
o.daniluschkina@yandex.ru

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность рассматриваемой темы. Дается определение понятиям «онтогенез», «общее недоразвитие речи», «связная речь», «игра», «деятельность». Изучается игровая деятельность, как условие коррекционной работы по формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, связная речь, игровая деятельность.

Речь – это форма общения (коммуникации) людей посредством языка. Речевое общение организует совместную деятельность людей, способствует познанию друг друга, является существенным фактором в формировании и развитии межличностных отношений. Речь оформляется в соответствии с нормами языка.

Ребенок усваивает язык в процессе общения с взрослыми и учится пользоваться им в речи. Речь, являясь средством выражения мыслей, становится основным механизмом мышления человека, средством осуществления мыслительных операций [1].

Связная речь трактуется как смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. С.Л. Рубинштейн считал, что «связность – это адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя [2]. Исходя из этого определения, можно сделать вывод, что основным параметром связной речи является ее ясность для собеседника.

Речь связана с психическими процессами (восприятие, воображение, запоминание и воспроизведение). Ее развитие происходит в процессе онтогенеза и определяется влиянием окружающей среды, особенностями

организации процесса обучения и воспитания, психическим и умственным развитием ребенка.

Согласно Н.С. Жуковой, «в логопедии термином онтогенез речи принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления» [3].

Для того, чтобы понять, каким образом дети с общим недоразвитием речи овладевают системой языка со всем характеризующим многообразием лексико-грамматических и фонетических явлений, в какой последовательности усваивают лексико-грамматические единицы, возможно только в том случае, если опираться на знание общих законов развития детской речи в норме. Важно отметить, что развитие речи в норме и в условиях патологии характеризуется рядом общих черт закономерностей.

Т.Б. Филичевой подробно описаны следующие этапы развития речи:

- 1) Подготовительный (от рождения до года).
- 2) Преддошкольный (от года до трех лет).
- 3) Дошкольный (с трех до семи лет).
- 4) Школьный [4].

Речь формируется в процессе общего психофизического развития ребенка. В дошкольном возрасте у нормально развивающихся детей постепенно формируется фонематическое восприятие, лексико-грамматическая сторона речи, развивается нормативное звукопроизношение.

К сожалению, в последнее время отмечается увеличение количества детей, имеющих речевые нарушения. Одним из наиболее распространенных речевых патологий является общее недоразвитие речи, особенно проявляющееся в дошкольном возрасте.

Согласно М.А. Поляковой, «общее недоразвитие речи (ОНР) - различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте» [5].

Проблемой формирования связной речи у детей с ОНР занимались ряд исследователей, таких как К.Д. Ушинский, В.И. Тихеева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко и др. По их диагностическим данным, детям с общим недоразвитием речи трудно отбирать факты для своих рассказов, строить предложения логически последовательно, структурировать высказывания, в их логическом оформлении. Несмотря на многочисленные работы и опыты специалистов данная проблема имеет место в современной логопедии. Одним из способов решения этой проблемы является правильно

планировать коррекционную работу в данном направлении, важно включать задания не только по формированию связной речи, но и лексико-грамматического строя. Нарушения связной речи у детей с общим недоразвитием речи не являются стойкими, поддаются коррекции до полного устранения до поступления в школу.

Организация коррекционной работы по формированию связной речи детей с ОНР представляет собой целостную систему, включающую диагностический, профилактический и коррекционно-развивающий аспекты, обеспечивающие качественный надежный уровень устранения нарушений, в том числе и речевых расстройств.

Диагностическое направление включает комплексное проведение диагностики уровня развития связной речи. Наиболее качественными считаются диагностики В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, О.В. Елецкой, Т.Б. Филичевой. По результатам диагностики составляется заключение, даются рекомендации. На следующем этапе коррекционной работы – коррекционно-развивающем, происходит выбор коррекционных методик, программ, необходимых для преодоления речевого нарушения. Ценность представляют традиционные методики В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Т.Ф. Филичевой и современные пособия Н.Е. Арбековой, О.С. Гомзяк, Н.В. Миклевой, Н.В. Нищевой и др. Авторы предлагают в коррекционной работе применять игры и упражнения.

Эффективным средством формирования связной речи детей с ОНР, представленным в методических пособиях, выступает игровая деятельность. Определение «игровая деятельность» включает в себя два связанных понятия: «игра» и «деятельность». Понятие «игра» в теории рассматривается с различных позиций.

С точки зрения философского подхода игра ребенка является главным способом освоения мира, который она пропускает сквозь призму своей субъективности. Человек играющий – это человек, создающий свой мир, а значит, человек творящий (А.П. Усова) [6].

С позиции психологии, Д.Б. Эльконин отмечает влияние игры на общее психическое развитие ребенка: на формирование его восприятия, памяти, воображения, речи, мышления; на становление его произвольности [7].

Педагогический аспект игры, согласно Д.В. Менджеричкой, связан с пониманием ее как формы организации жизни и деятельности детей: «Игра – это мощный для ребенка способ вхождения во всю сложность окружающего мира взрослых. Путем подражания, ребенок воспроизводит в игре формы поведения и деятельности взрослых» [8].

Рассматривая понятие «деятельности», Л.А. Венгер отмечает: «Деятельность - это способ воспроизводства социальных процессов, самореализации человека, его связей с окружающим миром. Понятием «деятельности» охватываются разные формы человеческой активности и сферы функционирования общества. С помощью этого понятия даются характеристики различных аспектов и качеств бытия людей (деятельность физическая и умственная, творческая, речевая и т. д.) [9].

Рассматривая игру как деятельность, важно отметить ее ведущую свободную и самостоятельную направленность. Игровая деятельность возникает по инициативе ребенка, который воссоздает в ней события, полученные в повседневной жизни, что способствует усвоению общественного опыта, в том числе и речевого.

Все это позволяет нам заключить, что игровая деятельность выступает одним из ведущих средств речевого развития. В игре происходит становление речи, обогащение словаря, развитие диалогических и монологических форм, возникающих в процессе игрового общения.

Детям дошкольного возраста с ОНР доступны игры с правилами (дидактические, подвижные), творческие игры (сюжетно-ролевые, театрализованные) [6].

С помощью сюжетно-ролевых игр осуществляется развитие свободного общения, закрепляются речевые навыки. В процессе театрализации отрабатывается связность и выразительность речи. С помощью игровой деятельности происходит формирование умений составлять повествовательные, описательные, творческие рассказы, планировать речевое сообщение, пересказывать, переносить приобретенные умения в образовательную деятельность, повседневную жизнь. Диагностическое и коррекционно-развивающее направление в комплексе, помогают осуществлять коррекционную работу по формированию связной речи детей с ОНР.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Учебно-методическая литература для учащихся и студентов. / [Электронный ресурс] URL: https://www.studmed.ru/rubinshteyn-s-l-osnovy-obschey-psihologii_1e5e70ed6e7.html (дата обращения: 07.11.2021).
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер. – 2007. – 720 с.
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова. - М.: Эксмо. - 2014. - 288 с.
4. Логопедия. Теория и практика: Учебно-методическое пособие / под ред. Т.Б. Филичевой. - М.: Эксмо. - 2017. - 608 с.
5. Полякова М.А. Самоучитель по логопедии / М.А. Полякова. - М.: Секачев. - 2017. - 160 с.
6. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Учебно-методическая литература для учащихся и студентов / [Электронный ресурс] URL: https://www.studmed.ru/usova-a-p-rol-igry-v-vospitanii-detey_7619a8fc6f2.html (дата обращения: 07.11.2021).

7. Эльконин Д.Б. Психология игры. / Учебно-методическая литература для учащихся и студентов. / [Электронный ресурс] URL: https://www.studmed.ru/elkonin-daniil-psihologiya-igry_54bb45ada3f.html (дата обращения: 07.11.2021).
8. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. / [Электронный ресурс] URL: <https://ru.b-ok.cc/book/3282870/fb591> (дата обращения: 07.11.2021).
9. Венгер Л.А. Игра как вид деятельности. / Учебно-методическая литература для учащихся и студентов. / [Электронный ресурс] URL: https://www.studmed.ru/venger-la-igra-kak-vid-deyatelnosti_7414773ce41.html (дата обращения: 07.11.2021).

Жукова Галина Евгеньевна
Суворова Виктория Николаевна
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, РФ
gilt@mail.ru
footballgirl@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о теоретических аспектах художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста, его методологическая основа и сущность данного процесса.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, дети дошкольного возраста.

Масштабные реформы общественно-политической, экономической, культурной жизни нашей страны непосредственно повлияли на изменения в образовательной системе Российской Федерации. Прежде всего, они коснулись дошкольного образования. Изменение содержания, усложнение функций современной дошкольной образовательной организации (ДОО) и условий развития вызвали потребность в поиске новых форм и методов организационно - педагогической деятельности. Именно поэтому уделяется большое внимание художественно-эстетическому воспитанию. Оно рассматривается как важнейшее средство формирования отношения к действительности, как средство нравственного и умственного воспитания, формирования всесторонне развитой личности.

О художественно-эстетическом развитии и воспитании говорилось еще в декларации Государственной комиссии по просвещению (1918г): «систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее. Трудовое и

научное образование, лишённое этого элемента, было бы обездушенным, ибо радость жизни в любовании и творчестве есть конечная цель труда и науки» [1].

В «Программе единой трудовой школы» (1921 г.) говорится: «эстетическое воспитание должно войти во всю жизнь школы, стать частью трудового воспитания, сочетаться с ее научной работой»[1]. Так же понимали задачу эстетического воспитания такие деятели народного образования как Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий.

В работе под редакцией В.Н. Шацкой отмечается, что «...эстетическое воспитание — это воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать, и оценивать красоту в окружающей действительности... в общественной жизни, труде, в явлениях искусства». Так же в этой работе отмечено, что «художественное воспитание есть процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитуемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве»[2].

В трудах Н.А. Ветлугиной отмечается, что суть художественно-эстетического воспитания в целенаправленном и систематическом процессе воздействия формирующуюся личность ребенка для того, чтобы сформировать у него способности видеть красоту мира, искусства и творчества [3]. В свою очередь Т.С. Комарова указывает на то, что в данном происходит и не только развитие у ребенка способности видеть окружающую красоту мира искусства, но желание и создавать ее [4].

По мнению Е.А Дубровской художественно - эстетическое воспитание имеет деятельную созидательную направленность. Данная деятельность не ограничивается только созерцательной задачей, она также формирует способность создавать прекрасное в жизни и искусстве [5].

Эстетическое развитие – процесс и результат развития способностей видеть красоту окружающего мира, искусства и создавать ее. Такое определение приведено в работе Н.В. Микляевой и Н.А. Виноградовой [6].

В научном исследовании под редакцией Н. Варки можно найти такое определение: «Педагогика определяет художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное в жизни и искусстве» [7].

О важности художественно-эстетического воспитания говорится в исследованиях Н.Н. Сакулиной, Е.А Флериной, М.Б. Зацепиной, И.А. Лыковой, И.Н. Куланиной и др.

Вся система художественно-эстетического воспитания нацелена на общее развитие ребенка как в эстетическом и художественном плане, так и в духовном, нравственном и интеллектуальном [8]. Это достигается путем решения следующих задач: овладения ребенком знаниями художественно-эстетической культуры, развития способности к художественно-эстетическому творчеству и развития эстетических психологических качеств человека, которые выражены эстетическим восприятием, чувством, оценкой, вкусом и другими психическими категориями эстетического воспитания.

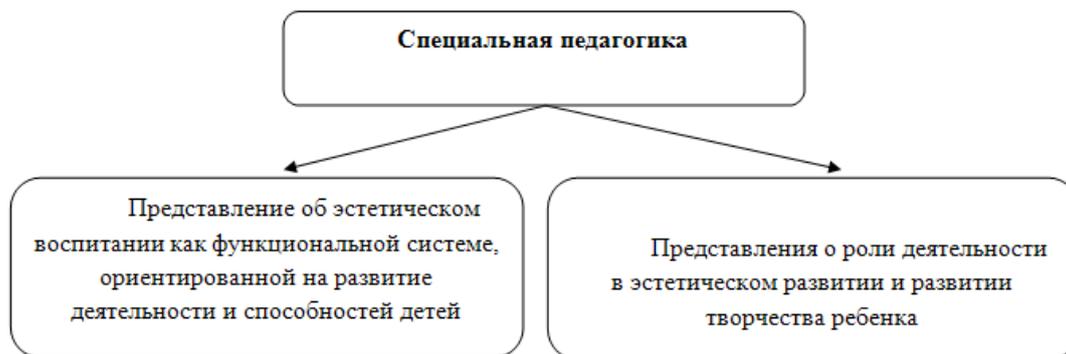
Теоретико-методологической базой художественно-эстетического воспитания является эстетика. Эстетический вкус формируется у человека в течение многих лет. Эстетическая информация, полученная в детском возрасте, будет служить основой будущего вкуса человека. Методологические основы разных направлений эстетического воспитания по-разному рассматривают данный процесс.



В свою очередь частная методология выделяет свои направления – это признание ведущей роли эстетического воспитания в воспитании и развитии ребенка в целом; также представления об эстетическом воспитании как о формировании эстетического отношения к окружающему миру; использование психологических основ эстетического развития личности.



Несколько иные взгляды на процесс художественно - эстетического развития имеет социальная педагогика, которая выделяет лишь два положения данной проблемы.



Выделяются следующие группы средств эстетического воспитания: искусство (все виды классического и народного); окружающий мир (природа); художественная деятельность. Т.С.Комарова подчеркивает, что все названные средства следует использовать в работе с детьми в образовательных учреждениях во взаимосвязи, так как именно взаимосвязь этих средств эстетического воспитания и художественно-творческих видов деятельности (игровой, изобразительной, театрализованной, художественно-речевой, музыкальной) будут способствовать эффективности данного процесса.

Сущность данного процесса можно определить следующим образом.



На основании вышесказанного можно сделать вывод, художественно-эстетическое воспитание имеет не только деятельную и созидательную направленность, которое ограничивается только созерцательной задачей, но способствует формированию способности создавать прекрасное в искусстве и жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Старосельцева Н.П. Из истории эстетического воспитания в советской школе, 1917-1923. / Н.П. Старосельцева. – Просвещение. - 1966. - 294 с.
2. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / Под ред. В.Н.Шацкой. - М.: изд-во АПН РСФСР. - 1955. - 67с.

3. Ветлугина Н.А. Система эстетического воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина. - М.: - 2000. - 94 с.
4. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания. М.: Мозаика- Синтез. - 2002. - 352 с.
5. Дубровская Е.А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста. / Е.А. Дубровская. - М., - 2010. - 256 с.
6. Микляева Н.В. «Художественно-эстетическое воспитание дошкольников». - М. - ТЦ «Сфера». - 2013. - 192с.
7. Варрки Н. Ребенок в мире творчества: Творческое и эстетическое воспитание дошкольников / Н. Варрки // Дошкольное воспитание. - №6. - 2003. - С.57–67.
8. Жукова Г.Е. Музыкально-творческая деятельность дошкольников в системе художественно-эстетического воспитания.//Воспитание и обучение детей младшего возраста. - М.: Мозаика. Синтез. - № 8. - 2020. - С. 173-174.

Зайцева Наталья Владимировна
 МБДОУ детский сад комбинированного вида №45
 «Ручеёк», Коломенский г.о., РФ
 natvladzay@yandex.ru

Корж Лариса Александровна
 МБДОУ «Детский сад №4 «Росинка», г.о. Луховицы, РФ
 larusia73@mail.ru

ОСОБЫЙ РЕБЕНОК В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы комплексного подхода к обучению особых детей в дошкольных организациях, с учетом их возможностей и потребностей, а также выделяются направления работы психолого-педагогического сопровождения таких дошкольников.

Ключевые слова: особый ребенок, специальная коррекционно-развивающая среда, адаптированная коррекционно-развивающая программа, комплексный подход, психолого-педагогическое сопровождение.

*Каждому ребенку нужен мир, где можно смеяться,
 танцевать, петь, учиться, жить в мире и быть счастливым.
 Малала Юсуфзай*

Особые дети...Они приходят в наш мир неслучайно, они многому нас учат: состраданию, мужеству, милосердию, смирению и силе духа. К сожалению, число таких детей в современном мире неуклонно растет. Поэтому проблема специального образования и обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (особых детей) на получение этого образования рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) - это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом

развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [1]. Дошкольный возраст – важнейший период в формировании жизненного ресурса ребенка, этап становления его социализации. Но ограниченные возможности здоровья препятствуют освоению образовательных программ и являются предпосылкой к нарушению взаимодействия с окружающим миром и сверстниками. Дети с ОВЗ дошкольной организации – это одна из основных проблем неспециализированного детского сада, т.к. процесс взаимного приспособления достаточно сложен как для ребенка, так и для родителей и педагогов. Поэтому образование особых детей предусматривает создание специальной коррекционно-развивающей среды, которая обеспечивает адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию. Такую среду в условиях инклюзивного и интегрированного образования в дошкольной образовательной организации создает взаимодействие всех специалистов, учитывающих индивидуальные и потенциальные возможности ребенка с ОВЗ.

Такая всесторонняя поддержка рассматривается как психолого-педагогическое сопровождение. По словам Л.М. Шипицыной, сопровождение — это «оказание помощи детям с проблемами в развитии и поведения» [2]. А под психолого-педагогическим сопровождением особых детей понимают комплексную психолого-педагогическую поддержку и помощь детям и их родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно. В комплексное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями входят педагоги-психологи, тьютеры, учителя-логопеды, социальные педагоги, музыкальные работники, инструкторы по физическому воспитанию и др. Специфика психолого-педагогического сопровождения такова, что каждый специалист выполняет определенные задачи в области своей предметной деятельности. Положительными сторонами такого комплексного подхода являются:

- Единство коррекционных, образовательных и воспитательных задач.
- Выявление и использование резервов психического развития ребенка.
- Разнообразие дидактического материала и методов в работе каждого специалиста.
- Последовательность и систематичность в закреплении новых умений и навыков.
- Повышение познавательной активности с опорой на личный опыт ребенка.

Коррекционно-развивающее обучение детей с особыми образовательными потребностями должно начинаться сразу, как только были выявлены нарушения. Это позволит не потерять время и достигнуть максимального результата. Коррекционно-развивающая работа базируется на теории психического развития ребенка, разработанной в трудах А.Н. Леоньева [3] и Д.Б.Эльконина[4]. Включает в себя реализацию адаптированных коррекционно-развивающих программ с учетом возраста, структуры дефекта и особенностей развития воспитанника. Можно выделить несколько направлений в работе психолого-педагогического сопровождения:

- Социализация в дошкольной организации: адаптация ребенка в ДООУ и взаимодействие детей в рамках группы.
- Сенсорное развитие. Дефицит его зачастую связан с недостаточным количеством стимулов, нарушением восприятия и оценки этих стимулов.
- Моторное развитие. У детей с ОВЗ обычно возникают проблемы с арсеналом двигательных возможностей и качеством движений.
- Развитие речи и коммуникации. «...практически нет ни одной аномалии развития, при которой в той или иной степени не страдала бы речь...» [5].
- Развитие познавательной деятельности. У детей с особенностями в развитии достаточно часто встречаются недоразвитие способности к восприятию и переработке информации.
- Развитие игровой деятельности. Дети с ОВЗ обычно не имеют потребности в игре, плохо овладевают манипулятивными действиями с игрушками.
- Формирование бытовых навыков. Нарушения эмоционального, двигательного и познавательного развития приводят к возникновению трудностей в овладении социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания.
- Взаимодействие специалистов и родителей. Работа с семьей является важнейшим направлением в системе комплексного сопровождения особого ребенка, так как семья – первое звено в процессе социализации, родители могут помочь такому ребенку «включиться» в жизнь. Специалистам ДООУ необходимо создать атмосферу взаимного доверия и уважения, которая будет являться профилактикой эмоционального неблагополучия.

Таким образом, работа с особыми детьми в условиях дошкольной образовательной организации очень кропотливая, не такая быстрая, как нам бы хотелось и не всегда заметная. Но она должна быть постоянной, ежеминутной, чтобы в итоге принести свои плоды. Дошкольная образовательная организация должна быть тем местом, где ребенок с ОВЗ может реализовать свое право на обучение и, будучи включенным в полноценную жизнь сверстников, обрести право на обычное детство. А помочь создать таким детям благоприятную

психологическую атмосферу, реализовать ему свои потребности должны специалисты из группы психолого-педагогического сопровождения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Волосовец Т.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник нормативных документов. - М.: Национальное образование. - 2016. - 240с.
2. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение ребенка: Пособие для учителя-дефектолога/Под ред. Л.М. Шипицыной. - М.: ВЛАДОС. - 2003. - 528с.
3. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В. - М.: Международный Образовательный и Психологический колледж. - 1995. - 144с.
4. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. / Д.Б.Эльконин. - М.: Московский психолого-социальный институт. – 2001. - 416с.
5. Прочухаева М.М., Самсонова Е.В. Инклюзивное образование. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / М.М. Почухаева, Е.В.Самсонова // Вып.4. -М.: - 2010. – 189 с.

Застылова Елена Алексеевна

*МБДОУ “Детский сад № 5 «Родничок», г.о. Луховицы, РФ
elena.zemczova.2012@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены ключевые основы воспитания культуры поведения детей дошкольного возраста. На примере нашего детского сада даны пути решения проблем воспитания культуры поведения у подрастающего поколения сегодняшних дошкольников.

Ключевые слова: общество, воспитание, нравственное поведение.

Современной системе дошкольного образования особое внимание уделяется нравственного воспитания подрастающего поколения в обществе. Необходимо с ранних лет воспитывает у детей любовь к Родине, уважение к старшим, культуру поведения, чувство красоты, развивать у каждого познавательные способности, самостоятельность, организованность, дисциплину. Одним из любимых направлений в нравственном развитии ребенка является воспитание культуры поведения, об этом и пойдет речь.

Проблемой воспитания культуры поведения занимались такие педагоги как: Петерина С.В., Яковенко Т., Ходонецких З., Теплюк С., Островская, Ерофеева, Барахтова, Юдина, Рычашкова и другие.

Понятие *культуры поведения дошкольника* можно определить, как совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности.

Интерес к проблеме формирования культуры поведения дошкольников обусловлен тем, что резко снижается воспитательное воздействие семьи и российской национальной культуры в сфере воспитания. Перед дошкольными образовательными учреждениями в числе наиболее важных стоят задачи формирования с самого раннего детства базовой культуры личности, высоких нравственных качеств.

Начинается процесс воспитания с рождения ребенка. Воспитанникам прививают умение совместно и дружно играть, трудиться, проявлять сочувствие к друг другу, ответственность за участие в общем деле, оказывать взаимную помощь, быть дисциплинированными [1].

Уже в младших дошкольниках в разнообразных играх и наблюдениях, в процессе труда по самообслуживанию и выполнения несложных поручений необходимо формировать навыки вежливого обращения с близкими ребенку взрослыми и сверстниками, бережного отношения к игрушкам, вещам, находящимся в общем пользовании. Воспитательное воздействие педагогов и родителей на детей должно быть единым и постоянным. Очень важен наглядный показ с пояснением действий, способов поведения в интересной для ребенка форме. Повседневное общение с детьми строится на основе доброжелательности. Она вызывает у детей эмоциональную отзывчивость, ответственность, доброжелательность и многие другие, базирующаяся на ее основе, чувства - жизнерадостность, привязанности к родным, вежливость.

По мере взросления детей они способны проявлять большую активность, самостоятельность, не только в играх и при самообслуживании, но и в разнообразном труде, на занятиях. Приобретенные условные навыки используются в новых для них ситуациях, например, моют руки не только перед едой, и после туалета, но и после ухода за животными и растениями, игр с песком, а заботу, вежливое и доброжелательное отношение распространяют на близких окружающих. Ребята бережно относятся к природе, не только аккуратно, пользуетесь игрушками и вещами, проводят их в порядок[2].

В старшей подготовительной группе навыки нравственного поведения детей постепенно переходят в привычки, становятся естественной потребностью, потому что дети овладевают элементарными представлениями о нравственности, гуманном отношении к людям.

Поэтому наряду с показом образцов поведения детей в различных ситуациях следует специально упражнять их нравственных поступках. Воспитатель, например, не только заботятся о четкой организации уклада жизни своей группы, поддержании привычных детям условия быта, но и приучает их поступать должным образом с новой для них измененной обстановке. Не менее важно использовать в работе с детьми беседы, в том числе этические, просмотр

инсценировок, где участвуют любимые детям персонажа с обязательной оценкой их поступков, чтение произведений детской художественной литературы, рассматривание и обсуждение репродукции картин, рисунков, художественных фотографий. Эти приемы помогают осознанию детьми правил нравственного поведения с позиции общественных норм, и воздействуя на эмоциональный и волевой действенно-практический компоненты личности ребенка, поддерживая у него желание поступать правильно.

Дошкольная педагогика опирается на принцип двусторонней активности - активности воспитателя и воспитанника, согласно которому ребенок является одновременно объектом и субъектом педагогических воздействий. Обеспечить активность воспитуемого можно только при условии постоянного внимания педагогов к внутреннему миру ребенка и учета его возрастных и индивидуальных особенностей. Опираясь на это, педагог обоснованно выбирает средства и методы воздействия. Залог успеха нравственно-воспитательного процесса в неразрывной связи с жизнью и трудом, постепенное включение детей в труд, обязательное условие формирования личности.

Составная часть нравственного воспитания - это воспитание культуры поведения ребенка. Привития детям необходимых гигиенических навыков, культуры поступков в различных ситуациях и положительных взаимоотношений в разных видах деятельности; воспитание определенных элементов нравственного сознания и нравственных чувств, которые должны сформироваться у детей при постепенном ознакомлении с окружающим миром; формирования начальных элементов трудового воспитания [3].

Понятие *«культура поведения дошкольника»* можно определить, как совокупность полезных для общества устойчивых повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности. Культура поведения не должна сводиться к формальному соблюдению этикета, она тесно связана с нравственными чувствами, представлениями, и в свою очередь, подкрепляет их.

В содержании культуры поведения дошкольников можно условно выделить следующие компоненты: культура деятельности, культура общения, культурно-гигиенические навыки и привычки.

Формирование культуры деятельности у ребенка, значит воспитывать у него умение содержать в порядке место, где он трудится, занимается, играет; привычку доводить до конца начатое дело, бережно относиться к игрушкам, вещам, книгам.

Культура общения предусматривает выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности с использованием соответствующего словарного запаса.

Культура общения обязательно предполагает культуру речи А.М.Горький считал заботу о чистоте речи важным орудием борьбы за общую культуру человека [4].

Важная составляющая культурно - гигиенических навыков - опрятность, содержание в чистоте лица, рук тела, причёски обуви продиктована не только требованиями гигиены, но и нормами человеческих отношений. Дошкольники должны понимать, что в соблюдении этих правил проявляется уважение к окружающим. Любому человеку неприятно касаться грязной руки или смотреть на неопрятную одежду.

Педагоги и родители должны помнить, что привитые в детстве навыки, в том числе культурно-гигиенические, приносят человеку огромную пользу в течении всей его последующей жизни.

Воспитание культуры поведения дошкольников в МБДОУ «Детский сад № 5 «Родничок» осуществляется в разных видах детской деятельности – на занятиях, в играх, трудовой деятельности.

В процессе занятий дошкольники приобретают знания и представления о культурно-гигиенических навыках, культуре общения, культуре деятельности. Педагоги в увлекательной форме знакомят детей со всем, что дозволено или запрещено. Педагоги создают реальные ситуации, которые имитируют разнообразные формы культурного поведения («Мы принимаем гостей», «Разговор по телефону», «Мы идем в театр», «Сервируем стол»). С детьми обсуждаются и решаются проблемные ситуации, связанные с проявлением культуры общения («Как правильно поступить?», «Почему обиделась Оля?», «Поделись улыбкой своей», «Вежливый разговор» и т. п.).

В игровой деятельности воспитатели создают благоприятные возможности для познания окружающего мира и дают ребенку в яркой, доступной и интересной форме представления о том, как принято себя вести в той или иной ситуации, заставляет задуматься над своими поведенческими манерами.

Для отработки культурно-гигиенических навыков наши педагоги используют дидактические игры, самые разнообразные задания: составь по картинкам костюм для прогулки, посещения театра, встречи гостей; разложи на полотне карточки с посудой и столовыми приборами для сервировки чайного, обеденного, праздничного стола.

Также целесообразно использовать игры-занятия, игры-упражнения.

Применение этих игр помогает воспитателю повысить уровень овладения навыками и привычками культурного поведения каждым ребенком группы.

Игры-занятия, игры-упражнения выстроены таким образом чтобы каждое последующее упражнение опиралось на ранее приобретенный опыт дошкольников. Этим обеспечивается быстрое и прочное усвоение навыков и привычек.

Совместный труд, по мнению Р.С. Буре, является наиболее эффективным в формировании культуры деятельности и культуры общения.

В процессе труда дошкольники связаны между собой процессом изготовления продукта, вступают в различные взаимоотношения и решают разнообразные вопросы. Все виды труда в МБДОУ формируют навыки самостоятельной деятельности, формируют чувство человеческого достоинства, уважение к труду взрослых.

Воспитание культуры личности во многом ложится на плечи родителей. Именно отношения в семье дают возможность детям раскрыть те культурные знания, которые они получили в детском саду. Органическая согласованность в работе детского сада и семьи – это важнейший принцип полноценного воспитания детей.

В результате проделанной работы в МБДОУ «Детский сад № 5 «Родничок» – атмосфера взаимного уважения. Дошкольники стали вежливее и веселее. Они хорошо понимают и воспринимают уроки добра и культурного поведения. Стараются сами разрешать конфликтные ситуации, если они возникают, у детей сформированы нравственные качества и культура поведения в детском коллективе, дети умеют справедливо оценивать свои поступки и поступки других людей, хорошо чувствуют и понимают состояния другого, умеют управлять своими эмоциями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Архангельский Л.М. Комплексный подход в теории и практике нравственного воспитания // Коллектив как фактор нравственного воспитания. / Л.М. Архангельский. - М.: Знание - 1983. - С. 14
2. Белозерцев Е.П. Феномен духовно-нравственного человека в современной педагогике и образовании // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. - №3. - 2009. - С. 79 - 84.
3. Барабанов В.В. Духовно-нравственные ценности в образовании как приоритет государства / В.В. Барабанов // Вестник Герценовского университета. - №8. - 2010. - С. 10 - 14.
4. Головушкина, М.В. Формирование основ духовно-нравственного воспитания / М.В. Головушкина // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. - №2. - 2012. - С. 121-127.

Захарова Александра Сергеевна

Научный руководитель: кпн, доцент Осипова Л.Б.

ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, РФ zaharova_alex0209@mail.ru

ИГРУШКА «ПОП-ИТ» КАК ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается важность развития ребенка дошкольного возраста с нарушениями зрения в семье. Предложена авторские игры и упражнения с популярной игрушкой «Поп-ит» для развития психических процессов ребенка. Даны рекомендации по видоизменению игрушки с целью подготовительной работы по обучению слепого ребенка чтению и письму по Брайлю.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с нарушениями зрения, «Поп-ит», игровые упражнения на развитие психических процессов.

Дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие, с косоглазием и амблиопией) – одна из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающаяся в специальной помощи для полноценного развития.

Различные нарушения зрения ведут к своеобразию развития ребенка. При нарушениях зрения затруднено восприятие сенсорной информации об объектах окружающего мира, что обуславливает трудности познания окружающей действительности и отрицательно сказывается на развитии умения адекватно использовать предметы в деятельности. Возникают большие трудности в выполнении определенных действий [1].

У детей с нарушениями зрения отмечаются трудности пространственной ориентировки. Развитие пространственных представлений у детей является важной частью умственного развития, так как на их основе формируется умение практически ориентироваться в пространстве, развивается пространственное мышление, способность понимать пространственные отношения [2], [3].

В структуре дефекта детей с нарушениями зрения отмечается недостаточное развитие двигательной сферы, в том числе мелкой моторики, снижение познавательной активности, внимания, снижение способности понимать эмоции окружающих людей, выражать свое эмоциональное состояние, управлять собственными эмоциями.

При тяжелых нарушениях зрения (слепота, слабовидение) особенно затруднено формирование всех психических процессов. Овладение чтением и письмом при слепоте без специальных методик и приспособлений оказывается невозможным [2], [4]. Формирование навыков ориентировки на плоскости

является одним из необходимых элементов подготовки слепых детей к обучению грамоте по Брайлю [5].

Л.А. Дружинина, А.Г. Литвак, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, раскрывая особенности развития детей данной категории, акцентируют внимание на необходимости организации коррекционной работы в их воспитании и обучении [2], [4], [6], [7], эффективность которой зависит от качества взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, подчеркивают роль семьи в развитии личности ребенка [8], [9]. Работа с семьей является важной частью коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения. Без активизации в повседневной жизни усвоенных на занятиях знаний, умений и навыков невозможны их автоматизация, полноценное закрепление. Семье принадлежит значительная роль в становлении ребенка с нарушениями зрения как личности [6]. Логично возникает вопрос о том, как организовать коррекционную работу с детьми в семье. Родители не всегда знают о необходимости использования специальных методов и приемов обучения детей. Не всегда специальные средства обучения и тифлоприборы имеются дома.

Говоря о доступности коррекционной работы в семье, целесообразно поднять проблему поиска эффективных средств работы с ребенком в семье. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью детей является игра. Поэтому развитие психических процессов, формирование социально-адаптивных навыков проходит в игре, как в дошкольном учреждении, так и в семье. Поэтому актуальным становится использование игрушек, игровых пособий, которые есть дома, которые легко приобрести.

Сейчас популярна игрушка «Поп-ит». По определению Роспотребнадзора, «Поп-ит» представляет собой резиновую или силиконовую игрушку с полусферами для нажатия, при котором издается щелкающий звук [10].

На наш взгляд, родителям нужны рекомендации по использованию игрушки как одного из возможных средств развития зрительного восприятия, мышления, моторики, закрепления ряда навыков ребенка.

Представим некоторые игры и упражнения с пособием «Поп-ит», направленные на развитие зрительного восприятия, ориентировки в пространстве.

1. Игра на закрепление представлений о цвете. Взрослый предлагает ребенку лопнуть шарики красного (оранжевого, желтого, зеленого, синего, фиолетового) цвета.

2. Игра на ориентировку в пространстве и закрепление счета до 6. Например,

инструкция может быть такой: «Лопни четвертый зеленый шарик справа». Можно попросить лопнуть шарики разными пальцами.

3. Игра на развитие умения работать по схеме. Взрослый готовит схему пособия заранее и просит ребенка лопнуть те шарики, которые зачеркнуты на схеме. Или, наоборот, попросить зачеркнуть на схеме лопнутые взрослым шарики.

Существует ряд трудностей при обучении чтению и письму по Брайлю, с которыми сталкиваются дети и педагоги. К ним относятся трудности ориентирования в приборе для письма по системе Брайля, смешение зеркальных пар букв, «переколы», «недоколы», неумение находить и исправлять ошибки и другие [11]. При обучении письму педагог объясняет, что письмо производится справа налево, т.к. при наколе рельефные точки оказываются внизу и прочесть их можно будет только после переворачивания листа бумаги [5]. Игрушка «Поп-ит» может помочь родителям на подготовительных этапах обучения детей с тяжелыми нарушениями зрения чтению и письму. Для этого упражнения рекомендуется убрать перегородки на пособиях, кроме внешних и средней. Это дает возможность работать с шеститочечием, подобным рельефно-точечной системе Брайля. Взрослый может предложить такие задания, как продавить шарики, затем перевернуть пособие и сосчитать продавленные точки, обратить внимание на изменение их положения после переворачивания.

Итак, «Поп-ит» можно использовать в качестве игрового развивающего пособия, имеющего большие коррекционные возможности при работе с ребенком дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В заключение следует отметить, что в статье предложена лишь часть игр и упражнений. Они не могут быть рассмотрены в качестве основных в развитии ребенка с нарушениями зрения дошкольного возраста. Следует использовать представленные в статье рекомендации как дополнение к обучению и воспитанию детей средствами ДОУ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Осипова Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности: монография / Л.Б. Осипова. - Челябинск: Цицеро. - 2011. - 112 с.
2. Плаксина Л. . Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения: учеб. пособие / Л.И. Плаксина. - М.: РАОИКП. - 1999. - 54 с.
3. Солнцева Л.И. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности : учеб.-метод. пос. / Л.И. Солнцева, Л.А. Семенов. - М.: ВОС. - 1989. - 80 с.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пос. / А.Г.Литвак. - СПб.: Изд-во РГПУ. - 1998. - 271 с.
5. Белякова Н.А. О роли пространственных представлений в овладении чтением и письмом

- по системе Брайля / Н. А. Белякова // Дефектология. - № 2. - 2006. - С. 36 – 42.
6. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье : метод. пос. / А.М. Витковская, Л.С. Волкова, Н.Н. Зайцева, В.Д. Озеров [и др.] / под ред. В.А. Феокистовой. - М.: Логос. - 1993. - 78 с.
 7. Дружинина Л.А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ: учеб. пос. для студ.выс. пед. учеб. заведений / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. - Челябинск: «Букватор». - 2006. - 113 с.
 8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. / [Электронный ресурс] URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.
 9. ФГОС ДО. 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. / [Электронный ресурс] URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkoln-ogo-obrazovaniya/>.
 10. Об антистресс-игрушках. Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека. / / [Электронный ресурс] URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=17790.
 11. Проглядова Г.А. Пропедевтическая работа со слепыми учащимися при обучении письму шрифтом Брайля / Г. А. Проглядова // Дефектология. – 2015. – № 2. – С. 71– 78.

Иванова Галина Викторовна
Ефремова Юлия Викторовна

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
ivgavi@yandex.ru
levuyuliya@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые аспекты нетрадиционные техники рисования, их воздействие на развитие воображения старших дошкольников и влияние на всестороннее развитие.

Ключевые слова: воображение, нетрадиционные техники рисования, развитие воображения старших дошкольников.

Понятие «нетрадиционный» связано с нововведением, новаторством, с использованием способов рисования и материалов, которые малоизвестны или ранее не применялись, а новые приемы создания выразительного образа способствуют развитию воображения. Деятельность дошкольника отличается выразительностью, отражается в процессе продуктивной деятельности, в изображении оригинальной знаковой символике (образ, рисунок, колорит и другие средства общения) [1]. Развитию воображения и изучению его места в художественно-творческом процессе всегда придавалось большое значение. Актуальность этой темы отмечается в Федеральном государственном

образовательном стандарте дошкольного образования, где одной из ключевых целей зафиксировано создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, сверстниками, взрослыми и окружающим миром. Требованиями ФГОС дошкольного образования определено, что творческое развитие ребенка должно осуществляться в процессе формирования его творческого воображения, потребностей и опыта. Отметим, что развитие воображения у детей дошкольного возраста, является одним из основных новообразований [2].

Изобразительная деятельность способствует развитию воображения, памяти и творческого начала, образного представления и мышления, мелкой моторики, что, в свою очередь, является основой интеллектуального развития. Изобразительная деятельность также оказывает влияние на личностное развитие ребёнка, и что очень важно на его эмоциональную сферу, являясь способом выражения возможностей, моделирования отношений с окружающими и выражения собственных эмоций.

Нетрадиционные техники рисования все чаще при обучении детей в ДОО используют для развития воображения и творческих способностей. Это огромная возможность для детей развиваться, учиться фантазировать и самовыражаться через изобразительную деятельность, которая создает максимальные условия для развития воображения и творческих способностей дошкольников.

Изучением воображения занимались многие исследователи. Так Я.А. Коломенский трактовал воображение как «способ овладения человеком сферы возможного будущего, придающий его деятельности целеполагающий и проектный характер». По определению Л.С. Рубинштейна, «воображение связано с нашей способностью и необходимостью творить новое. При этом воображение – это преобразование прошлого опыта осуществляемое в образной форме». А.Г. Маклаков определяет воображение как «процесс создания нового» [3]. А О.М. Дьяченко утверждала, что воображение «есть способность выразить один предмет за счёт другого» [4].

В.А. Крутецкий говорил о том, что воображением можно считать лишь создание таких предметов, которые раньше не принимались. Э.В. Ильенков писал о сущности воображения, определяя, что человек должен стремиться создать целостный образ. По его мнению, способность к воображению является универсальным действием, которое позволяет не только создавать новые образы и мысли, выдумывать то, чего в действительности не существует, но и

правильно видеть то, что действительно существует в мире, но еще не выражено в виде понятия [5].

Обобщающая психологические позиции ученых по определению воображения, констатирует основные особенности данного познавательного процесса, выделяемые авторами: зависимость от опыта личности; создание новых образов; основанность на механизме преобразования.

При развитии воображения исследователи придают большое значение развитию изобразительных способностей детей. Многие исследователи (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, В.А.Флерина) утверждают, что из всех существующих детских видов деятельности, художественная деятельность максимально способствует творческой самоактуализации и самореализации ребенка.

Анализ источников по теме развития воображения дошкольников позволили сделать вывод, что изобразительная, продуктивная деятельность с использованием нетрадиционных техник является наиболее благоприятной для творческого развития способностей детей, так как в ней проявляются разные стороны развития ребенка, что объясняется спецификой художественной творческой деятельности как естественной «школы творческого развития» [6].

Современная методика обучению рисованию детей дошкольного возраста насчитается немало нетрадиционных приемов, направленных на развитие творческого воображения. Одной из задач развития воображения и творческих способностей является обучение дошкольников сознательно применять разные основы изобразительной науки, предавать настроение в своем изображении, состояние и характер рисунка, показывать свое отношение к нему.

В последнее десятилетие постепенно меняются содержание и задачи изобразительной деятельности: от простого копирования образца через показ последовательности и приёмов рисования к реализации творческого потенциала ребенка через использование разного вида инноваций, инновационных программ и педагогических технологий без навязывания образцов и своего мнения [7], [8]. Нетрадиционные техники рисования позволяют избежать этого, поскольку педагог демонстрирует только способ действия нетрадиционными материалами, что способствует развитию воображения, творчества, самостоятельности и выражению индивидуальности.

Так, с детьми 3-4 лет целесообразно использовать техники рисования пальцем, ладошкой, печатями, др. В работе с детьми 4-5 лет можно добавить пластинографию, масляную пастель и акварель, ватные палочки. В старшем дошкольном возрасте осваивают более сложные техники: рисование мыльными пузырями, смятой бумагой, ватой, солью, манкой; используется кляксография, граттаж, уголь, сангина и другие материалы.

Нетрадиционные способы рисования вызывают интерес, положительные эмоции, ребенок оказывается в ситуации успеха и приобретает уверенность от полученного результата, чувствует себя настоящим художником, победителем. В конце старшего дошкольного возраста можно учить ребенка рисовать по алгоритму: подумать, что хочу нарисовать – что буду рисовать – какие материалы нужны – процесс рисования – по окончании оценить и дорисовать необходимое. Как показывают наши исследования, в конце дошкольного возраста развивается умение планировать и делать умозаключение, видеть замысел и преобразовывать. Это помогает детям более точно выражать вербально и невербально свои мысли, быть усидчивыми, целеустремленными, трудолюбивыми [9], [10].

Таким образом, обучение детей с использованием нетрадиционных техник рисования активизирует познавательный интерес, формирует эмоционально положительное отношение к процессу рисования, способствует эффективному развитию воображения и восприятия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Иванова Г.В. Семиотика нравственности: программно-методический комплекс: (для детей 5-7 лет) / Г.В. Иванова. - Коломна: Изд-во МГОСГИ. - 2010. - 68 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. - СПб: Питер. - 2016. - 583 с.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. - М.: Междунар. образоват. и психол. колледж: Психол. ин-т. - 1996. - 197 с.
5. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Крыжановская Н.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в дошкольном образовании: монография. – М.: Издательство «Перо». - 2015. - 172 с.
6. Ларина О.В. Использование нетрадиционных технологий в развитии творческих способностей дошкольников / О.В. Ларина, Г.Л. Стешенко // Молодой ученый. - № 34-1 (168). - 2017. - С. 50-53.
7. Перекальский С.А. Проблема распространения инновационных технологий в отечественном образовании / С.А. Перекальский // В сборнике: Начало-8. Сборник научных статей аспирантов и соискателей КГПИ. Министерство образования и науки РФ, ГОУ ВПО МО Коломенский государственный педагогический институт; ред. А.В. Кулагин, Коломна. - 2009. - С.21-24
8. Перекальский С.А. Творческие методы проектной деятельности в образовании / С.А.Перекальский // Педагогическое образование: вызовы XXI века. Материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого педагога, академика В.А. Сластенина. Редколлегия: И.Ф. Исаев (отв.ред.), И.Ж.Ирхина, Н.Л. Шеховская и др., 2013. С. 483-485.
9. Иванова Г.В. Семиотический подход в творческом развитии дошкольников // Творчество субъекта познания, общения и деятельности. Сборник материалов Ставропольской сессии научной школы профессора В.С. Агапова. Т.1 / Под ред. В.С. Агапова. – Ставрополь: СтМУ. - 2015. - С.213-217
10. Иванова Г.В. Вербальное и невербальное общение в образовании / Г.В. Иванова // Герценовские чтения. Начальное образование. Т. 6. №1. - 2015. - С.92-98.

*Иванова Галина Викторовна
Качанова Анна Петровна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
ivgavi@yandex.ru
annakachanova22@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСКУРСИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты организации и проведения экскурсий, определены педагогические условия формирования экологических представлений старших дошкольников.

Ключевые слова: экологические представления, экскурсия, педагогические условия, старший дошкольник.

Значимость проблемы формирования экологических представлений у дошкольников обусловлена требованиями Государственной политикой в сфере экологии, вызванными экологическим кризисом в стране, преодоление которого, согласно «Экологической доктрине РФ», возможно только на основе формирования нового типа взаимоотношений человека и природы, исключающих возможность разрушения и деградации природной среды. Для этого необходимо формировать и последовательно реализовывать единую государственную политику в области экологии, направленную на охрану окружающей среды, рациональное использование природных ресурсов [1].

В сфере дошкольного образования выполнение государственного заказа реализуется через образовательную область «Познавательное развитие», направленную на формирование первичных представлений о себе, о других людях, объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях, о планете Земля, как общем доме людей, об особенностях ее природы [2].

Наибольшей ценностью в решении проблемы формирования экологических представлений обладают экскурсии. Посредством экскурсий осуществляется зрительное и эмоциональное общение дошкольников с природой. Через целенаправленные наблюдения, организованные взрослым, дети не только формируются экологические представления об окружающем мире, но и о роли человека в нем, способах поведения и взаимодействия с природой. В дальнейшем, полученные знания дошкольники учатся применять в повседневной жизни, что отражается на становлении экологической культуры у подрастающего поколения.

Вопросами изучения формирования экологических представлений у дошкольников посвящены исследования С.Н. Николаевой, Т.А. Серебряковой, О.А. Соломенниковой, Н.Н. Кондратьевой, В.А. Ясвина и другие.

С.Н. Николаева определяет экологические представления – как сведения о взаимосвязи растений и животных со средой обитания, их приспособленности к ней; о человеке как части природы; об использовании природных богатств, загрязнении окружающей среды и т.д. [3].

Формирование экологических представлений неразрывно связано с формированием экологической культуры. По мнению Т.А. Серебряковой, экологическая культура – это положительный экологический опыт, накопленный и зафиксированный обществом в духовную и материальную составляющие общей культуры. Это сплав единства образованности, экосознания и экодеятельности, направленный на гуманные отношения, выстраиваемые между обществом и природой [4].

Особая роль в развитии экологических представлений у старших дошкольников принадлежит экскурсиям, которые являются одной из трудоемких и сложных форм обучения в детском саду.

Как показывает смысл самого слова «экскурсия» (от лат. - «вылазка»), проводится обычно за пределами участка дошкольного учреждения и дает возможность в естественной обстановке знакомить детей с природными объектами и явлениями, с сезонными изменениями, с трудом людей, направленным на преобразование окружающей среды.

Высоко ценила экскурсии в природу Е. И. Тихеева, которая внесла серьезный вклад в разработку методики их проведения. Ее основная рекомендация – сделать содержание экскурсии интересным для каждого ребенка, ибо «точность наблюдения и глубина восприятия пропорциональны интересу» [5].

В образовательном смысле экскурсии ценны тем, что являются одной из лучших форм наглядного ознакомления с природой. На экскурсиях дети имеют дело непосредственно с живыми объектами в естественной среде обитания, и никакие пособия, книги, фотографии и рисунки, искусственные модели и коллекции не заменят их.

Результативность экскурсии во многом определяется тем, насколько четко разработана ее структура, определены цели, методика организации и проведения каждого этапа. Т.А. Куликова выделяет следующие этапы в структуре экскурсии.

I этап – подготовительный, который включает подготовку воспитателя и детей. При календарном планировании воспитательно-образовательной работы воспитатель намечает темы экскурсий, определяет их цель, программное содержание, сроки проведения.

II этап – коллективное наблюдение, с помощью которого решаются все основные задачи экскурсии. Его результативность зависит от методов и приемов воспитания и обучения, которые использует воспитатель. Основным из применяемых методов – это наблюдение объектов и явлений природы, сопровождаемое пояснениями и направляемое вопросами воспитателя.

III этап экскурсии – заключительный. Он охватывает всю послеэкскурсионную воспитательно-образовательную работу, направленную на углубление, систематизацию и обобщение знаний, приобретенных детьми, на закрепление и дальнейшее развитие их интересов, формирование творческих способностей в процессе освоения и переработки впечатлений, полученных от общения с природой [6].

В процессе формирования экологических представлений ведущей должна стать деятельность взрослого и ребенка. Благодаря такому сотрудничеству развиваются взаимопонимание, сочувствие и согласие, так необходимые при формировании экологической культуры. Сотрудничество воспитателя и детей эффективней всего может проявляться в повторяющейся совместной деятельности, объединенных достижением общей цели [7].

Выделим основные педагогические условия формирования экологических представлений старших дошкольников средствами организации экскурсий:

1. Правильная организация и экологизация развивающей предметной среды – системы материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития.

2. Включение детей в природоохранную деятельность, то есть виды деятельности, предполагающие взаимодействие с природой через организацию различных форм и методов формирования экологической культуры дошкольников.

3. Использование комплекса форм и методов в неразрывной связи с развивающей экологической средой, которая в свою очередь является «базой» для их рационального использования.

4. Использование проектной деятельности, которая дает возможность старшим дошкольникам экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать интерес к объектам и явлениям окружающего мира, активность и творчество [8].

5. Применение методов обучения, которые дают детям целостные знания о природе, общественной среде, жизни человека и самого человека, при этом необходимо формировать их понятийный аппарат систематически и согласно возрасту [9].

6. Важным условием экологического воспитания и образования старших дошкольников является компетентность педагогических работников,

сформированность у них профессиональных и личностных качеств ещё на уровне получения высшего/специального образования [10].

Дошкольники во время проведения экскурсий значительно глубже и полнее могут изучить и понять эти связи, овладеть определенными знаниями, умениями и навыками, которые помогут сформировать у них и грамотное безопасное поведение, и активную позицию, и познавательный опыт, и бережное отношение к природе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Экологическая доктрина Российской Федерации / Министерство иностранных дел Российской Федерации. / [Электронный ресурс] URL: https://www.mid.ru/foreign_policy/official_documents/-/asset_publisher/CptICkV6BZ29/content/id/548754 (дата обращения 03.10.2021).
2. Иванова Г.В. Взаимосвязь умственного и нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Г.В. Иванова // Сборник В.П.Савинкина. - Коломна: КГПИ. - 2005. - С. 89-92.
3. Николаева С.Н. Экологическое воспитание детей. Старший дошкольный возраст / С.Н. Николаева. - М.: Цветной мир. 2019. - 80с.
4. Серебрякова Т.А. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста / Т.А. Серебрякова. -М.: Академия. -2014. -224 с.
5. Иванова А.И. Организация детской исследовательской деятельности / А.И. Иванова. - М.: Сфера. - 2017. - 96 с.
6. Маханева М.Д. Экология в детском саду и начальной школе / М.Д. Маханева. - М.: Сфера. - 2018. - 224 с.
7. Ясвин В.А. Формирование экологической. / Государственная Российская Библиотека культуры. / [Электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002678140> (дата обращения 04.09.2021).
8. Перекальский С.А. Творческие методы проектной деятельности в образовании / С.А.Перекальский // Педагогическое образование: вызовы XXI века. Материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого педагога, академика В.А. Слостенина. Редколлегия: И.Ф. Исаев (отв.ред.), И.Ж.Ирхина, Н.Л. Шеховская и др., 2013. С. 483-485.
9. Иванова Г.В. Семиотика нравственности: программно-методический комплекс: (для детей 5-7 лет) / Г.В. Иванова. – Коломна: Изд-во МГОСГИ. - 2010. - 68 с.
10. Иванова Г.В. Формирование профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров дошкольного профиля в образовательном пространстве вуза // Человеческий капитал. - № 8. - 2017. - С.25-29.

СЕМЕЙНЫЙ АЛЬБОМ КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ 6-7 ГОДА ЖИЗНИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос педагогического сопровождения родителей в музыкальном развитии детей старшего дошкольного возраста. Автор описывает опыт и результат практической работы с семейным альбомом музыкального развития ребёнка 6-7 года жизни.

Ключевые слова: семья, семейный альбом, педагогическое сопровождение, родители, музыкальное развитие, дети старшего дошкольного возраста.

Художественно-эстетическое развитие – одна из образовательных областей, представленная Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (*далее ФГОС ДО*), которая предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [1]. Таким образом, музыкальное развитие детей дошкольного возраста является частью художественно-эстетического развития.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ определена первостепенная воспитательная роль семьи и миссия дошкольной образовательной организации (*далее ДОО*), которая заключается в помощи родителям в воспитании детей [2]. Такая помощь может быть наиболее эффективно реализована через сотрудничество и сотворчество ДОО и семьи.

Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. считают, что проблему сотрудничества, сотворчества семьи и профессионально-педагогического сообщества ДОО необходимо осуществлять через призму педагогического сопровождения, которое требует разработки сопровождающего продукта (родительско-воспитательские дневники музыкального развития ребёнка, альбомы музыкальных открытий и достижений семьи в целом и персонально ребёнка, диагностические карты музыкальной культуры семьи и актуальных для неё проблем воспитания и развития ребёнка и так далее) [3].

Исходя из выше написанного, нами был разработан и апробирован семейный альбом музыкального развития ребёнка 6-7 года жизни под названием «Слушаем музыку, танцуем и поём всей моей семьёй» [4]. Содержание альбома составили следующие тематические разделы: «Моя семья», «Музыка в нашей семье», «Семейная карта музыкальной культуры», «Развиваем чувство ритма», «Музыкальные инструменты», «Портреты композиторов», а также рубрики: «Задание для родителей», «Задание для ребёнка», «Задание для ребёнка и родителей», «Мой ребёнок знает!», «Это важно!», «Для любознательных».

В рубрике «Задания для родителей» предлагается родителю выполнить определённое задание, которое ребёнок не может сделать самостоятельно, например, «Найдите звучание музыкального инструмента, который изобразил ваш ребёнок. Проговорите с ребёнком правильное название музыкального инструмента. Под музыку имитируйте игру на данном музыкальном инструменте».

Рубрика «Задание для ребёнка и родителей» предполагает выполнение совместных заданий взрослого и ребёнка, например, «Поговорите с ребёнком о музыке. Обсудите и напишите о ваших интересах, музыкальных потребностях, предпочтениях, культурных традициях в вашей семье в семейной карте на каждом островке».

В рубрике «Задания для ребёнка» ребёнок найдёт интересное задание для самостоятельного выполнения, например, «Нарисуй себя. А рядом – музыкальный инструмент, на котором ты хотел бы научиться играть, если бы стал музыкантом».

В рубрике «Мой ребёнок знает!» родитель фиксирует знания о музыке ребёнка, например, «Какие музыкальные инструменты ты знаешь? Задайте ребёнку этот вопрос и запишите ответы».

В рубриках «Это важно!» и «Для любознательных» излагается важная и интересная информация по музыкальному развитию детей старшего дошкольного возраста.

Технология ведения дневника составляла три этапа: диагностический, основной, заключительный. На диагностическом этапе было проведено анкетирование родителей, интервьюирование детей с целью изучения уровня представлений о музыкальном развитии и музыке в целом у родителей и детей, а также с целью выявления сложившихся семейных традиций в вопросах музыкального развития. На основном этапе определялись методы и подходы работы с семейным альбомом. На заключительном этапе оценивалась эффективность педагогического сопровождения родителей.

Опыт педагогического сопровождения родителей показал высокую заинтересованность родителей в использовании такой формы музыкального

развития как семейный альбом. Детям очень понравилось выполнять самостоятельно задания, рисовать, раскрашивать, с помощью родителей отвечать на вопросы, совместно с родителями выполнять творческие музыкальные задания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10. 2013г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». / [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения 09.09.2021).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 21.12. 2012. / [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения 09.09.2021).
3. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А. Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. - М.: - 2017. - 288 с.
4. Каменская О.А. Слушаем музыку, танцуем и поём всей моей семьёй. Семейный альбом музыкального развития для детей 6–7- го годажизни. / Казань. - 2020. - 36 с.

Козлова Инна Петровна

*Научный руководитель: дпн, профессор Широких О.Б.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
rus787805@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В КОНТЕКСТЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о значении графо-моторных навыков у дошкольников с речевыми нарушениями при подготовке к школьному обучению.

Ключевые слова: графо-моторные навыки, дошкольники с речевыми нарушениями, готовность к школьному обучению.

Проблему готовности к школьному обучению исследовали многие отечественные и зарубежные специалисты: социологи, психологи, педагоги, методисты (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Г.И Гуткина, Н.Г. Салмина, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцова, В.Д. Шадриков, Н.В. Нижегородцева и др.).

В контексте общей школьной готовности большое внимание уделяется формированию графических навыков. Этот навык определяется дошкольником по подготовке руки к письму, как основной в работе. Под графическими навыками рассматривается овладение дошкольника карандашом, штриховать, соединять по точкам, умение рисовать, обводить, и т.д. Графические навыки – при выполнении заданий практически необходимы первокласснику, которые

одни из существенных навыков во всех образовательных областях (например, дорисовывание нужного количества предметов, рисование узоров по клеточкам, графические задания рассматриваются в ходе формирования элементарных математических представлений: соединение точек по цифрам и т.п.). Этот же навык неизбежен и связан с элементами письма букв при подготовке к письму.

Процесс формирования графических навыков подчиняется закономерностям выработки двигательных, речевых и интеллектуальных действий. Для формирования графо-моторных навыков необходим высокий уровень развития моторики (мелкой и общей), зрительной памяти, зрительно-пространственных представлений и серийной организации движений.

У детей с речевыми нарушениями, в сравнении со сверстниками с нормальной речью, значительно хуже сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память. Также отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики - общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

Наряду с речевыми нарушениями и особенностями формирования высших психических функций, для детей с общим недоразвитием речи характерны общая соматическая ослабленность, отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется недостаточно развитой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Большие трудности испытывают при выполнении движений по словесной инструкции. И.Т. Власенко и Е.В. Новикова отмечают недостаточное развитие у детей с общим недоразвитием речи зрительного восприятия, что ведет за собой отставание в формировании пространственного ориентирования [1], [2].

В своем исследовании В.П. Дудьев, отмечает у детей с общим недоразвитием речи выраженность недостаточного развития движений кистей и пальцев рук [3]. Наиболее низкие показатели имели пробы на динамическую и реципрокную координацию, переключаемость, дифференциацию и ритмичность движений, что свидетельствует о значительном несовершенстве моторики рук по этим параметрам. Так же несформированность тонких движений рук проявлялась в затруднениях при выполнении противоположных действий каждой рукой, в изолированном характере их работы, в ритмичности и нечеткости пальцевых движений, в трудностях выработки «кинестетической мелодии» двигательного акта.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в выполнении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия,

опуская его составные части [4]. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, несформированность всех компонентов моторики (артикуляционной, тонких движений рук, грубой, проявляется несовершенство организации движений на различных уровнях, трудности регуляции и контроля двигательного акта, так же обнаруживается замедленность или застревание на одной позе. Все вышеперечисленные нарушения, осложняют учебный процесс у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Как указывает Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева, нарушения зрительного восприятия у старших дошкольников ведут к трудностям выделения фигур, цифр, букв, соотношения их частей, определения величины, четкого дифференцирования различия и сходства близких по конфигурации или зеркальных элементов [5]. При этом авторы отмечают, что несформированность зрительного восприятия обычно заключается в том, что это дефицит не отдельно взятой моторной или зрительной функции, а дефицит интегративного взаимодействия этих функций. Как следствие, у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается несовершенство зрительно-двигательной координации.

Для овладения графическими навыками письма, по мнению Е.Н. Российской, очень важно развитие движений пальцев и кисти руки [6]. Развитие тонкой моторики определяет готовность руки к обучению графическому навыку письма, на этот факт указывали и такие авторы как Т.П. Сальникова, Е.И. Скиотис.

Недостаточное развитие мелкой моторики рук, несовершенная координация движений, неполноценность пространственного анализа и зрительно-моторной координации, приводят к нарушению графического и моторного навыка у старших дошкольников с речевыми нарушениями и как следствие, данная категория детей попадает в группу риска по возникновению дисграфии.

Таким образом, необходимо использование целенаправленных методик обследования, что поможет выявить типологические характеристики моторной и графической деятельности дошкольников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью, проведение коррекционной работы, направленной на повышение результативности совершенствования графо-моторных навыков, а также разработка приоритетных направлений коррекционного воздействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Власенко И.Т., Чиркина Г.В. Методы обследования речи у детей. - М.: - 2019. - 240 с.
2. Новикова Е.В. Как подготовить руку ребенка к письму: Комплекс упражнений для тренинга мышц рук у детей. – М.: ПКО. - 2012. -182с.
3. Дудьев В.П. Особенности произвольной двигательной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. - №4. - 1995. - С. 43-49.

4. Буцыкина Т.П., Вартапетова Г.М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графо-моторных навыков у младших школьников // Логопед. - №3. - 2005. - С. 29-34.
5. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Альбом: Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учебное пособие. – М.: Academia. - 2020. - 64 с.
6. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. - М.: Айрис-пресс. - 2015. - 240 с.

Космачева Наталия Владимировна

*ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
Коломенский г.о., РФ
natalika-db@rambler.ru,*

Чикаева Татьяна Владимировна

*МДОУ ЦРР-детский сад № 10 «Радуга», Коломенский г.о., РФ
tanya_4ikaeva@mail.ru*

ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Работа над проблемной ситуацией является эффективным методом в духовно-нравственном воспитании дошкольников. В статье рассматриваются приемы работы над проблемной ситуацией, целенаправленно созданной педагогом и произошедшей в естественных условиях.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, воспитание дошкольников, проблемная ситуация, приемы работы над проблемной ситуацией.

На современном этапе в России особо актуально стоит проблема духовно-нравственного воспитания личности, начиная с дошкольного детства. Как отмечается в исследованиях, посредством осмысления значимости духовно-нравственных ценностей и национальной духовной традиции, происходит формирование мировоззрения и ценностных категорий [1], что безусловно влияет на выбор линии поведения граждан Российской Федерации. В связи с этим Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит задачу выстраивания образовательного процесса «на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» [2].

Важным условием духовно-нравственного воспитания дошкольников выступает возможность свободного выбора детьми своих поступков и линии поведения, а также осознания личной значимости ориентиров через оценку последствий этого выбора. Для организации такого выбора детей следует

привлекать к решению проблемных жизненных ситуаций - *естественно происходящих и специально создаваемых педагогом.*

К *естественным* мы относим ситуации, ежедневно происходящие при взаимодействии дошкольников. Примеры подобных ситуаций: дети не хотят убирать игрушки за собой или не хотят помочь убрать игрушки; ребенок не хочет уступить игрушку (или игру) другому; дети не могут согласовать действия в игре, каждый настаивает на своем; ребенок обзывает сверстника или смеется над его ошибкой и т.п.

На практике встречается несколько вариантов действий воспитателей в подобных ситуациях. Часто педагог сам оценивает происшедшее, предъявляет социальную норму и дает инструкцию оступившемуся ребенку как исправиться в данной ситуации. Например: «Алеша, ты плохо поступил, нельзя смеяться над товарищем, свершившим ошибку. Попроси у Саши прощение». В данном случае, дошкольник лишь исполнитель воли взрослого. Вероятнее всего, подобные правила он уже слышал. Обогатится ли опыт воспитанника нравственными представлениями? Родится ли чувство сопереживания «потерпевшему»? С раскаянием ли он попросит прощение?

Так же на практике можно наблюдать и другие действия воспитателя – возьмет паузу, посмотрит с укором. На этом педагогическое воздействие заканчивается. Возможно, педагог торопится закончить занятие или считает, что элементарный опыт у детей есть и они сами догадаются что – хорошо, а что – плохо и смогут найти способы примирения.

На наш взгляд, больший воспитательный эффект принесет использование воспитателем приемов оценки детьми своих поступков, осознания происшедшего и предоставления свободного выбора действий для исправления своих поступков и линии поведения. Руководство педагога здесь заключается в том, чтобы обратить внимание детей на действия участников ситуации, помочь определить чувства и эмоции их и окружающих, оценить случившееся и направить к правильному разрешению сложившейся ситуации. Приведем пример проработки проблемной ситуации. Возьмем тот же случай – Алеша посмеялся над Сашей, свершившим ошибку.

Воспитатель (обращаясь к Алеше и Саше): «Друзья мои, похоже здесь случилось что-то неладное... и как я догадалась? Вижу грустного, обиженного Сашу. Что у нас случилось?» (Фраза «у нас» - показывает, что педагог «вместе» с детьми, не отделяет себя от «оступившихся», проживает события вместе с ними.)

Предположим, что кто-то из детей (Саша или наблюдатели) расскажет.

Воспитатель (с сочувствием): «Что, Саша, обидно?.. Да... Понимаю... А как у Алеши на сердце (на душе)? Светло? Радостно от своего поступка? (Дети

иногда могут играть «на публику», привлекая внимание. Возможно, что Алеша скажет: «Да, смешно, весело»).

Воспитатель (Алеше): «А если честно? Что твое сердечко подсказывает?» (Можно вопрос оставить без ответа, не всегда хватает мужества признать свою ошибку, да еще и на виду у «зрителей».)

Воспитатель (другим детям, которые были свидетелями): «Ребята, а вам радостно или грустно от того, что произошло?» (Всегда найдутся те, кто правильно выразит свои чувства.)

Воспитатель: «Вот и мне грустно, и я расстроилась... Посмотрите, как поступок одного человека может менять настроение нескольких или даже многих людей!.. Как же можно оценить этот поступок? Это хороший, правильный поступок?» (Дети говорят: «нет», «плохой поступок»)

Воспитатель: «Хорошо, что вы умеете правильно оценить поступки... Знаете, ребята, иногда так бывает, что человек не хотел обидеть другого, но не подумал, и сказал или сделал что-то наспех... Каждый может поступить неправильно, ошибиться...» (Здесь не оправдание обидчика идет, а опора на его лучшие качества. Важно показать, что о нем хорошо думают как о человеке. Это прием проявления доверия, опора на лучшее в человеке.) «Но важно, чтобы человек увидел, осознал, что на самом деле произошло, и нашел в себе мужество исправить свою ошибку. Только сильный человек может честно посмотреть на себя, признать и исправить свои ошибки!»

Окончание проработки данной ситуации может иметь варианты в зависимости от возраста и нравственной зрелости дошкольников. Если дети постарше, то воспитателю можно сказать (обращаясь к Алеше и Саше): «Вы у нас уже взрослые, поэтому, я думаю, что сами догадаетесь как вернуть доброе отношение друг к другу? Да?» (Попросить прощение – с одной стороны, и простить – с другой стороны.) И здесь мальчиков лучше оставить одних, что называется «без свидетелей». Если дети помладше, или если педагог почувствует, что без его поддержки дети на найдут сил примириться, то можно сказать: «Как же нам теперь быть? Как вернуть всем хорошее настроение?». И подвести детей к тому, что важно и попросить прощение, и простить. Возможно, педагогу придется помочь детям подобрать слова для примирения, что следует сделать бережно, с терпением и добрыми интонациями.

В процессе духовно-нравственного воспитания помимо использования естественных ситуаций повседневной жизни воспитатель может специально создавать ситуации с проблемой выбора. Ситуации данного типа требуют внимания к другому человеку, воспитывают заботливое отношение друг к другу, формируют умение находить верное решение в сложившейся ситуации.

Примеры подобных ситуаций мы рассматривали прежде [3, с.116-118].

Рассмотрим лишь одну из них.

Для выполнения задания с цветными карандашами на занятии воспитатель просит детей взять из индивидуальных коробочек с карандашами карандаш определенного цвета (например, красный), чтобы заштриховать (закрасить, нарисовать) фигуру. Дети привыкли, что в коробочках всегда отточенные карандаши. Если во время занятия у кого-то ломался карандаш, воспитатель приходил на помощь и протягивал отточенный карандаш из запасных. Проблем не было... Теперь, выполняя задание, обнаруживается, что у кого-то (например, у Маши) в коробочке сломанный карандаш. Естественно, Маша озвучивает проблему: «У меня сломанный карандаш!»

Воспитатель: «Ребята, что нам делать?»

Дети, по привычке: «Дайте Маше карандаш, у Вас же есть запасные!»

Воспитатель: «К сожалению, нет. Мне пришлось их отдать в младшую группу, воспитатель попросила выручить... Что же делать?... Вы у меня уже взрослые, придумайте что-нибудь!.. Важно, чтобы все выполнили это задание». Если дети молчат, педагог может помочь фразой: «Маша, у тебя есть друзья? Как поступают друзья в беде?» На практике мы видели такое решение проблемы детьми: «Маша, я сейчас заштрихую и тебе дам», «Маша, возьми, заштрихуй, а потом мне верни». Все положительные намерения детей важно отмечать («хорошая мысль», «интересное решение», «какой ты сообразительный» и т.д.), подчеркивая свою радость от предложенного воспитанниками («я так рада», «как мне приятно это видеть», «как хорошо, когда люди заботятся друг о друге» и т.п.).

Ситуации следует варьировать, например, в следующий раз можно изъять карандаш из коробки, а в коробку другого ребенка положить два карандаша нужного же цвета и т.п. После применения подобных ситуаций мы увидели, что дети не остаются пассивными, надеясь, что воспитатель сам исправит ситуацию. Дошкольники искали сами варианты решения проблемных ситуаций, чтобы помочь товарищам, и радовались своим добрым поступкам.

В процессе проработки естественных жизненных ситуаций и решения искусственно созданных проблемных ситуаций дети учатся находить выход, принимать правильное решение. Наблюдая за ситуацией или участвуя в ней, ребенок получает сильное моральное впечатление, проявляет личное участие в жизни другого. Благодаря работе над проблемной ситуацией у дошкольников обогащаются нравственные представления, они учатся всматриваться в жизнь, в поступки свои и окружающих, оценивать их и нести ответственность за свой нравственный выбор, свои поступки и поведение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Иванова Н.А. Актуальность и основные положения современной стратегии развития воспитания в РФ // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / Материалы Всероссийской науч.-практич. конф. / Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких. - Коломна: ГСГУ. -2015. - С.53-57.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. / [Электронный ресурс] URL: - <http://мин обрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения 18.10.2021)
3. Космачева Н.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников: монография / Н. В. Космачева. – Коломна: МГОСГИ. - 2011. - 158 с.

Костричкина Дарья Кузьминична

Научный руководитель: кпн, доцент Иванова Г.В.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

dasha19952505@bk.ru

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы организации образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе дошкольного образования, а также в рамках специального образования. Представлены пути решения выявленных проблем.

Ключевые слова: дошкольное образование, специальное образование, инклюзивное образование, образовательные программы.

В условиях цифровизации общества, предъявления новых требований к организации образовательной среды и образовательного процесса отмечает особое внимание к проблемам дошкольного образования, начальной ступени обучения, а также организации воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в дошкольных образовательных организациях.

Это обусловлено тем, что в условиях пандемии COVID-19 именно дошкольное образование, обучение в рамках начальной школы, а также специальное образование – работа коррекционных и гетерогенных образовательных организаций испытали наиболее серьезные трудности, что обусловлено дошкольным возрастом и индивидуальными особенностями их воспитанников и обучающихся. Это обусловило необходимость проведения оценки и экспертизы образовательных программ на предмет их актуальности и полноты, а также соответствия индивидуальным образовательным потребностям воспитанников.

Проблему в области экспертизы программ дошкольного образования создает тот факт, что в отличие от общего образования, где существуют типовые

образовательные программы по различным учебным дисциплинам, в дошкольном образовании таких «строгих» программ не принято, а присутствуют лишь общие направления и образовательные области, установленные ФГОС – например, «речевое развитие», «познавательное развитие» и др. В отношении дошкольных образовательных организаций комбинированного типа или коррекционных, данная проблема еще более значима, поскольку требует адаптации образовательных программ под индивидуальные образовательные потребности воспитанников.

Это обуславливает проблему организации экспертизы образовательных программ в дошкольном и специальном образовании. Экспертиза (от лат. *expertus* — опытный, сведущий) в общем виде представляет собой специальную форму анализа данных, которая проводится по установленной форме (регламенту) в соответствии с выработанным на основе специфики предмета экспертизы требованиям [1].

В самом общем виде экспертиза в образовании – это проводимое экспертом всестороннее исследование, анализ с целью оценки каких-либо вопросов, решение которых требует специальных знаний и подготовки в соответствующей области (в случае экспертизы в образовании, состояния образовательного процесса, содержания, условий его реализации и достигнутых результатов образовательной деятельности и др.) [2].

Цель экспертизы в образовании – это объективная оценка состояния предлагаемого решения той или иной педагогической проблемы на основе анализа целей и задач, замысла решения, а также задействованных для решения необходимых и достаточных ресурсов. Экспертиза любого вида учебной программы, предполагает изучение, анализ и оценку всех компонентов образовательного процесса, предопределяемых замыслом и целевыми установками программы.

Это особенно актуально для специального образования, поскольку дошкольники с особыми потребностями весьма различны, что обуславливает разнообразие образовательных программ.

Сегодня существуют разработки критериев и показателей для проведения оценки и экспертизы программ дошкольного и специального образования [1]. Однако многие из разработанных систем критериев предполагают либо излишний субъективизм (например, экспертные оценки, в которых велико влияние личного отношения респондентов-экспертов к анализируемому предмету), либо же критерии предназначены исключительно для оценки программ конкретного типа (например, парциальных программ дошкольного образования изобразительного искусства, музыкальных и т.д.).

В этой связи достаточно важным представляется попытка разработки единой системы критериев, которая позволит проводить экспертизу программ дошкольного и специального образования различной направленности и содержания. Однако для разработки такой системы необходима оценка существующих подходов, методик, способов проведения экспертиз в образовании в целом и в отношении программ дошкольного и специального образования в частности.

Некоторые вопросы возникают и в рамках внедрения инклюзивного образования.

Формирование системы инклюзивного образования – одно из направлений развития современной системы образования. Инклюзивное образование закреплено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», условия реализации инклюзивного образования сформулированы в Федеральных образовательных государственных стандартах (ФГОС).

Инклюзивное образование определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Оно реализуется в том случае, если образовательная организация создает специальные образовательные условия для детей с особыми образовательными потребностями [3].

Однако, если предоставление «материальной составляющей» таких условий для школы менее проблематично (в рамках программы «доступная среда», это, к примеру, выделение средств для установки пандусов, закупки учебников для детей с ограничениями слуха, зрения и т.д.), то «образовательная составляющая» - совершенствование образовательного процесса образовательных организаций, и в особенности детских садов, под нужды детей с ОВЗ, сегодня вызывает вопросы.

Ребенок с ОВЗ даже школьного возраста испытывает трудности в адаптации в образовательной среде «обычной школы», при этом, для ребенка дошкольного возраста данная проблема стоит еще острее, ввиду того, что сама по себе адаптация детей к детскому саду проходит длительное время. Образовательная программа ДОО в этой связи должна предусматривать те методы и средства, которые будут создавать условия для адаптации детей с ОВЗ к условиям детского сада.

Таким образом, существенной проблемой педагогической практики сегодня является организационно-педагогических условий реализации идей инклюзивного образования на уровне дошкольного образования.

В рамках решения первой поставленной задачи можно отметить, что в России инклюзивное образование развивается относительно детей с

ограниченными возможностями здоровья, это более узкая трактовка инклюзивного образования, чем принятая во всем мире [1].

В части организации образовательного процесса в рамках специального образования, нужно отметить, что основные подходы в учебно-воспитательной работе образовательной организации с воспитанниками и обучающимися, имеющими ограничения по здоровью, в условиях инклюзивного образования базируются на внедрении в практику педагогов различных форм индивидуального сопровождения ребенка. Формы индивидуального сопровождения ребенка следует разрабатывать на основе системной совместной работы с дефектологом и врачами, реализации здоровьесберегающих и развивающих технологий по следующим направлениям: социальное развитие, охрана здоровья и жизнеобеспечения, интеллектуальное и эстетическое развитие, трудовое воспитание [2].

В рамках дошкольной образовательной организации это достижимо через выявление у дошкольников практических умений, склонностей, интересов и способностей к самостоятельной адаптации. Для этого целесообразно вводить курсы для родителей особых детей, а также предусмотреть оказание помощи дошкольникам с особыми потребностями в быту и освоении программ дошкольного образования, например, в формате тьюторства [3].

В рамках поиска оптимальных условий реализации специального образования представляется, что среди организационно-педагогических условий для реализации специального образования, наиболее важны следующие:

1. Организация образовательной деятельности с использованием групповых методов работы, в рамках которых дошкольникам с ОВЗ будет обеспечена поддержка их группы.

2. Реализация педагогического взаимодействия более комфортного типа с обязательным использованием обратной связи, механизмов рефлексии, опорой на коммуникативные возможности и особенности дошкольников с ОВЗ.

3. Использование в ходе образовательной деятельности методов и приемов, способствующих социализации ребенка с ОВЗ в коллективе дошкольников, не имеющих отклонений по здоровью, поскольку процесс социализации – одна из целей и условий гармоничной организации инклюзивного образования.

4. Применение активных и интерактивных методов обучения и метакогнитивных технологий, а также создания дополнительных компонентов предметно-пространственной среды для дошкольников с особыми потребностями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

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. инс-та СГУ. -2012. -С.15-21.
2. Куфтяк Е.В. Обсуждение актуальных проблем специального и инклюзивного образования и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - №2. - 2013. / [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obsuzhdenie-aktualnyh-problem-spezialnogo-i-inklyuzivnogo-obrazovaniya-i-soprovozhdeniya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 24.10.2021).
3. Скоробогатова Н.В. Проблемы инклюзивного образования на современном этапе становления системы специального образования // Вестник ШГПУ - №2 (26). - 2015. / [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-na-sovremenno-etape-stanovleniya-sistemy-spetsialnogo-obrazovaniya> (дата обращения 24.10.2021).
4. Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад. UNICEF. Florence. - № 5. - 2017. - С. 58.
5. Феталиева Л.П. Современный взгляд на инклюзивное образование // МНКО. - №4 (71). - 2018. / [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-na-inklyuzivnoe-obrazovanie-1> (дата обращения: 24.10.2021).

Кошелева Светлана Викторовна

*МАДОУ центр развития ребёнка - детский сад
№40 «Журавлик», г.о. Воскресенск, РФ
nataxall@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ, КАК КОМПОНЕНТ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос необходимости формирования базовых ценностей Российского общества и воспитание личности для которой имеет большое значение основы духовно-нравственных ценностей и национально-культурных традиций народов России. На конкретном примере использования Русских народных игр в работе инструктора по физической культуре с дошкольниками.

Ключевые слова: фольклор, проект, Русские народные игры, традиции России.

Первые восприятия детей основываются на звуках, красках, образах, играх, которые помогают ценить красоту и духовное богатство Родного края. С давних времён сохраняли и передавали из поколения в поколение наши предки Русские народные игры, вбирая через них лучшие национальные традиции и воспитывая в детях не только смелость и отвагу, но и дружбу,

заботу о товарище, командный дух. В педагогическом аспекте, взятые из фольклора, игры для детей, положительно влияют на воспитание характера, силы воли, развивают логическое мышление, создают духовный настрой, интерес к русскому творчеству, укрепляют здоровье и физическое состояние ребёнка.

В рекомендуемой ФГОС программе и предлагаемой литературе народные игры встречаются довольно редко, и достаточно сильно изменены, потеряли народные традиции и лишились игрового зачина. Поэтому мне очень понравилась книга М.Ф. Литвиновой «Русские народные подвижные игры», в которой описаны игры с основными видами движений: бегом, мячом, прыжками; а также игры малой подвижности.

«Давайте детям больше и больше содержания общего, человеческого, мирового, но преимущественно старайтесь знакомить их с этим через родные и национальные явления» [1].

В своём проекте «Путешествие вокруг света» мы проводим предварительные беседы о истории различных стран. Особое место занимают занятия о России, в которых активно используем Русские народные игры, хороводы, потешки и считалочки, как компонент духовно-нравственных ценностей и национально-культурных традиций России.

В своей работе мы использовали следующие игры: «Много троих, хватит двоих», «Горелки», «Ручеёк», «Лекарь», «Кружева», «Пирожок», «Городок», «Петушиный бой». Мне особенно понравилась игра «Лапти» своей самобытностью. Предлагаем её рассмотреть:

«Лапти». Предварительно мы показываем и рассказываем, как использовались лапти, но на всех играющих детей их нет, поэтому заменяем их мешочками с наполнителем.

На середине площадки вбивают кол (можно использовать волейбольную стойку), к нему привязывают верёвку длиной от 3 до 5 метров. Вокруг кола на длину верёвки проводят круг. Водящий берёт свободный конец и встаёт у кола. Участники игры встают за кругом, поворачиваются спиной к центру и через голову перебрасывают лапоть (мешочек). Повернувшись к водящему, спрашивают его: «Сплели лапти?» - водящий отвечает: «Нет». Играющие спрашивают ещё раз: «Сплели лапти?» - и слышат тот же ответ. Спрашивают в третий раз: «Сплели лапти?» - «Сплели!» - отвечает водящий. Тогда, дети бегут в круг и стараются взять свой предмет, а водящий караулит лапти: он бежит по кругу и пытается запятнать играющих. Тот, кого водящий запятнал, встаёт на его место. Играющие берут свои предметы, и игра начинается сначала.

Иногда водящему, сколько ни бегает по кругу, запятнать играющих не удаётся, и он вновь водит.

Игра проходит веселее, если в центре круга брошенные предметы охраняют двое водящих. Это создаёт определённые трудности для играющих [2].

С помощью Русских народных игр хорошо развивается ловкость, скорость, сила, воспитывается соревновательный дух, на основе фольклора обогащается речь детей, взаимопонимание, проявляется эмоциональность. Есть ещё множество Русских народных игр с прибаутками и интересным содержанием, которые можно и нужно использовать в своей работе с дошкольниками. В наше время их можно найти не только в книге М.Ф. Литвиновой, но и также на просторах интернета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. В.Г. Белинский Отечественные записки. Т. IX. № 3. Отд. V «Критика». - 1840. - С. 1-36.
2. М.Ф. Литвинова Русские народные подвижные игры: пособие для воспитателей детского сада / под редакцией Л.В. Русской. - М.: Просвещение. - 1986. - 79 с.

Кислякова Мария Станиславовна

Кузвесова Анастасия Николаевна

МАДОУ МО «Детский сад комбинированного

вида №193», г. Краснодар, РФ

mariakislakova92@gmail.com

anastasiya-555666@mail.ru

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГЕОКЕШИНГА КАК ИГРОВОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается опыт использования геокешинга в дошкольном образовательном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста. Статья раскрывает понятие «геокешинг», цель, краткую методику проведения данной технологии и определяет образовательный потенциал.

Ключевые слова: геокешинг, образовательная технология, образовательный потенциал.

Геокешинг является образовательной технологией, суть которой состоит в участие в приключенческой игре с возможностью включения элементов туризма и краеведения. В игре применяются различные вспомогательные инструменты, например, карта, компас, GPS-приемник. Возможно использование планшета или смартфона [1].

Использование данной технологии помогает в пропаганде здорового образа жизни, в формировании у дошкольников интереса к занятиям физической культурой и спортом [2].

Геокешинг затрагивает разные образовательные области: познавательное развитие, физическое развитие, социально-коммуникативное развитие [3].

Проведение данной приключенческой игры в МАДОУ МО №193 преследовало несколько целей: знакомство детей старшего дошкольного возраста с поисковой деятельностью, развитие умения работать в команде.

Мероприятие включало в себя четыре этапа и было привязано к лексической теме «Осень».

Первый этап состоял в обучении детей ориентироваться по карте и выполнять познавательные задания (картинка-ребус, зашифрованные слова, загадки).

На втором этапе педагогом по физической культуре и воспитателем группы, в которой проводилась игра, был разработан подробный сценарий и написан конспект мероприятия, который включал цели, задачи и возможные результаты. Также был подготовлен весь необходимый реквизит и декорации.

Третьим этапом является проведение самой игры. Вначале на смартфон воспитателя пришло видео-сообщение от пирата, в котором говорилось о месте нахождения карты для поиска клада. Это позволило создать мотивацию на поисковый вид деятельности. Детями была найдена только часть карты. Каждый из фрагментов находился в разных помещениях детского сада. При этом детям давалась точная инструкция, например, «карта находится в спортивном зале, с правой стороны, рядом со шведской стенкой». Задача этих поисков – формирование и закрепление умения ориентироваться в пространстве. Далее последовало решение познавательных заданий, цель которых состоит в развитии высших психических функций, воображения и эмоциональных реакций. Для получения остальных частей необходимо было разгадать ребус с картинками. Следующим заданием стало разгадывание зашифрованных слов с использованием эстафеты. Слова были приурочены к лексической теме. Далее педагогом по физической культуре были загаданы загадки, ответом на которые являются места для поиска фрагментов карты. После нахождения всех частей дети склеили карту и узнали местонахождение ключа от клада. В конце игры ребят встретил пират, который поздравил их с получением клада.

Четвертый этап является рефлексивным. Дети совместно с воспитателем и педагогом по физической культуре подвели итог игры, определили проблемные моменты, обобщили полученные знания по лексической теме. На этом этапе

специалисты анализируют свою деятельность на предмет недочетов и ошибок в организации и содержании.

Проведение мероприятия позволило педагогам посредством приключенческой игры реализовать образовательные и воспитательные задачи, а детям получить ценный опыт поисковой деятельности и незабываемые эмоции.

Таким образом, образовательный потенциал геокешинга включает образовательные возможности (получение и актуализация знаний на различные темы, организация исследовательской деятельности и т. д), воспитательные возможности (формирование умения работать в команде, организация отдыха и досуга, развитие ответственного отношения к окружающей среде и т. д.). [4]. Нельзя не сказать о коррекционно-развивающем потенциале, который позволяет использовать образовательный геокешинг в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бем Н.А., Тяпкина Е.В., Синаторов С.В. Геокешинг в контексте современного образования // Н.А. Бем, Е.В. Тяпкина, С.В. Синаторов. - МНИЖ. - №7-2 (49). - 2016.
2. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М.Дорофеевой. - Издание пятое (инновационное), испр. и доп. -М.: МОЗАИКА - СИНТЕЗ. - 2019. - с. 336
3. Кузнецова М. Современные пути оздоровления дошкольников / М.Кузнецова // Дошкольное воспитание. - №11. - 2002. - С. 3.
4. Кукушкина А.Г. Педагогический потенциал туристической игры геокэшинг: опыт реализации город. проекта // Вестник НовГУ. - №5 (96). - 2016.

Кулешова Екатерина Александровна

Селукова Юлия Александровна

Оликова Алла Юрьевна

*МБДОУ «Детский сад общеразвивающего
вида №1 «Улыбка», г.о. Луховицы, РФ*

katya.kuleshova.94@mail.ru

selukova33@rambler.ru

alla.olikova@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ «КАМЕШКИ «МАРБЛС» В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ (КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ) С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОУ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о применении инновационной технологии «Камешки «МАРБЛС» в логопедической работе с детьми с ТНР в ДОУ; о том, как можно использовать данную технологию в коррекции звукопроизношения у детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: речь, мотивация, звукопроизношение, камешки «МАРБЛС».

Полноценное, всестороннее развитие ребенка является первостепенно задачей педагога. Одним из главных направлений в развитии и воспитании дошкольника становится речь. Что же такое речь?

Речь – это форма общения людей посредством языка [1]. Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека.

В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Значение слова уже само по себе является обобщением и в связи с этим представляет собой не только единицу речи, но и единицу мышления. Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности и участия в коллективном труде [2].

Основными задачами по развитию речи детей дошкольного возраста являются: развитие словаря, воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи, формирование элементарного осознания явления языка и речи (подготовка к обучению грамоте), ознакомление с художественно литературой.

Воспитание звуковой культуры речи включает в себя формирование правильного звукопроизношения.

В работе по коррекции звукопроизношения на этапе постановки, автоматизации и дифференциации звуков учителя – логопеды в ДОУ сталкиваются с низкой мотивацией у детей с ТНР. Педагогу приходится искать пути выхода, заинтересовать ребенка. Лучше современных средств ничего не найти. Одним из способов заинтересовать ребенка заниматься являются Камешки «МАРБЛС».

«МАРБЛС» - изысканный оформительский материал. Его красота и разнообразие вдохновляют на создание дизайнерских шедевров не только художников-оформителей, но и любителей, людей, которые обладают фантазией и стремятся украсить свой быт и досуг [3].

Применение Камешков «Марблс» - это один из нетрадиционных приемов обучения, интересный для детей. Это универсальное пособие представляет собой готовые наборы стеклянных камешков разного цвета и различные задания с ними [4].

На наш взгляд, Камешки «МАРБЛС» являются настоящей находкой для использования в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи. Кроме того, что они приятны на ощупь и позволяют ребенку получить тактильно удовольствие, этот материал универсален в работе с детьми разной

возрастной категории, создает максимум возможностей для проявления творчества не только со стороны ребенка, но и со стороны взрослого.

Цель использования Камешков «МАРБЛС» – разнообразить педагогический процесс, повысить интерес детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями коррекционно – развивающим заданиям, развивать мелкую мускулатуру рук, активизировать познавательную и мыслительную деятельность.

В своей работе мы используем самые разнообразные (квадратные, круглые, разноцветные). Изначально детей знакомим с ними, обращаем их внимание на цвет, форму, текстуру. Затем предлагаем их потрогать, набирать полный кулак, либо в две ладони сразу, можно в «щепотку», как «пинцетом». Можно послушать, как они звенят, бросив их в вазу или на стол, послушать разницу между звуками.

Одним из направлений, в котором можно использовать Камешки «МАРБЛС» является коррекция звукопроизношения.

Например, при постановке звука. Если у ребенка получилось правильно произнести изолированно поставленный звук, то он получает камешек. Но не просто так, а например, украшая какое - либо животное (рис. 1), либо же выкладывая определенную фигуру (рис. 2).



Рис.1



Рис.2

При автоматизации звуков система работает также. Если ребенок правильно произнес поставленный звук в слове, также он получает камешек (в зависимости от того на каком этапе происходит процесс автоматизации: в слогах, словах, предложениях) (рис. 3).

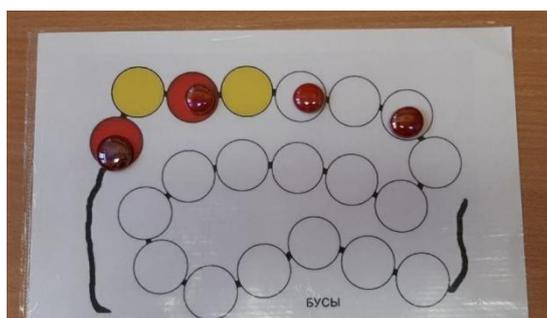


Рис. 3

Камешки можно использовать и как мотивацию, чтобы идти на занятия к логопеду, поиграть с ними в конце, придумать самому новую игру, либо же, если камешков много, то использовать их, как сенсорную разгрузку после проделанной работы.

Благодаря этой нетрадиционной методике, работа с ребенком проходит динамично, эмоционально, приятно, неутомимо, разнообразно, в настоящей игровой форме. Для детей это завораживающее зрелище, они оживают, хотят получить камешки, прикоснуться, подержать в руках.

Применение игр с Камешками «МАРБЛС» нельзя рассматривать как самостоятельный метод коррекции. Его использование выступает в качестве вспомогательного средства, которое помогает стимулировать ребенка, создавать благоприятный эмоциональный фон, что, в конечном итоге, улучшает эффективность коррекционного воздействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ.

1. Пятница Т.В. Развитие речи в таблицах, схемах, цифрах / Т.В.Пятница. - Ростов н/Д : феникс. - 2006. - 141 с.
2. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод.пособие / Н.С. Жукова. - М. : Соц.-полит., журн..- 1994. - 96 с.
3. Климанова Г. Б. Учебно-методическая технология использования камешков Марблс в работе с детьми дошкольного возраста / Г.Б.Климанова // Дошкольная педагогика. - № 8 (113). - 2015. -С. 28-37.
4. Международный образовательный портал. Камушки Марблс как нетрадиционный прием обучения детей. / [Электронный ресурс] URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/doklad-kamushki-marbls-kak-netradicijnyj-priem-obuchenija-detei.html> (дата обращения 08.09.2021).

Кулюшина Александра Андреевна

Научный руководитель: кпн, доцент Климченко И.В.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

aleksandra19970511@gmail.com

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия: «язык», «нарушения речи». Уделяется вниманию нетрадиционным методам и приемам развития связной речи у дошкольников (мнемоника, теории решения изобретательских задач, постановка проблемного вопроса, ИЗОсказка).

Ключевые слова: нетрадиционные методы и приемы, развитие, связная речь, дошкольный возраст, нарушения речи.

На протяжении достаточно долгого времени вопрос необходимости развития правильной, точной речи ребёнка начиная с малых лет является актуальным. С каждым годом, число детей с различными нарушениями речи возрастает, следовательно, перед воспитателями встаёт вопрос об использовании наиболее эффективных методов и приёмов развития связной речи у дошкольников на занятиях в дошкольном образовательном учреждении.

Тихеева Е.И. утверждает: «Язык - это главнейший фактор социального общения людей, он является цементом, склеивающим все проявления человеческой жизни в одно целое» [1].

Доказано, что язык занимает важное место в развитии дошкольника, так как именно от хорошего знания языка зависит как ребёнок овладеет программой детского сада, а в дальнейшем – школы. Потребность ребёнка к общению со взрослыми и со сверстниками, обмену мыслями и чувствами побуждает его пользоваться речью. Именно поэтому вовлечение ребёнка дошкольного возраста в социальную среду и забота о поэтапном расширении его социальных связей выступают одним из основных условий развития его языка.

Советский педагог и психолог Роза Евгеньевна Левина считает речь важнейшей психической функцией человека: «Речевое общение создает специфически человеческие способы социального контакта между людьми, благодаря которым развиваются высшие формы познавательной деятельности, коллективного труда. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий»[2].

Различного рода отклонения, нарушения речи определённо сказываются на формировании всей психической жизни ребёнка дошкольного возраста. В свою очередь, из-за них возникают затруднения в общении с окружающими, а также отклонения в речи препятствуют правильному и полноценному развитию познавательных процессов ребёнка, способствуют появлению затруднений в усвоении письма и чтения, других навыков и знаний.

Также Левина Р.Е. говорит о том, что нарушения речи дошкольника лишают его важнейшего средства – саморегуляции. Возникает реакция на дефект - изменяются черты характера. У ребёнка дошкольного возраста может появиться неуверенность в себе, негативизм или замкнутость, качества, которые усугубляют влияние неполноценной речи на формирование психики ребенка. Таким образом, предупреждение нарушений в речи ребёнка способствует гармоническому развитию творческих сил личности дошкольника, помогают устранить препятствия для исполнения общественной ее направленности, для усвоения знаний.

Под нарушениями развития речи дошкольников понимаются отклонения от нормального развития языковых средств взаимодействия. Недостатки речевого развития не ограничиваются устной речью, а также предполагают отклонения в письменной ее форме.

Использование нетрадиционных методов и приёмов предупреждает утомление ребёнка, способствует развитию волевых качеств, а также навыков саморегуляции за счёт повышения мотивации к развитию своей речи. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья нетрадиционные методы и приёмы способствуют поддержанию интереса к деятельности, активизируют, так называемую познавательную активность, помогают осуществить коррекционную работу.

Можно выделить наиболее интересные нетрадиционные методы развития связной речи детей [3]:

- Мнемоника (наглядное моделирование).
- ТРИЗ.
- Постановка проблемного вопроса.
- Приём «ИЗОсказка».

Мнемоника представляет собой систему разнообразных приёмов, которые обеспечивают наиболее эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Помогает развивать у ребёнка мелкую моторику рук, воображение, слуховую и зрительную память, связную речь и многое. Благодаря мнемосхемам ребёнок легко воспроизводит текстовую информацию, так как её суть заключается в использовании изображения на каждое слово или словосочетание, то есть весь текст зарисовывается педагогом схематично. Неоспоримым плюсом мнемосхем является то, что занятия с ними можно начинать уже с младшего возраста и по мере накопления словарного запаса уже к 4-5 годам вводить их в каждодневные занятия.

Для детей 2-4 лет необходимо давать цветные мнемосхемы, потому что в памяти у них быстрее остаются отдельные образы. Например, лиса (какая?) – рыжая, солнышко- жёлтое, ёлочка – зелёная и т. д. И наоборот, для детей 5-6 лет схемы лучше рисовать в одном цвете, чтобы не привлекать внимание на яркость символических изображений.

Дошкольный возраст – это время, когда у ребёнка появляется способность подходить к решению разных жизненных ситуаций творчески. Теории решения изобретательских задач (далее ТРИЗ) может помочь развить у ребёнка смекалку, связную речь, а также творческое воображение. При помощи ТРИЗ педагоги учат дошкольников составлять причинно-следственные связи, подводить к выводам и умозаключениям и фантазировать.

Плюсом данного метода является то, что приемы ТРИЗ не требуют

специально отведенного времени, то есть это вопрос мышления и подхода к дошкольникам. Например, если взять стишок про бычка «Ох, доска кончается, сейчас я упаду» и побуждать детей размыслить над вопросами: что нужно сделать, чтобы бычок не упал? В свою очередь, дети могут предложить много разных вариантов: остановиться, продолжить дощечку, чтобы бычок не упал и многое другое. Самое главное не забывать о том, что решения принимает сам ребёнок, а не взрослый. Педагог только подталкивает к мысли, направляет, но не решает задачу вместо ребёнка. Взрослый учит дошкольника мыслить, рассматривать ситуацию с разных сторон, с разных точек зрения.

Третий нетрадиционный приём – постановка проблемного вопроса, который помогает детям учиться рассуждать. Обычно проблемные вопросы связаны с развитием логического мышления и начинаются с вопросительных наречий: зачем? почему? Ответами на поставленные вопросы являются сложноподчиненные предложения с придаточными цели или причины. Большую роль в обучении ответам на проблемные вопросы играет помощь со стороны взрослого. Сначала педагог дает образец ответа или подсказывает начало ответа на поставленный вопрос, затем ребёнок действует самостоятельно.

Ещё один нетрадиционный прием, способствующий развитию речи дошкольников - ИЗОсказки. В младшем дошкольном возрасте воспитатель сажает малышей за стол по кругу и дает небольшие кусочки пластилина. В процессе рассказывания сказки педагог лепит быстрыми движениями способом вытягивания сам и предлагает дошкольникам лепить сказочных героев. Приобретая элементарные навыки рисования, дети начинают делать изображения к сказкам, при этом педагог использует сочетание сказка-рисунок [4].

Уже в средней группе данный прием педагог может использовать в сочетании с различными настольными играми, например, «придумай сказку», «жили-были», в ходе которых дошкольники придумывают сюжет сказки, рисуют и озвучивают его.

Таким образом, систематическая работа по развитию связной речи у детей с нарушениями речи с использованием нетрадиционных методов и приёмов даёт следующие результаты:

- Дети активно работают на занятиях, отвечают на вопросы, высказывают свое мнение, вступают в диалог со сверстниками.
- Расширяется словарный запас. Слова из пассивного словаря переходят в активный и используются ребёнком в речи.
- Повышается творческое воображение, логическое и образное мышление.
- Дошкольники быстрее учатся произносить звуки в словах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. - М.: Просвещение. - 1981. - 144 с.
2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. - М.: Просвещение. - 1967. - 117 с.
3. Никулина Е.С. Нетрадиционные формы и методы развития речи детей в ДОУ. / Е.С. Никулина // Молодой ученый. - № 27 (131). - 2016. - С. 695-698. / [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/131/36321/> (дата обращения: 23.10.2021).
4. Большева Т.В. Учимся по сказке: пособие для воспитателей детского сада / Т.В. Большева. - СПб.: Детство-пресс. - 2001. - 74 с.
5. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. - М.: Владос. - 2010. - 288 с.

*Лукаш Виктория Александровна
Гашимова Вероника Алексеевна
ФГАОУ ВО «БФУ им. И.Канта», г. Калининград, РФ
Viktoriya.lukash@mail.ru
verunchikroza@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы развития звуковой культуры речи дошкольников с задержкой психического развития. В работе на основе теоретического анализа нормативных документов и психолого-педагогической литературы раскрыты особенности речевого развития дошкольников с ЗПР, а также представлены педагогические условия, способствующие развитию у детей звуковой культуры речи.

Ключевые слова: звуковая культура, речевое развитие, дошкольники с ЗПР.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) направления работы по речевому развитию дошкольников предусматривают развитие звуковой и интонационной культуры речи[1].

Звуковая культура речи – это комплексное личностное образование, включающее в себя фонетическую и орфоэпическую правильность речи, выразительность речи и четкую дикцию [2]. Звуковая культура речи является составной частью речевой культуры, которая предполагает умение правильно пользоваться всеми языковыми средствами. Развитие звуковой культуры речи будет требовать наличия специальных педагогических условий.

В учебно-методической литературе педагогические условия развития речи дошкольников рассматриваются как «совокупность содержания, форм и

методов обучения для обеспечения эффективного усвоения детьми норм и правил родного языка» [3]. Реализация этих педагогических условий в детском саду способствуют решению основной речевой задачи дошкольного детства – полноценное овладение дошкольниками родным языком посредством развития языковых способностей.

Известно, что дети с ЗПР имеют нарушения различных сторон речи. В раннем возрасте отмечается позднее появление первых слов, отставание в формировании фразовой речи, на более поздних этапах может наблюдаться отставание в овладении речью. Речевые нарушения обуславливают ограниченность словарного запаса, затруднения его активизации. Наблюдаются трудности словообразования и недостаточность регулирующих и планирующих функций речи. Чувство языковой нормы находится на низком уровне и процесс его развития осуществляется довольно медленно.

Обязательным для педагогических условий по развитию звуковой культуры речи дошкольников с ЗПР является использование комплексного подхода к решению речевой задачи. Представим обобщенную характеристику обозначенных выше условий.

Мы посчитали возможным в качестве педагогического условия выделить *необходимость формирования социального пространства отношений дошкольников*. Детская картина мира есть физическое пространство, где располагается социальное пространство людей, с которыми ребенок себя идентифицирует. Границы социального пространства дошкольников определяется тремя факторами: особенностями среды, возрастными особенностями психического развития и общения детей со сверстниками и индивидуальными особенностями ребенка [4].

Социальное пространство может оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на личность и социальное развитие ребенка. Именно поэтому так важен вопрос формирования социального пространства для ребенка. В нашей работе мы обращаемся к проблеме формирования социального пространства отношений дошкольника с ЗПР. Исследователи отмечают, что в основе социального пространства отношений лежит социальное, ролевое и межличностное взаимодействие ребенка [5].

Принцип интеграции будет являться ключевым для формирования социального пространства отношений, ориентированного на речевое общение. Задания и упражнения по речевому развитию должны присутствовать на всех занятиях, побуждая детей к активной речевой деятельности. Роль воспитателя связана с организацией игровых речевых ситуаций, помощью дошкольникам решить речевые задачи. Социальное пространство отношений строится с учетом поддержки творческой инициативы и самостоятельности детей.

В качестве еще одного педагогического условия мы выделяем *наличие у воспитателей инклюзивной культуры* (как готовность и способность развивать у дошкольников с ЗПР звуковую культуру речи). Так, В.В. Хитрюк рассматривает инклюзивную готовность как «первый этап в формировании инклюзивной культуры педагога» и определяет последнее как «интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного (интегрированного обучения) образования, определять оптимальные условия развития каждого ребёнка» [6]. Развитие звуковой культуры речи у дошкольников с ЗПР будет требовать создания благоприятных условий для дифференцированного подхода к его организации. Методы и приемы развития звуковой культуры речи в игровой деятельности определяются как способы деятельности педагога и детей, обеспечивающие развитие артикуляционных и интонационных способностей, речевых и коммуникативных умений.

Сотрудничество с семьей ребенка на основе субъект-субъектного взаимодействия рассматривается как еще одно педагогическое условие развития звуковой культуры дошкольников с ЗПР. В детском саду есть возможности для участия родителей в процессе развития собственного ребенка. Важны различные формы общения с родителями дошкольников, как традиционные (собрания, открытые занятия, совместные мероприятия), так и инновационные, предусматривающие использование современных информационно-коммуникационных ресурсов (социальные сети, сайты, блоги). Привлечение семьи дошкольника с ЗПР в качестве партнера в развитии собственного ребенка повышает педагогическую культуру и педагогическую грамотность родителей.

Таким образом, дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития речи и формирования культуры речевого общения. Для дошкольника с задержкой психического развития формирование речевых умений и навыков является одним из ключевых направлений его личностного развития. Поскольку звуковая культура речи является составной частью общей речевой культуры, то ее развитие будет требовать наличия специальных педагогических условий, позволяющих придать этому процессу целенаправленный характер.

В качестве обобщающих выводов мы можем заключить следующее:

– задача по развитию у дошкольников звуковой культуры речи обуславливается нормативными документами, имеющими свои приоритетные аспекты в речевом развитии ребенка;

– активная развивающая среда детского сада ориентирована на разнообразные активные формы взаимодействия взрослых (педагоги, родители) и дошкольников с ЗПР, которые предполагали бы единый подход к развитию звуковой культуры речи;

– педагогические условия развития звуковой культуры речи способствуют реализации речевых задач и полноценному развитию дошкольников с ЗПР.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении ФГОС ДО». / [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 08.09.2021).
2. Кот Т.А. Особенности развития звуковой культуры речи старших дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. -№64 (2). - 2019. - С. 97-99.
3. Ушакова О.С. Программа развития речи дошкольников (Развиваем речь). - М.: Сфера. - 2018. - 96 с.
4. Хузеева Г.Р. Границы взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками // Мир психологии. - №3. -2 008. -С.104-110.
5. Мычко Е.И., Краковская М.С. Построение социального пространства отношений дошкольников: теория и практика: монография. - Калининград: Издательство БФУ. - 2019. - 143 с.
6. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций // Известия Смоленского государственного университета. - №4 (24). - 2013. - С. 446-455.

*Макарова Ольга Борисовна
Филиппова Виктория Александровна
АНО ДО «Планета детства «Лада»
Детский сад № 206 «Сударушка», г.о.Тольятти, РФ
metod206@pdlada.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о практическом применении метода образовательной кинезиологии в воспитательно-образовательной процессе детского сада; приводятся принципы внедрения кинезиологических игр и упражнений в работу с дошкольниками.

Ключевые слова: образовательная кинезиология, принципы кинезиологического подхода, кинезиологические игры и упражнения, образовательные области дошкольного образования, качество дошкольного образования.

В соответствии с Федеральным образовательным стандартом дошкольного образования содержание основной образовательной программы дошкольного

образования должно обеспечивать развитие личности и способностей детей в различных видах деятельности, а также охватывать основные направления развития дошкольника. Поэтому особую актуальность приобретает поиск современных методов и технологий для создания условий всестороннего развития ребенка. На наш взгляд, одним из современных методов, является образовательная кинезиология. Это наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Под обучением через движение имеется в виду не только процесс усвоения академических знаний, но процесс обучения любым новым видам деятельности, т.е. тот самый процесс познания, делающий человека способным активно учиться на протяжении всей жизни [1].

На сегодняшний день кинезиологические практики активно используются во многих регионах России для обучения детей дошкольного возраста. Перспективным направлением реализации идей образовательной кинезиологии в российском образовании занимаются Н.А.Асмолов, Т.С. Казаковцева, Е.В. Галяева, Т.В. Ермолина и др. Регулярное выполнение кинезиологических упражнений способствует активизации межполушарного взаимодействия, синхронизации работы полушарий, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие интеллекта, улучшает состояние физического здоровья [2], и способствует всестороннему развитию дошкольников.

В рамках реализации проекта «Образовательная кинезиология в детском саду» с целью повышения качества дошкольного образования перед педагогическим коллективом детского сада № 206 «Сударушка» АНО ДО «Планета детства «Лада» г.о. Тольятти были поставлены следующие задачи:

- внедрить и апробировать кинезиологические игры и упражнения в образовательный процесс с дошкольниками;
- сконструировать инновационную образовательную среду в соответствии с потребностями детей в движении и общении;
- совершенствовать образовательный процесс по основной образовательной программе дошкольного образования, используя принципы и подходы образовательной кинезиологии.

Инновационный проект внедрения метода образовательной кинезиологии состоял из 3-х этапов и методического сопровождения на каждом из них. На первом подготовительном этапе была создана мотивация у педагогов к изучению и использованию метода образовательной кинезиологии в работе с дошкольниками, к самообразованию педагогов по данной проблеме; спроектирована двигательная развивающая среда в группах. Целью второго практического этапа была апробация и внедрение кинезиологических игр и

упражнений в образовательный процесс всего детского сада. На третьем оценочном этапе были подведены итоги работы, систематизированы практические и методические материалы, обобщен опыт работы и поставлены задачи на перспективу.

Метод образовательной кинезиологии позволил педагогам по-новому выстроить образовательный процесс с детьми дошкольного возраста. Основными принципами такого подхода выступили:

- во-первых, ориентация педагога на развитие ребенка, а не на его знания;
- во-вторых, эффективность обучения достигается формулой: 50% движения плюс 50% общения;
- в-третьих, все дети разные – у каждого свой способ восприятия, запоминания, воспроизведения информации. Поэтому педагог изучает, наблюдает и помогает каждому ребенку понять свой стиль обучения и встроить свой индивидуальный образовательный маршрут.

На втором этапе проекта педагогами детского сада были разработаны и апробированы авторские кинезиологические игры на основе базового метода образовательной кинезиологии «Гимнастика мозга», где движение параллельно соединяется с речью, с учетом комплексного использования элементов двигательных и дидактических игр, при условии, что умственные и физические нагрузки на ребенка невысоки. Кинезиологические игры и упражнения, адаптированные педагогами для занятий с дошкольниками, отвечают общепринятым дидактическим принципам дошкольного образования, доступны ребенку и его возрастным особенностям:

- Игры можно проводить каждый день в игровой форме.
- Сначала педагог объясняет упражнение и сопровождает его показом, потом дети выполняют упражнения совместно с педагогом, а затем уже самостоятельно.
- Дети могут выполнить упражнение сначала одной рукой, затем другой, а потом двумя руками вместе. Педагог наблюдает за правильностью выполнения упражнений и оказывает индивидуальную помощь детям, которые испытывают затруднения.
- Постепенно игры и упражнения можно усложнять за счет возрастания темпа или увеличения объёма, с целью расширения зоны ближайшего развития ребенка.
- Продолжительность выполнения кинезиологических упражнений составляет от 5 до 20 минут с учетом возрастных особенностей детей.

В ходе проекта кинезиологические игры и упражнения выступали как средство реализации образовательных областей в соответствии с дошкольным образовательным стандартом. Например, в образовательной области

«Физическое развитие» кинезиологические игры «Прокати мяч», «Цифробол», «Веселые слоники», «Жонглер» способствовали накоплению двигательного опыта ребенка, удовлетворяли его потребность в движении. Ребенок осознавал строение своего тела и границы своих физических возможностей [3]; развивались физические качества: сила, ловкость, быстрота, координация, реакция, ориентировка в пространстве, равновесие. Реализуя задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», где движение и игра являются условием и содержанием общения с сверстниками и взрослыми, каждая кинезиологическая игра («Рыбалка», «Кто быстрее», «Лабиринт») подразумевала взаимодействие, правила игры, взаимопомощь, чувства и отношения. В развитии речи дошкольника задействованы такие двигательные механизмы, как мимика и жесты, крупная и мелкая моторика. Движения являются важным средством познания окружающего мира, приобретение знаний о себе, о других людях, о живой и неживой природе. Дети через кинезиологические игры «Веселые слова», «Паутинка», «Цветные цепочки» по образовательной области «Познавательное развитие» получали представления о математических и физических закономерностях, знакомились с числами, буквами, геометрическими фигурами и т.д. В процессе выполнения кинезиологических игровых упражнений творческой направленности («Радуга», «Цветной ежик», «Собери цветок» и др.) по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» дошкольники координировали действия мелкой и крупной моторики, испытывая чувство радости от полученного результата, от совместной деятельности. Таким образом, обучение на основе движения побуждало детей к исследованию, экспериментированию с предметами и веществами, к движениям со спортивным оборудованием; поддерживало радость и удовольствие от двигательных упражнений и игр.

Так, инновационный проект «Образовательная кинезиология в детском саду», стал основой для создания насыщенного образовательного пространства, что позволило обеспечить развитие личности ребенка и его личностных качеств, сформировать у выпускника детского сада базовые навыки и компетенции. И как результат – повышение качества дошкольного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бояринцева А.В. Обучение на основе движения: метод. рекомендации для специалистов образования и родителей / под ред. А.В. Бояринцевой. - М.: Линка-Пресс. - 2019. - 208с.
2. Галанов А.С. Игры, которые лечат: проблемы первоклассников: пособие для работы с дошкольниками и младшими школьниками. - М.: Просвещение. - 2008. - 96с.
3. Деннисон П.Г. Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей. - СПб.: ИГ «Весь». - 2015. - 320с.

Мартыненко Татьяна Владимировна
Научный руководитель: кпн, доцент Иванова Г.В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
Коломенский г.о., РФ
97t-anya@mail.ru

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «Общее недоразвитие речи»; объясняется роль игр и упражнений в устранении нарушений речи, рассматриваются и описываются виды игр и упражнений для детей с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, игра, упражнение, виды игр для детей с ОНР.

Одной из главных задач дошкольного образования является речевое развитие детей дошкольного возраста, поскольку от этого зависит успешность ребенка в познавательной, творческой и социальной деятельности. В последнее время возросла статистика выявленных речевых отклонений. На данный момент дети с общим недоразвитием речи составляют около 60% от всех детей дошкольного возраста [1].

Общее недоразвитие речи (Р.Е. Левина) – различные речевые расстройства у детей с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом [2]. При таком расстройстве нарушается формирование компонентов речевой функциональной системы, то есть в той или иной мере страдает фонетика (произнесение звуков), грамматика и лексика (смысловая сторона речи).

У детей с ОНР нарушается не только формирование компонентов речевой системы, но и развитие психических процессов, также нарушается общая и мелкая моторики. При использовании различных средств и форм движения раскрываются большие возможности для обогащения словаря ребенка любой категории, в том числе с ОНР. Речь и движения дополняют друг друга, поэтому важно включать двигательные упражнения и игры в практическую деятельность педагогов.

Игра – основная деятельность дошкольника. Игровая деятельность выступает как необходимое условие для развития интеллекта, психических процессов, личности в целом. Игры и упражнения повышают умственную и эмоциональную активность, совершенствуют речевые навыки.

Существует ряд игр и упражнений, способствующих устранению нарушений речи:

1. Дидактические игры и упражнения для автоматизации и дифференциации звуков.

Автоматизация звука – закрепление правильного произношения звука. Автоматизация звуков речи – длительный процесс, который требует от дошкольника большого напряжения и многократного повторения.

Дифференциация звука – различение схожих по каким-либо признакам звуков. После того, как ребенок научился произносить звуки правильно, может заменять их на сходные по звучанию звуки.

Поставленный звук длительное время произносится неустойчиво, поэтому ребенку необходимо регулярно повторять его на уровне изолированного и слогового произношения. Обычное повторение быстро утомляет ребенка, а если применять игры и упражнения, то занятие станет увлекательным и эффективным, так как дошкольник будет вовлечен в игровой сюжет. Кроме того, активизирует внимание к изучаемому материалу на протяжении всего занятия [3].

2. Игры и упражнения по развитию словаря.

Одним из важнейших направлений работы по речевому развитию является словарная работа. Обогащение словаря происходит во всех видах детской деятельности. В работе по обогащению словаря взрослые не всегда используют все имеющиеся возможности. Речевой материал усваивается в процессе простого воспроизведения, а в условиях решения мыслительных задач. Для того чтобы избежать этих ошибок, важно чаще использовать игры и упражнения, где большое внимание уделяется названиям предметов и явлений, рассказыванию о свойствах, развитию умения сравнивать, противопоставлять и обобщать [4].

3. Игры и упражнения по формированию грамматического строя речи.

Усвоение грамматического строя речи – сложная интеллектуальная деятельность, для которой требуется накопление фактов и их обобщение. Ребенок на каждом занятии решает поставленную умственную задачу, поэтому используемые игры и упражнения должны вызывать у детей положительные эмоции. Изменяя слова, образуя новые формы слова, дети многократно повторяют их и запоминают произвольно.

Дидактические игры – одно из эффективных средств закрепления грамматических навыков. Благодаря их динамичности и эмоциональности дети упражняются в повторении нужных словоформ. Эти игры могут проводиться с игрушками, различными предметами, картинками, так и без них – в форме словесных игр, построенных на словах и действиях детей [5].

4. Игры и упражнения по развитию связной речи.

Развитие связной речи у дошкольников возможно только в условиях целенаправленной работы. Это одна из основополагающих задач речевого развития, поэтому важно работать над диалогической и монологической речью

детей. Для того чтобы каждый смог содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли, необходимо для занятий подбирать такие игры и упражнения, в которых речь ребенка в то же время будет живой, непосредственной, выразительной.

В процессе коррекционной работы происходит развитие словаря, формирование грамматического строя речи, важно, чтобы ребенок применял полученные знания в ситуации общения. В процессе игры у детей закрепляются коммуникативные навыки за счет того, что специально построенные задания побуждают ребенка вступить в диалог.

Таким образом, игры и упражнения позволяют повысить интерес ребенка к занятиям, позитивно отражается на мотивации обучения, его результативности и ускоряет процесс коррекции речи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Нищева Н.В. Актуальность выявления и коррекции речевых нарушений у детей раннего и младшего возраста. // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». / [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-vyyavleniya-i-korreksii-rechevyh-narusheniy-u-detey-rannego-i-mladshego-doshkolnogo-vozrasta/> viewer (дата обращения 23.10.2021).
2. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов / О. В. Елецкой. - М.: Издательство ВЛАДОС. - 2019. - 478 с.
3. Пашина С.А. Речевые игры и упражнения на автоматизацию и дифференциацию звуков речи у детей 4-7 лет с речевыми нарушениями / С.А. Пашина. - Всеволожск ЛО. - 2015. - 26 с.
4. Борецкая А. Игры и упражнения по обогащению словарного запаса у дошкольников // Инструмент для публикации / [Электронный ресурс] URL: <https://docplayer.com/117599544-Тема-igry-i-uprazhneniya-po-obogashcheniyu-slovarnogo-zapasa-u-doshkolnikov.html> (дата обращения 23.10.2021).
5. Лямина С.С. Игры и упражнения по формированию грамматического строя речи в дошкольном возрасте // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». / [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2019/03/16/igry-i-uprazhneniya-po-formirovaniyu-grammaticheskogo-stroya> (дата обращения 23.10.2021).

Махова Светлана Юрьевна
Ефименкова Ольга Карповна
Веселова Екатерина Николаевна
МБДОУ комбинированного вида детский сад № 14 «Дельфинята»
структурное подразделение «Непоседы», Коломенский г.о., РФ
makhovasveta@yandex.ru
olyaefimenkova@yandex.ru
caterina.v1986@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются формы и методы работы по развитию технического творчества у дошкольников. В результате анализа деятельности выделены пути ребёнка-творца, которые способствуют развитию детского технического творчества.

Ключевые слова: техническое творчество, инженерное мышление, инженер, исследователь, конструктор, изобретатель.

Современный ребёнок живёт в мире компьютеров, роботов. Технические достижения проникают в жизнь человека, вызывают интерес к современной технике. Ребенок - потенциальный изобретатель, он стремится к исследованию окружающего мира. Правильно организованное техническое творчество детей позволяет удовлетворить любопытство и включиться в полезную практическую деятельность.

«Техническое творчество развивает интерес к технологиям и явлениям природы, способствует формированию мотивов для обучения и выбора профессии, приобретению практических навыков и развитию творческих способностей» [1].

Техническое творчество создает благоприятные условия для развития инженерного мышления. Данный тип мышления – это вид познавательной деятельности, который необходим для изучения, эксплуатации техники и создания новой [2].

Инженер – ученый строитель, но не жилых домов, а других сооружений различного рода [3].

Зачатки инженерного мышления необходимо развивать с малых лет. Современному ребёнку недостаточно владеть определённым кругом знаний и умений, а необходимо творчески мыслить, осуществлять деятельность не по готовому образцу, а видеть различные возможности её осуществления [2].

Наша задача воспитать человека творческого, с инженерным мышлением, способным ориентироваться в мире высокой технической оснащённости и создавать новые технические формы.

Какие качества необходимо развивать будущему инженеру? Способность рассуждать, устанавливать логические связи, внимательность и сосредоточенность, способность к самостоятельным видам работы, гуманизм.

Формированию инженерного мышления способствует:

Конструктивная деятельность.

Подготавливает почву для развития технических способностей детей, развивает исследовательскую, творческую активность детей, умение наблюдать, различать, сравнивать, запоминать, определять последовательность действий, экспериментировать.

Познавательно-исследовательская деятельность.

В ходе данной деятельности дошкольники наблюдают, размышляют, сравнивают, отвечают на вопросы, делают выводы, устанавливают причинно-следственную связь, соблюдают правила безопасности.

Данные виды деятельности способствует формированию и развитию инженерного мышления детей, делают развитие ребёнка плодотворным, целенаправленным на развитие инженерного мышления, обеспечивают развитие индивидуальных способностей в области конструирования, творческих идей в области освоения техники.

Проследуем по пути ребенка-творца.

Исследователь	Конструктор	Изобретатель
<p>С младшей и до средней группы дети исследуют предметы, постройки, формируется восприятие формы, размеров, пространства. Используют разные виды конструктора по лексическим темам.</p> <p>Начинаем с конструирования по показу, затем по готовому образцу; по схеме (рисункам и фотографиям); по условиям.</p> <p>Далее переходим к преобразованию построек [4]. Вторая составляющая модели – опытно-экспериментальная деятельность. Ребёнок познаёт тайны окружающего мира и возникают новые вопросы: «Почему?», «При каких условиях?» и т.п.</p> <p>Используем дидактические материалы: Блоки Дьенеша, палочки Кюизенера. Работая с данным материалом, дети учатся «Конструированию по</p>	<p>На этом этапе задача научить детей: ставить цель - находить средства достижения-определять последовательность действий (этапы) - вносить изменения.</p> <p>Усложняется конструирование по условиям: детям задается ряд задач при создании постройки.</p> <p>Добавляется конструирование по замыслу. Дети экспериментируют с разным строительным материалом. Разнообразие замыслов в строительных играх способствует: использование интерактивной доски, виртуальные экскурсии, целевые прогулки, чтение художественной литературы, рассматривание книг и иллюстраций.</p> <p>Формируем умение устанавливать связь между создаваемыми постройками и тем, что дети видят в окружающей жизни. Знакомство с различными направлениями технического творчества происходит через изучение</p>	<p>В основе этапа лежит свобода детского выбора, это позволяет развивать активность, самостоятельность.</p> <p>Дети уверенно работают по схемам, конструируют по условиям. Проявляют интерес к строительству более сложных построек из мелких деталей LEGO-конструктора, ориентируясь на пошаговую схему. Легко видоизменяют постройки по ситуации.</p> <p>Встраивают в свои конструкции механические элементы.</p> <p>Создают из LEGO игры-лабиринты, часы для изучения времени.</p> <p>Таким образом формируется навык инженерного мышления-создают схемы постройки.</p> <p>Используют интеллект-карты, которые способствуют развитию творческих и интеллектуальных способностей, мышления, памяти. Это эффективный и универсальный способ работы с</p>

<p>наложению, пообразцу, по схеме» - это способствует развитию творческих способностей, воображения, фантазии, способности к моделированию и конструированию. Результат деятельности: ребенок умеет анализировать постройки: выделять основные части, различать, называть и использовать основные строительные детали. Владеет приемами крепления деталей конструктора, самостоятельно сооружает постройки из разного строительного материала, читает карточки-символы. Это фундамент развития конструкторской деятельности у детей.</p>	<p>процесса: «Почему самолёт летает? Почему корабль не тонет?» Особое внимание отводится совместному конструированию, умению планировать, договариваться, добиваться общей цели. В познавательно-исследовательской деятельности, расширяем представления детей об объектах. На примере темы: «Как летает самолёт», знакомим с историей самолётостроения, видами самолётов, назначением. (Дети сравнивают самолёт и птицу; запускают лист бумаги и бумажный самолёт). В результате данной деятельности развиваем способность анализировать, сравнивать, выделять характерные, существенные признаки предметов, делать простейшие обобщения и выводы. На этом этапе ребёнок проявляет себя как конструктор, дизайнер, он анализирует, планирует, придумывает, оформляет, экспериментирует, высказывает суждения, находит причины. Предлагаем детям по заданной теме конструирование по условиям: создать самолёт пассажирский, самолёт разведчик и т.п. Тем самым возвращаемся к задаче этапа: «умение ставить цель - находить средства-определять последовательность-вносить изменения». Создаём выставку «Авиашоу», обыгрываем, каждый представляет свой самолёт.</p>	<p>информацией. Сконструированная интеллект-карта – это технология отображения информации в 3D формате. Это объёмная модель изучаемой темы. В центре интеллект-карты располагается ключевое понятие или герой: 1. Определяется тема (пример: сказка А.С.Пушкина «О рыбаке и рыбке»); 2. Построение из 3 D образов. 3. Реконструкция (финал). Процесс организованной деятельности не будет скучным, так как дети могут сами экспериментировать, придумывать разные формы интеллект - карт, используя объёмные обозначения.</p>
--	---	--

Особым образом строится и заключительный этап деятельности. Результатом работы является то, что дети размещают свои работы в пространстве группы, преобразовывают, помогают друг другу.

Важно, чтоб такая творческая деятельность, по развитию инженерного мышления, продолжалась и на следующих возрастных ступенях, иначе полученные навыки угаснут.

Нужно идти навстречу желаниям детей в изготовлении той или иной модели, которая им интересна в данный момент времени. Помощь взрослого даст возможность юному инженеру погрузиться в исследования конструкции

модели, и он получит от производимого действия неизгладимые впечатления [5].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Горский В.А. Техническое конструирование. - Москва: Издательство ДОСААФ. - 1977. - 128 с.
2. Кудрявцев Т.В. Развитие технического мышления. / Т.В.Кудрявцев. - М: Издательство ПЕДАГОГИКА. - 2012. - 96 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. Ст. / В.И. Даль; совмещ.ред.изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ; [науч.ред. Л.В. Беловинский]. – М.: Олма Медия Групп. - 2009. - 573 с.
4. Фешина Е.В. Лего – конструирование в детском саду. / Е.В. Фешина - М.: Творческий центр «Сфера». - 2012. - 143 с.
5. Вараскин В.Н. Пять основных правил, способствующих развитию детского технического творчества. / В.Н. Вараскин // Траектория науки. - No2(7). - 2016. / [Электронный ресурс] URL: <http://pathofsciences.org/index.php/ps/article/view/47> (дата обращения 07.09.2021).

Машина Наталья Игоревна

*ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
n.maschina2017@yandex.ru*

Изергин Николай Донатович

РВВДКУ имени В.Ф. Маргелова, г. Рязань, РФ

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы развития воображения у детей посредством дополнительного образования. Обозначены цель и задачи данного процесса. Рассмотрена программа дополнительного образования, применяемая для развития воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие воображения, дошкольный возраст, дополнительная образовательная деятельность.

У каждого человека есть такая особенность, которая отличает его от мира животных: он способен предвосхищать будущее, предвидеть последствия своих действий, строить образы и модели, ранее не существовавшие в материальном мире. В основе способности к предвосхищению лежит воображение, без которого невозможна осмысленность деятельность людей. Источник воображения – объективная реальность, окружающий человека предметный мир, в образах которого всегда есть некоторый отрыв от реальности, выход за пределы ее. Воображение способно не просто создавать новые комбинации

образов и сочетания, но и раскрывать существенные связи и закономерности объективного мира.

Проникая во все виды деятельности, включаясь в систему наиболее существенных когнитивных образований субъекта, воображение наиболее тесно связано с развитием эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности. Именно в нем можно увидеть тот узел «аффекта и интеллекта» [1], который связывает эмоциональную и интеллектуальную жизнь личности.

Важным моментом выступает оформление замысла и плана в речи. Включение слова в процесс воображения делает его произвольным и осознанным. Дошкольник в уме уже проигрывает предполагаемые действия, рассматривает их последствия, понимая при этом логику развития ситуации, анализирует проблему с разных точек зрения. Воображение, таким образом, выполняет гностическую функцию, что позволяет ребенку познавать окружающий мир. Оно служит для объединения разрозненных впечатлений, заполняет пробелы в его знаниях, создавая целостную картину мира. Воображение возникает в ситуациях неопределенности, когда дошкольник затрудняется найти в своем опыте объяснение какому-либо факту действительности. Такая ситуация роднит воображение и мышление. Как справедливо подчеркивал Л.С. Выготский, «эти два процесса развиваются взаимосвязанно» [2].

Воображение дошкольника в основном остается произвольным. Предметом фантазии является то, что сильно увлекло, поразило, взволновало его, например, увиденный мультфильм, прочитанная сказка. Рост произвольности воображения проявляется у дошкольника в развитии умения создавать замысел и планировать его достижение.

На значимость воображения, фантазии в жизни маленького ребенка указывали практически все психологи, которые изучали онтогенез психического развития. Некоторые из них, такие как В. Штерн, Д. Дьюи утверждали, что воображение ребенка богаче, чем воображение взрослого; другие, например, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, напротив, говорили об относительности высокого уровня детского воображения, который можно оценивать только в сравнении с темпом развития других психических процессов.

Таким образом, проблема развития воображения до настоящего времени является одной из наименее разработанных и спорных проблем психологии.

Решением проблемы о необходимости повышения развития воображения у старших дошкольников стало реализация программы: «Юные конструкторы» (далее - Программа).

Актуальность программы.

Техническое творчество, являясь доступным для детей дошкольного возраста, обладает необходимой эмоциональностью, привлекательностью и эффективностью, развивает техническую смекалку и творческие способности. Программа разработана с учетом возрастных психологических особенностей дошкольников и реализуется на стартовом уровне.

Стартовый уровень реализации Программы, предполагает использование и реализацию общедоступных и универсальных форм организации материала, минимальную сложность предлагаемого для освоения содержания программы. Программа составлена с учетом ФГОС ДО, в основе которого лежит системно - деятельностный подход, который обеспечивает обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности, учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья);

Цель программы: создание психолого-педагогических условий для развития воображения дошкольника в процессе развития через техническое творчество, моделирование и конструирование.

Задачи программы:

Воспитательные:

- воспитывать ценностное отношение к рукотворному миру, трудолюбие;
- воспитывать волевые качества (решительность, терпеливость, ответственность, целеустремленность);
- воспитывать эстетические свойства и качества (эстетические чувства, эстетическое сознание, эстетическую оценку);
- формировать навыки коммуникативной культуры.

Обучающие:

- расширять и закреплять знания об окружающем физическом мире;
- давать элементарные представления об общих закономерностях построения технических объектов;
- обучать умениям и навыкам работы с инструментами и материалами;
- обучать умениям проектировать, планировать техническую работу и реализовывать полученные знания в творческих проектах.

Развивающие:

- формировать пространственно-образное и практическое мышление;
- развивать способности к техническому творчеству;
- развивать познавательный интерес к процессу конструирования и моделирования.

Мышление в этом возрасте изменяется от наглядно - действенного к наглядно-образному и в конце периода — к словесному мышлению. Дети способны не только решить задачу в наглядном плане, но и совершить

преобразования объекта, указать, в какой последовательности объекты вступят во взаимодействие

Срок реализации Программы: 1 год.

Программа реализуется через организацию кружка «Юные конструкторы».

Форма обучения очная.

Особенности организации образовательного процесса.

В творческий кружок принимаются все желающие без специального отбора. Для успешной реализации Программы целесообразно объединение обучающихся в группы численностью от 9 до 20 человек. Возможно обучение детей-инвалидов, детей с ОВЗ, детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Режим занятий: общее количество часов в год - 36 часов, количество часов и занятий в неделю - 1 час, 1 занятие, продолжительность занятий - 30 минут первой половине дня.

Таким образом, кружок «Юные конструкторы» не просто вооружают ребенка умениями и навыками, но будят интеллектуальную и творческую активность дошкольника, учат его планировать свою деятельность, вносить изменения в технологию, конструкцию изделий, осуществлять задуманное. У детей формируется умение анализировать явления, сравнивать их, открывать новые идеи, новые пути, делать оригинальные выводы; появляется стремление к оригинальному, отрицание привычного, возникает желание преобразовывать окружающую действительность по законам красоты.

Для того чтобы добиться наибольшего эффекта при развитии воображения, необходимо быть внимательным и наблюдательным к ребенку, помогать ему развивать оригинальность мышления, а так же, использовать разнообразные формы и методы, повышая тем самым уровень развития воображения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. / О.М.Дьяченко. - М.: Мозаика-Синтез. - 2007. - 160с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Л.С. Выготский. Психология развития. – СПб: Питерю. - 2001. – 512.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. // Л.С. Выготский. Собр. Соч. в 6 т. Т.3. - М. - 359с.

Медведева Татьяна Александровна
Чухачева Екатерина Владимировна
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
им. академика И.Г. Петровского», г. Брянск, РФ
tanya.med2011@yandex.ru
chukhaheva@mail.ru

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования и своевременной диагностики связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Приведены диагностические задания, которые позволяют оценивать уровень сформированности связной речи, а также результаты констатирующего этапа эксперимента.

Ключевые слова: монологическая речь, общее недоразвитие речи, логопедическая диагностика, сравнительные рассказы.

Развитие речи – это одна из основных сторон формирования полноценной личности человека. Недоразвитие речи, в частности монологической речи, влияет на взаимодействие с окружающими и расширение представлений об окружающем. Речевое взаимодействие возможно при наличии у собеседников навыков связной речи, предполагающей широкий словарный запас, знание языковых норм и умение их применять. Одной из форм связной речи является монологическая речь, которую Зотеева В.В. определяет, как «развернутое и относительно завершенное по смыслу высказывание одного лица в адрес другого лица (группы людей, общества) с целью привлечения внимания, разъяснения или постановки проблемы» [1].

Сформированность монологической речи определяет умение человека выразить свои мысли, описывать свои чувства, привлечь внимание собеседника, участвовать в совместной деятельности. Особенно важным это является для детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи, которое, по мнению Левиной Р.Е., представляет собой «сложное речевое расстройство, при котором у детей при нормальном слухе и интеллекте нарушено формирование звуковых и смысловых компонентов речевой системы» [2].

Чухачева Е.В. отмечает, что «нарушения связной речи детей с общим недоразвитием речи являются следствием несформированности фонетического и лексикограмматического характера. Связная речь детей с общим недоразвитием речи характеризуется рядом недостатков, выражающихся в не

понимании содержания текста, в неумении запомнить последовательное содержание рассказа, в неумении выделять и перечислять признаки предмета в определенной последовательности» [3]. Отсутствие коррекции указанного дефекта в дошкольном возрасте влечет за собой сложности во взаимодействии с окружающим миром на протяжении всей жизни человека.

Ряд исследователей рассматривают вопросы о понятии монологической речи и ее развитие в онтогенезе (Т.С. Волосовец, А.Н. Гвоздев, Т.А. Ладыженская, С.Н. Цейтлин и др.), вопросы об особенностях монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи изучались в работах (Н.С.Жукова, Р.Е. Левина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, и др.), о способах и методах формирования монологической речи у детей с общим недоразвитием речи (В.К.Воробьева, Л.Н. Ефименкова, Э.П. Короткова, И.Н. Лебедева, Е.М. Мастюкова и др.). Несмотря на достаточно широкую изученность различных аспектов формирования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, среди современных исследований недостаточно работ, связанных с данной проблемой.

В связи с этим, целью нашего исследования является определение способов формирования связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Исследование включает в себя констатирующий и формирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент представляет собой скрининговую диагностику, в ходе которой отмечаются и фиксируются особенности монологической речи детей. Цель констатирующего эксперимента: оценить уровень сформированности связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Задачи диагностики: подобрать диагностический инструментарий по изучению уровня сформированности монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи, определить уровень сформированности связной монологической речи у детей исследуемой группы, проанализировать результаты диагностики.

Для достижения цели и решения поставленных задач в ходе исследования использовалась методика, основанная на работах В.К.Воробьевой, И.Н. Лебедевой, В.П. Глухова, О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной [4], [5], [6], [7].

Применение балльно-уровневой системы оценок способствовало выделению экспериментальной группы в составе 10 детей в возрасте 5-6 лет с диагностированным общим недоразвитием речи III уровня. Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад комбинированного вида № 99 Тополек г. Брянска.

Методика констатирующего эксперимента состояла из пяти диагностических заданий:

1) «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам». Цель – определение способности ребенка составить адекватное законченное высказывание на фразовом уровне (на основе изображенного на картинке действия).

2) «Составление предложения по 3 картинкам «Девочка», «Корзинка», «Лес». Цель – определение способности составить адекватное законченное высказывание из 5-6 предложений.

3) «Опиши ежа». Цель – выявление умения составлять описание, в котором присутствуют структурные части.

4) «Составление описания по серии сюжетных картинок». Цель – выявление умения составлять описание по серии сюжетных картин.

5) Беседа о времени года. Цель – выявление умения составлять описание по серии сюжетных картин.

Ответы детей по данным заданиям оценивались по следующим критериям:

– 1 балл – описание обрывочное, не соответствует сюжету картинок. Используемые предложения не связаны между собой, имеется большое количество смысловых пропусков;

– 2 балла – описание отличается целостностью, однако присутствует большое количество смысловых пропусков, сюжет картинок не раскрыт;

– 3 балла – описание составлено с учетом принципов целостности и логичности, однако в речи ребенка наблюдаются смысловые ошибки, повторы, наличие аграмматизмов;

– 4 балла – описание составлено с учетом принципов целостности и логичности, сюжет картинок полностью раскрыт, речь ребенка насыщена различными тропами, верная с точки зрения грамматики.

Результаты всех методик суммировались. Следовательно, 16-20 баллов – высокий уровень, 10-15 баллов – средний уровень, менее 9 баллов – низкий уровень.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 следует, что у 20% детей отмечается сформированность монологической речи на высоком уровне, что свидетельствует о наличии у детей способности к составлению законченных высказываний на фразовом уровне, а также способности к раскрытию сюжета. У 30% детей – на среднем уровне, они характеризуются умением соблюдать логическую последовательность изложения, строить точное по содержанию описание в соответствии с заданием. И у 50% детей – на низком уровне. Данное исследование доказывает, что для большинства детей 5-6 лет с общим

недоразвитием речи характерен низкий уровень по всем исследуемым показателям сформированности связной монологической речи. Это проявляется в наличии большого количества смысловых пропусков и ошибок, повторов, аграмматизмов, а также в неумении раскрыть существенные характеристики объекта. Кроме того, данная группа детей не способна составить законченное высказывание из 5-6 предложений и выстроить точное по содержанию описание с соблюдением смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Таблица 1. Результаты обследования связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

№ п/п	Имя ребенка	Диагностические задания (Д.з.)					Общая сумма баллов	Уровень развития монологической речи
		Д.з. №1	Д.з. №2	Д.з. №3	Д.з. №4	Д.з. №5		
1	Ева В.	3	2	3	3	4	15	средний
2	Ксения Г.	4	3	4	4	4	19	высокий
3	Иван Е.	2	1	1	1	4	9	низкий
4	Алексей К.	2	1	1	1	2	7	низкий
5	Тимофей М.	3	3	3	3	4	16	высокий
6	Глеб П.	3	3	3	3	3	15	средний
7	Даниил П.	1	1	1	1	2	6	низкий
8	Николай Р.	1	1	1	2	3	8	низкий
9	Назар Р.	3	2	3	2	3	10	средний
10	Дмитрий Ш.	2	1	2	1	3	9	низкий

Таким образом, полученные результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют сделать вывод о необходимости проведения логопедической работы по формированию связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Мы предполагаем, что формирование связной монологической речи детей старшего дошкольного с общим недоразвитием речи возраста III уровня будет эффективно при обучении детей составлению сравнительных рассказов. Навыки составления сравнительных рассказов способствуют расширению словарного запаса и развитию коммуникативных способностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Зотева В.В. Речевое развитие дошкольников / В. В. Зотева. // Вопросы дошкольной педагогики. - № 2 (2). - 2015. - С. 60-62.
2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / ред. Р.Е. Левина. - Репр. воспроизведение изд.. - М.: Альянс. - 2017. - 367 с.
3. Чухачева Е.В. Обучение рассказыванию дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ. / Е.В. Чухачева, И.Е. Крамарева // Специальное образование: Материалы

- XI Международной научной конференции, СПб, 22–23 апреля 2015 года / В.Н.Скворцова, Л.М. Кобрина. - СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина. - 2015. - С. 297-300.
4. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. / В.К. Воробьева - М.: АСТ: Астрель. - 2017. - 158 с.
 5. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов / В.П. Глухов. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт. - 2020. - 231 с.
 6. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на модели обучения рассказыванию по картине: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. - Санкт-Петербург. - 2004. - 240 с.
 7. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей ДОУ. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. - 2004. - 288 с.

Миргородская Кристина Владимировна
Научный руководитель: кпн, доцент Ковалёва Е.А.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
kristi-mir@mail.ru

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье описывается психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи, раскрывается понятие общего недоразвития речи, описываются наиболее распространенные ошибки при лексико-грамматическом построении предложения, рассматривается диагностическая методика по выявлению детей с нарушениями лексико-грамматического строя речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лексико-грамматический строй речи, коррекция, речевые нарушения.

В настоящее время доля дошкольников с нарушениями речевого развития в детском населении увеличивается. Чаще всего это дети с нарушениями всех компонентов речи: нарушено звукопроизведение, словарный запас отстает от возрастной нормы, плохо сформирован лексико-грамматический строй речи, не развита связная речь [1]. Такие дети полностью усваивают общеобразовательную программу детских садов, а позже у них возникают трудности с поступлением в школу. Основные отличия от нормы речевого развития проявляются в подробных ответах на вопросы школьной программы: дети не могут последовательно, грамотно и логично выражать собственные суждения, понимать и воспроизводить содержание учебных текстов. Известно, что необходимым условием связной, устной и письменной речи является

высокий уровень сформированности лексического и грамматического строя речи [2]. Поэтому формирование лексических и грамматических конструкций у детей дошкольного возраста является наиболее актуальной проблемой с точки зрения формирования готовности к обучению в школе.

Общее недоразвитие речи – различные сложные нарушения речи, при которых у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы, связанных с ее звуковой и смысловой стороной, при нормальном слухе и интеллекте [3].

У дошкольников с общим недоразвитием речи могут быть выявлены некоторые признаки нарушения лексических и грамматических конструкций. Эти дети испытывают трудности в выборе лексических и грамматических средств для выражения мыслей и их сочетания. Нарушение лексико-грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлено несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое построение [4].

Дети допускают грубые ошибки в употреблении лексических и грамматических конструкций:

- неправильное согласование прилагательных с существительными («трава зеленое», «земля коричневым»);
- неправильное употребление числа, рода и времени глаголов;
- неспособность согласовывать существительные с числительными («пять ворона» - пять ворон, «семь ручка» - семь ручек);
- частое употребление существительных в именительном падеже вместо необходимых падежей;
- смешение форм падежей («едет велосипед» - едет на велосипеде).

Дошкольники неправильно соотносят существительные и местоимения («идет дождь, она очень сильный»), допускают ошибки в простом и предложном управлении («кушает еды», «кладет на дров»). Реже дети испытывают трудности при сравнении существительных и глаголов («девочка танцуют»). Дети неточно употребляют в речи простые и сложные предлоги. Они используют общие конструкции, есть попытка использовать составные и составные конструкции.

При общем недоразвитии речи выделяются неправильные формы словосочетаний в предложении:

- ошибки в использовании предложно-падежных конструкций («под стула», «в дому»);
- неточное использование окончаний родовых и числовых глаголов в прошедшем времени («солнце зашла»);

– неправильное использование падежа и родовых окончаний количественных числительных («нет один карандашей»);

– ошибки в употреблении родовых, числительных, окончаний существительных, местоимений, прилагательных («копает лопата», «много вилок»).

Поскольку лексические и грамматические конструкции вызывают огромные трудности у детей с общим недоразвитием речи, их формированию следует уделять особое внимание в коррекционной работе. Следует помнить, что перед началом коррекционно-развивающей работы необходимо провести обследование логопеда каждого ребенка в группе ОНР [5].

Наиболее подробной и удобной в использовании является диагностическая методика Н.В.Нищевой, так как в ней обследуются все компоненты речи: общая, мелкая, артикуляционная моторика, связная речь, словарный запас, звукопроизношение, фонематический слух, звукослоговой анализ слов и, конечно, лексико-грамматический строй речи.

По мнению Н.В. Нищевой, изучение понимания различных лексических и грамматических форм следует проводить в процессе просмотра с ребенком предметных картинок с достаточно крупными и четкими изображениями объектов без лишних деталей, отвлекающих ребенка. Например, ребенку предлагается показать по картинкам:

1. Один и много предметов (кот - коты, мяч - мячи, дом - дома, кукла - куклы, рука - руки).

2. Большие и маленькие предметы (дом - домик, стул - стульчик, кукла - куколка, миска - мисочка).

3. Картинки, где действие выполняется одним объектом или несколькими объектами (собака сидит - собаки сидят, машина едет - машины едут) [6].

Логопед предлагает ребенку вспомнить и назвать несколько игрушек, посуду, одежду, обувь, животных, а затем назвать действия, которые дети совершают на сюжетных картинках (едят, спят, играют, рисуют, пьют, гуляют). Также просит воспитанника вспомнить и назвать цвет игрушек на предметных картинках (красный шар, синий шар, зеленый лист, желтый цыпленок), размер игрушек (большой шар, маленький шар), вкус продуктов (сладкая конфета, кислый лимон).

Не маловажно проверить употребление ребенком существительных в именительном падеже единственного и множественного числа при назывании картинок (стол - столы, мяч - мячи, дом - дома, кукла - куклы, рука - руки), а также употребление имен существительных в винительном падеже единственного числа без предлога при ответе на вопрос по картинке: "Что ты видишь?" (Я вижу дом, я вижу машину, я вижу куклу). Важным является и

умение употреблять глаголы в единственном и множественном числе в изъявительном наклонении, которое можно проверить, называя действия одного или нескольких объектов с картинок (кот спит - коты спят, птичка летит - птички летят, мальчик играет - мальчики играют).

Таким образом, у многих дошкольников прослеживается недостаточный уровень сформированности лексико-грамматических конструкций. Дети допускают ошибки в согласовании существительных с глаголами, прилагательными, числительными в роде, числе, падеже, времени. Они не употребляют в речи сложные предлоги и путают простые предлоги. Также присутствуют ошибки в предложно-падежных конструкциях. Не все дошкольники используют в свободной речи сложные предложения, а при составлении сложноподчиненных или сложносочиненных предложений они испытывают значительные трудности.

Следует правильно подобрать и провести диагностическую методику, которая впоследствии окажет благоприятную перспективу процесса устранения лексико-грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Профессиональное образование. - 1993. - 232с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда. - Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД. - 1998. - 320 с.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений: учеб. /под ред. Л. С. Волкова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. - 2006. - С. 156.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. - СПб.: Союз. - 1999. - 160с.
5. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». - М.: Просвещение. - 1989. - 223 с.
6. Нищева Н.В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС». - 2016. - 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о значении коммуникативной грамотности у детей дошкольного возраста, раскрыто понятие о сказкотерапии и возможности работы со сказкой, а также на конкретном примере рассмотрено применение сказки в практики.

Ключевые слова: сказкотерапия, коммуникативная грамотность, дети дошкольного возраста, логопедические занятия.

С началом становления инклюзивного образования в России все больше детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) попадают в дошкольные учреждения различного вида (общеобразовательного, компенсирующего и комбинированного). Важную роль в процессе социальной адаптации в детских садах таких детей играет умение осваивать мир отношений, испытывать ценностное отношение к окружающему предметному миру, открывать для себя некоторую относительность постоянства вещей.

Дошкольный возраст – возраст интенсивного формирования речи, это благоприятная пора для развития навыков эффективного общения. Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и включающей в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера по общению [1]. Наиболее ярко коммуникативное формирование детей проходит в дошкольный период и зависит, прежде всего, от опыта общения со сверстниками. Именно этот навык является основой его дальнейшего социального и личностного развития.

В настоящее время формирование коммуникативной грамотности у детей старшего дошкольного возраста с ТНР является не только средством общения, но и способом развития познавательных сфер. Это и лежит в основе усвоения и использования опыта, на протяжении всей жизни [2].

Речь развивается с первых дней жизни. У здоровых детей в нормальных социальных условиях речевое развитие происходит спонтанно. Формирование ее идет в соответствии с онтогенетическими законами и этапами в зависимости от созревания коры головного мозга. Речь ребенка формируется под

непосредственным влиянием речи окружающих его взрослых и зависит от речевой практики, культуры речевого окружения, от воспитания и обучения. У детей с ТНР в процессе онтогенеза речь спонтанно не формируется и не становится в дальнейшем средством коммуникации, а овладение языком без помощи специалистов для таких детей зачастую не только затруднено, но зачастую не возможно.

Целью исследования является формирование коммуникативной грамотности на логопедических занятиях у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации (ДОО) с помощью одного из методов психотерапевтического тренинга - сказкотерапия.

Сказкотерапия – метод, который использует сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания и взаимодействия с окружающим миром.

Такой метод можно применять как в начале логопедического занятия – с целью настройки ребёнка, так и в конце – с целью интеграции приобретённого в ходе занятия опыта.

Целью сказкотерапии является преодоление барьеров в общении, развитие эмпатии, профилактики стрессов, создание возможностей для творческого самовыражения, закрепление положительных черт характера.

Сказкотерапия несет в себе коррекционные функции:

1. Функция зеркала. Содержание сказки становится зеркалом, отражающим внутренний мир ребенка.
2. Функция модели. Сказки отражают различные конфликтные ситуации, предлагают возможные способы их решения или указывают на отдаленные последствия поступков ребенка.
3. Функция опосредования. Сказка вступает в качестве посредника и средства налаживания отношений между ребенком и взрослым.
4. Функция хранения опыта. После окончания коррекционной работы сказка продолжает решать проблемы в повседневной жизни ребенка.
5. Функция возвращения на более ранние этапы индивидуального развития. Сказка может помочь ребёнку вернуться к времени, не возникло проблем в жизни малыша, пережить радостные моменты, открыть дорогу в мир фантазии.
6. Функция альтернативной концепции. Различные интерпретации сказок предлагают ребенку альтернативные концепции, которую он может либо принять, либо отвергнуть.
7. Функция изменения позиции. Сказки неожиданно вызывают у детей новые переживания, в их сознании происходит изменение позиции.

Возможности работы со сказкой:

1. Использование сказки как метафоры. Тексты и образы сказок вызывают свободные ассоциации, которые касаются жизни ребенка, затем эти метафоры и ассоциации обсуждаются.

2. Рисование по мотивам сказки. В рисунке проявляются свободные ассоциации. В заключении педагог проводит анализ полученного графического материала.

3. Обсуждение поведения и мотивов действий персонажа. Прочтение сказки служит поводом к обсуждению поведения ребенка, выявляет его систему оценок в категориях «хорошо-плохо».

4. Проигрывание эпизодов сказки. Можно осуществить постановку сказки группой детей. Проигрывание тех или иных её эпизодов дает каждому участнику постановки возможность почувствовать некоторые эмоционально значимые для него ситуации, познакомиться и пережить эмоции.

5. Использование сказки как притчи-нравоучения. Сказка подсказывает ребенку с помощью метафоры вариант решения проблемы.

6. Творческая работа по мотивам сказки:

Анализ. Цель – осознание, интерпретация того, что стоит за каждой сказочной ситуацией, сюжетом и поведением главных героев.

Рассказывание сказки. Прием помогает развитию фантазии, воображения. Ребенку предлагается рассказать сказку от первого или от третьего лица. Можно предложить ребенку рассказать сказку от имени действующих лиц, участвующих или не участвующих в сказке.

Переписывание сказки. Переписывание и дописывание авторских и народных сказок имеет смысл тогда, когда ребенку чем-то не нравится сюжет, некоторый поворот событий, ситуаций, конец сказки и т.д. Переписывание сказки позволяет освободиться ребенку от внутреннего напряжения.

Сочинение сказки. При сочинении сказок возможно использование юмора. Он стимулирует интерес и является эффективным средством для снятия напряжения, тревоги и беспокойства. У сказок должен быть счастливый, оптимистичный конец [3].

Сказочный сюжет может подсказать ребёнку необходимость в принятии ответственности за собственную жизнь и взаимоотношения с другими на себя. Это будет первым шагом на пути к формированию коммуникативной грамотности-взять на себя ответственность означает отказаться от обид, критики и обвинений в адрес, как других, так и самого себя.

Традиционно учителя-логопеды используют в своей работе приёмы сказкотерапии, такие как: проигрывание эпизодов сказки, сочинение сказки, переписывание и дописывание сказок, обсуждение поведения и мотивов действий персонажа. Данные приёмы позволяют ребенку осознать своё

поведение в реальной жизни, через проработку сказочных событий; снять эмоциональное напряжение, изменить поведение ребёнка в процессе общения с другими людьми.

Так, например, сказка «Непослушная мышка» показывает ситуацию из жизни практически каждого родителя, когда ребенок никак не освоит необходимость говорить «волшебные» слова, не любит считаться не с чьим мнением, кроме своего собственного и делает многое наперекор. Беседуя с ребенком путем наводящих вопросов о представленной ситуации в сказке, дети самостоятельно могут представлять варианты как нужно себя вести в разных жизненных ситуациях.

Каждый ребенок должен понимать, что прежде чем совершить какой-либо поступок, нужно поговорить с родителями или взрослыми, чтобы решить проблему. Тем самым ребёнок должен владеть коммуникативной функцией, чтобы грамотно донести то, чего он хочет.

Таким образом, с помощью метода сказкотерапии можно формировать коммуникативную грамотность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Захараш Т.Б. Психология общения: учебное пособие / Т.Б.Захараш; Моск. ун-т им. С.Ю. Витте. Филиал в г. Ростове-на-Дону. – М.: ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте». - 2013. - 116 с.
2. Васильева О.Б., Погодина О.А. К вопросу о природных и социокультурных детерминантах процесса общения в контексте основных цивилизационных моделей. // Человеческий капитал. - №4 (124). - 2019. - С.103-116.
3. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. / И.В. Вачков. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Ось-89. - 2019. - 144 с.

*Мохова Юлия Сергеевна
Башмакова Светлана Борисовна
ФГБОУ ВО ВятГУ, г. Киров
yu.mohova2015@yandex.ru
usr11350@vyatsu.ru*

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. В статье освещается проблема использования дидактических игр в развитии словаря прилагательных дошкольников с общим недоразвитием речи, а также рассмотрены комплексы дидактических игр для развития словаря прилагательных дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: словарь прилагательных, дошкольники, общее недоразвитие речи, дидактическая игра.

Ведущее место в современных научных исследованиях логопедии занимает проблема развития лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста, поскольку при недостаточном уровне речевого развития возникают трудности в усвоении общеобразовательной программы. В соответствии с чем актуальным является вопрос о механизмах развития лексических закономерностей языка у детей с речевыми нарушениями.

Лексический строй речи характеризуется как совокупность слов языка, его словарный состав, в свою очередь слово – это единица языка, которая выражает понятие. Слово определяется смысловой нагрузкой, а также определенным звуковым оформлением и характерной ему грамматической формой [1].

К 7 годам дети с речевым развитием в рамках возрастной нормы овладевают всеми основными формами родного языка, из которых 7% занимают имена прилагательные [2].

Лексические формы в речи дошкольников с общим недоразвитием речи появляются в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения лексическим строем речи дошкольниками с общим недоразвитием речи проявляется в более медленном темпе его усвоения, в дисгармонии развития словаря и в искажении общей картины речевого развития.

Основные различия между детьми с нарушенным и нормальным речевым развитием наблюдаются при актуализации словаря признаков – у дошкольников с общим недоразвитием речи труднее усваиваются слова отвлеченного или обобщенного значения, слова, обозначающие признаки, качества и т.д. Одна из особенностей речи детей с общим недоразвитием речи – расхождение в объеме пассивного и активного словаря, что выражается более значительно, чем в норме [3].

Также, согласно исследованиям речевого развития младших школьников, имеющих речевые нарушения, наибольшие затруднения вызывает актуализация словаря прилагательных. Наблюдаются: нарушение структуры высказываний, лексические замены слов, аграмматизмы [4].

Для того чтобы уменьшить отставание в речевом развитии и приблизить речь дошкольников с общим недоразвитием речи к нормативным показателям, а также предупредить нарушения развития словаря прилагательных, важно создавать специальные благоприятные условия обучения дошкольников, а значит, использовать приемы и методы, основанные на совокупности различных воздействий. В таком контексте особая роль принадлежит игровой форме обучения, ведь игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Дидактическая игра, как вид игры, выполняет две цели:

первая – обучающая, которую преследует взрослый, вторая – игровая, побуждающая к развитию интереса к обучению.

Системная работа по развитию словаря посредством дидактических игр должна проводиться в ходе любой деятельности ребенка на протяжении всего времени пребывания в детском саду [5].

Алексютина Т.С., Жогло К.О. и Воробьева Г.Е. предложили систему работы по обогащению словаря прилагательными, в которой на начальном этапе закрепляется связь имеющихся слов-прилагательных с их значением, а в дальнейшем осуществляется обогащение словаря по тематическим группам. В процессе работы внимание уделяется закреплению прилагательных в контексте: в словосочетаниях, предложениях, тексте.

Система логопедической работы по развитию атрибутивной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи они представляют двумя этапами: первый – подготовительный этап, второй – расширение объема атрибутивного словаря.

Среди дидактических игр можно выделить следующие: «Угадай о ком я говорю», «Учимся отгадывать и загадывать загадки», «Чемотличаются?», «Сравни», «Какой? Какая? Какое? Какие?», «Лишнее слово», «Подбери картинки к словам», «Назови правильно листья», «Что из чего сделано?» [6].

Бутримова Т.В. разделяет точку зрения авторов, представленную выше, и предлагает следующие дидактические игры: «Чего не стало?», «Куда что положить», «Лото», «Чудесный мешочек», «Чьи детки», «Кукла Катя обедает» [7].

Лазовская О.Ю. и Шилова Е.А. разработали комплекс дидактических игр, который разделили на 4 блока: 1 блок – игры и упражнения на развитие словаря антонимов, 2 блок – на развитие словаря синонимов, 3 блок – игры и упражнения на развитие словаря притяжательных прилагательных, 4 блок – игры и упражнения на развитие умения подбирать определения к слову. Логопедическая работа осуществляется в 3 этапа. На первом этапе авторы предлагают знакомить детей с новыми словами, на втором этапе накопленный пассивный словарь следует перевести в активный словарь прилагательных, и на третьем этапе автоматизируются полученные навыки с помощью дидактических игр и игровых упражнений.

Для развития словаря антонимов предлагаются игры, такие как: «Найди пару», «Скажи наоборот» и др. Дидактические игры «Скажи по-другому» и «Что еще подходит» способствуют развитию словаря синонимичных прилагательных. Данные игры проводились с использованием кубиков с картинками, а так же в форме подвижной игры. А такие игры, как: «Чья это часть тела?», «Чья вещица?», «Чье это?» направлены на развитие словаря

притяжательных прилагательных. В играх этого блока используются разрезные картинки, игрушки с отделяющимися частями тела. К дидактическим играм на развитие умения подбирать определения к слову относятся следующие: «Волшебный мешочек», «Подбери нужное слово», «Расскажи, что у тебя», «Какого цвета может быть», «Бюро находок» или «Найди по описанию». В процессе проведения перечисленных игр авторы рекомендуют использовать тактильные материалы, натуральные предметы (овощи, фрукты), игрушки [8].

Таким образом, словарная работа в детском саду должна быть направлена на создание лексической основы речи, так как она занимает главное место в общей системе работы по речевому развитию дошкольников с общим недоразвитием речи. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития ребенка, овладение словарем является важным условием умственного развития ребенка, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме, прежде всего в словах и их значениях. А дидактическая игра как эффективный метод развития словаря прилагательных является вспомогательным механизмом в системе комплексного речевого развития дошкольника с общим недоразвитием речи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Хвалина Е.Н. Исследование по развитию активного и пассивного словаря детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи // Молодой ученый. - 2016. - №4. - С. 846-850.
2. Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников/ В.И. Яшина, М.М. Алексеева. - 4-е изд. - М.: Издательский центр «Академия». - 2013. - 400 с.
3. Мохова Ю.С., Шешукова Н.Н. К проблеме развития словаря прилагательных дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник ШГПУ. - №2(46). - 2020. - С. 139-143.
4. Губарева Л.И., Титова Т.А. Исследование состояния верификации производных слов прилагательных у мл. школьников с недоразвитием речи // Специальное образование. - СПб. - 2019. - С.58-64.
5. Урываева Н.А. Активизация словаря прилагательных (признаков) дошкольников с общим недоразвитием речи средствами дидактической игры // СтРИЖ. - №3(32). - 2020. - С. 79-81.
6. Алексютина Т.С. Жогло К.О., Воробьева Г.Е. Методы и приемы работы по обогащению прилагательными словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Развитие инструментов управления научной деятельностью. - 2017. - С. 76-78.
7. Бутримова Т.В. Развитие словаря у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами дид. игры // Научные Записки ОрелГИЭТ. - №5(23). - 2017. - С. 71-75.
8. Лазовская О.Ю., Шилова Е.А. Использование игровых приёмов в логопедической работе по развитию словаря прилагательных дошкольников с общим недоразвитием речи // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации. - 2019. - С. 206-210.

*Назарян Варсик Юрьевна
Теплых Ирина Сергеевна
Колганова Светлана Александровна*
МБДОУ детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г о., РФ
iv.vlasowa@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о значении художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: воспитание, творчество, эстетика.

Художественно-эстетическое воспитание – это создание условий для развития способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни, в искусстве. Воспитание у детей стремления участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, приобщение детей к художественной деятельности, развитие творческих способностей.

Дошкольный возраст – важнейший этап развития и воспитания личности - это период приобщения ребенка к познанию окружающего мира и начальной социализации. Воспитание у дошкольников художественного вкуса, формирование творческих умений, осознание ими чувства прекрасного [1].

Основополагающие черты и качества личности с точки зрения художественно-эстетического развития закладываются в дошкольном возрасте. С 2,5 до 4,5 лет у ребенка происходят существенные изменения, среди которых можно выделить: освоение сенсорных эталонов, (цвета, форма и размеры); значительное обогащение содержания творческой деятельности; активное изучение и владение «языком» творчества.

Возраст от 4,5 до 7 лет характеризуется развитием изобразительных способностей, воображения, художественного мышления. В процессе создания сюжетных и декоративных композиций, ребенок дифференцирует свои предпочтения на фоне собственных интересов: к графике или живописи, к пластике или дизайну.

В течение всего дошкольного периода у ребенка значительно меняется восприятие, поднимаясь на более высокий уровень. От методов изучения зависит и структура формируемых образов.

Программа «Художественно-эстетического воспитания» в нашем ДОУ, включает ознакомление детей с искусством, эстетику развивающей среды, изобразительную деятельность (рисование, лепку, аппликацию, конструирование, ручной труд, музыкальное воспитание, культурно- досуговую

деятельность, театральную - игровую деятельность, все виды продуктивной деятельности).

Реализация задач художественно-эстетического воспитания наиболее оптимально будет осуществляться при следующих условиях:

- Максимальный учет возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- Интеграция различных видов искусства и разнообразных видов художественно-творческой деятельности. Которая способствует более глубокому эстетическому осмыслению действительности, искусства и собственного художественного творчества, формированию образных представлений, ассоциативного мышления и воображения;
- Уважительное отношение к результатам творчества детей, широкого включения их произведений в жизнь дошкольного образовательного учреждения;
- Организация выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды;
- Вариативность содержания, форм и методов работы с детьми по разным направлениям эстетического воспитания;
- Обеспечение преемственности в художественно-эстетическом воспитании между всеми возрастными группами детского сада, а также между детским садом и начальной школой;
- Тесная взаимосвязь и взаимодействие детского сада с семьей.

Художественно-эстетическое воспитание является неотъемлемой частью духовного мира, нравственного облика. Становится одной из необходимых предпосылок повышения культуры общества, творческого мышления современного человека и художественных способностей. У детей дошкольного возраста способствует развитию эстетических потребностей, вкусов, взглядов, отношений к окружающей действительности и миру искусства, красоты, художественного творчества. Художественно-эстетические качества личности закладываются в раннем периоде детства и остаются в неизменном виде на всю жизнь [3].

Большая роль в формировании эстетического вкуса у детей принадлежит обучению. На занятиях дошкольников знакомят с классическими произведениями детской литературы, музыки, живописи. Дети учатся узнавать, любить доступные их возрасту истинные произведения искусства. Знакомясь с народной сказкой, с произведениями С.В. Михалкова, К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, слушая произведения Д.Б. Кабалевского, П.И. Чайковского и других композиторов, дети начинают приобщаться к красоте и богатству художественного слова, музыки. Все это доставляет им истинное удовольствие, запоминается и формирует основы художественного вкуса. Воспитывая у детей

основы эстетического вкуса, мы учим их видеть и чувствовать красоту окружающего мира, беречь ее. Поддерживать чистоту в группе, создающую уют и красоту, не сорить, убирать за собой игрушки и книги. Так, в процессе воспитания и обучения осуществляются задачи эстетического воспитания в дошкольном возрасте. Развивая художественные способности детей, их эстетические чувства и представления, оценочное отношение к прекрасному, педагог закладывает основы, на которых в дальнейшем будет формироваться духовное богатство человека.

Наша работа по художественно-эстетическому воспитанию является частью целостного образовательного процесса и включает в себя всех участников дошкольного образования: педагогов, детей, родителей. Наше учреждение работает по программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А.Васильевой, которое включает в себя художественно-эстетическое развитие и воспитание дошкольников.

В нашем ДОО функционируют кружки эстетической направленности, цель которых – обогащение духовного мира детей различными средствами; формирование эстетического отношения к окружающему миру; развитие природных данных детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кушаев Н.А. Основы эстетического воспитания. / Н.А.Кушаев. - М.: Просвещение. - 2007. - 240 с.
2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М. А. Васильевой.– 3-е изд., испр. И доп. - М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ. - 2014. - 368 с.
3. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание // П.М. Якобсон. Знание. Серия «Педагогика и психология». - 1986. - 62с.
4. ФГОС ДО: художественно-эстетическое развитие. ДЕТСТВО-ГИД. / [Электронный ресурс] URL: <http://detstvogid.ru/> (дата обращения 12.09.2021).

Панина Ольга Александровна

Научный руководитель: кпн, доцент Макашина Т.Ю.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,

Коломенский г.о., РФ

olechik2007@yandex.ru

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИЗДЕЛИЯМИ НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ ПОСРЕДСТВОМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье рассматриваются процесс ознакомление детей старшего дошкольного возраста с изделиями народных промыслов посредством декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: народные промыслы, изделия народных промыслов, декоративно-прикладное искусство, педагогические условия ознакомления с народными промыслами.

Проблема ознакомления детей дошкольного возраста с изделиями народных промыслов является значимой в сфере решения задач по гражданско-патриотическому воспитанию личности, что отражено в требованиях государственной политики. Согласно национальной доктрине образования в РФ, образовательный процесс должен быть направлен на воспитание личности, обладающей высокой нравственностью, проявляющей уважительное отношение к традициям и культуре, на приобщение детей к ценностям культуры через историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию России [1].

В ФГОС ДО проблема ознакомления дошкольников с изделиями народных промыслов также находит отражение в требованиях к структуре образовательной программы, в содержании образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», направленное на формирование у дошкольников элементарных представлений о видах искусства, об изделиях народных промыслов, развитие ценностного и смыслового их восприятия детьми [2].

А.П. Усова определяет народные промыслы как форму организации художественного труда, основанного на коллективном творчестве, развивающем культурную местную традицию и ориентированном на продажу промысловых изделий [3].

В дошкольном возрасте дети знакомятся с гжельской керамической посудой, хохломской деревянной посудой, городецкими и северодвинскими предметами быта, филимоновской и дымковской игрушкой, жостовскими подносами.

В ходе решения обозначенных задач дети знакомятся с изделиями народных промыслов, видами росписей, особенностями цветового строения, разнообразием элементов, традициями.

О.А. Соломенникова отмечает: «Изделия народных промыслов пробуждают у старших дошкольников первые яркие, образные представления о Родине, ее культуре, способствуют воспитанию чувства прекрасного, развивают творчество» [4].

Виды народных промыслов передают вкус, чувство формы, цвета, образа, которыми владеет народ; навыки, мастерство изготовления художественных предметов.

Для того чтобы организовать работу по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с изделиями народных промыслов необходимы следующие педагогические условия:

- общение с подлинными образцами народного и декоративно-прикладного искусства;

- создание атмосферы для эмоционального, образного восприятия предметов;

- включение детей в разные виды деятельности: познавательную, творческую, изобразительную;

- обогащение предметно-развивающей среды изделиями народных промыслов, что дает возможность каждому ребенку соприкоснуться с образцами народной культуры, оценить их красоту, мастерство народных умельцев;

- использование разнообразных форм педагогического процесса, позволяющих раскрыть у детей полученные знания, применить их на занятиях и в повседневной жизни.

Решая задачи ознакомления старших дошкольников с изделиями народных промыслов, целесообразно применять игровую деятельность, позволяющую у детей сформировать в игровой форме представления о назначении предметов, о способах их использования.

Н.В. Никопкина замечает, что игры с народными предметами и игрушками увлекают старших дошкольников своими образами, вызывают эмоции радости, восхищения, развивают творчество [5].

Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с изделиями народных промыслов, их особенностями, традицией создания осуществляется с помощью тематических познавательных бесед, которые воспитатель проводит как на занятиях, так и в режимных моментах.

И.Г. Гаврилова пишет: «Возможности беседы очень велики. Дети знакомятся с историей народных промыслов, преданьях, особенностями изделий народных мастеров, их художественным оформлением» [6].

На занятиях по ознакомлению старших дошкольников с народными промыслами, дети знакомятся с народными преданьями, историями возникновения промыслов, народными умельцами. Использование художественного слова, упоминающего об изделиях, ремеслах, а также быте, в котором они создавались, усиливает восприятие детьми программного материала.

Обогащению знаний способствуют творческие задания. Дети учатся замечать и называть средства выразительности: элементы узора, их цвет, типичные сочетания, колорит росписи, ритм элементов, цветовых пятен в узоре,

чередование, симметричные и ассиметричные композиции; видеть связь узора с формой, назначением предмета и материалом изделия. Старшие дошкольники познают красоту узоров, учатся их выполнять.

Таким образом, система работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с изделиями народных промыслов включает комплекс педагогических условий, подобранных с учетом возрастных особенностей и программных задач. Для этого в предметно-развивающей среде группы создаются тематические уголки с предметами народного и декоративно-прикладного искусства, которые используются на занятиях, в познавательных беседах, дидактических играх, при выполнении творческих заданий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в РФ».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - М.: Сфера - 2015. - 96 с.
3. Пантелеева Н.Г. Приобщение дошкольников к миру изобразительного искусства. /Н.Г. Пантелеева.-М.:Сфера.-2019.-112 с.
4. Иванова А.И. Организация детской исследовательской деятельности. / А.И. Иванова. - М.: Сфера. - 2017. - 96 с.
5. Соломенникова О.А. Радость творчества. Ознакомление детей с народным искусством. Для занятий с детьми 5-7 лет. / [Электронный ресурс] URL: <https://iknigi.net/avtor-olga-solomennikova/72030-radost-tvorchestva-oznakomlenie-detey-s-narodnym-iskusstvom-dlya-zanyatiy-s-detmi-5-7-let-olga-solomennikova/read/page-1.html> (дата обращения 20.10.2019).
6. Гаврилова И.Г. Истоки русской народной культуры в детском саду. / И.Г. Гаврилова. - Детство-Пресс. - 2016. - 160 с.

*Полторацкая Анна Александровна
МОУ Акатьевская ООШ, Коломенский г.о., РФ
anetka_annet@mail.ru*

ВОСПИТАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ ЧЕРЕЗ ЗНАКОМСТВО С ПРОФЕССИЯМИ ВЗРОСЛЫХ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об актуальности трудового воспитания в ДОО, а также в конкретных примерах определены методы и приемы формирования представлений дошкольников о мире труда и профессий в рамках реализации рабочей программы воспитания в соответствии с ФГОС ДО.

Ключевые слова: трудовое направление воспитания, профессия, ранняя профориентация.

Трудовое воспитание должно входить в жизнь ребенка с самого раннего возраста и осуществляться последовательно и систематически. Для того, чтобы воспитать у детей ценностные отношения к труду, важно обогащать их представления о роли труда в жизни людей, о различных видах профессий взрослых, о результатах труда, о мотивах, которые движут людьми в процессе труда. В целевых ориентирах воспитательной работы примерной Рабочей программы воспитания показателями трудового направления воспитания, определяющие портрет ребенка к 8 годам являются:

– Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности.

– Проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности [1].

Интерес к трудовой деятельности наблюдается у детей уже в младшем возрасте. Однако большинство малышей не видят направленности трудовой деятельности на результат. Все компоненты трудовой деятельности для них слиты и не воспринимаются отдельно. В старшем дошкольном возрасте решаются ценностные ориентиры – учить детей выполнять трудовые процессы целостно, от получения цели до результата труда; помочь освоить рациональные способы осуществления трудовых действий, учиться самим контролировать качество промежуточных и итоговых результатов труда.

Формирование у детей знаний о труде взрослых и их профессиях должно происходить не на уровне единичной практической задачи, а на уровне целостного органического процесса [2]. Система работы по формированию у детей представлений о труде и ценностного отношения к труду через знакомство с профессиями взрослых осуществляется по направлениям: организация развивающей предметно-пространственной среды; психолого – педагогическое сопровождение родителей воспитанников по вопросам трудового воспитания; приближение детей к труду взрослых, приближение работы взрослых к детям; совместная деятельность детей и взрослых.

Деятельность ДОО в данной сфере, организуется в рамках реализации Основной общеобразовательной программы дошкольного образования ДОО, календарного плана воспитательной работы через различные виды детской деятельности с учетом принципа интеграции образовательных областей в зависимости от возрастных особенностей и возможностей детей. Речевое развитие: обогащение словаря путем введения новых понятий «профессия», «профессионал», «семья», названий профессий; развитие связной речи. Познавательное развитие: расширение представления о разных профессиях; трудовых действиях, совершаемых взрослыми; о материалах, необходимых

для работы. Социально – коммуникативное развитие: создание условий для активной, самостоятельной, творческой, игровой деятельности детей; воспитание уважения к членам семьи; обогащение детско-родительских отношений опытом совместной творческой деятельности; воспитание уважения и благодарности к людям труда, желания выполнять любое поручение добросовестно и ответственно. Художественно–эстетическое развитие: изобразительное творчество, слушание музыки. Физическое развитие: развитие элементарного детского туризма.

Согласно Д.Б. Эльконину, в дошкольные годы случается как бы замыкание связи между миром человеческих отношений и предметным миром. Поэтому при знакомстве детей с трудом взрослых значительную роль играет определение их контактов с миром взрослых. Развитие системных знаний детей о деятельности взрослых полагает знакомство дошкольников с конкретными рабочими процессами, переустройство человеком предмета труда в продукт (плод труда) [3].

Опыт работы показывает, что наблюдения за деятельностью взрослых, в процессе которых последовательно фиксировалось внимание детей на каждом компоненте трудового процесса, обращалось внимание на особенности выполнения отдельных трудовых действий, способы контроля качества, значительно расширили представления детей о разнообразии профессий.

Родители воспитанников являются «живым» проориентационным примером. Родитель может выступить как эксперт и поделиться той информацией, которой он владеет: рассказать, что представляет собой та или иная профессия, где можно встретить такую работу, какие ограничения она накладывает. Подобные рассказы о профессии, как правило, производят на детей большое впечатление. Живое общение с мамой или папой вызывают неподдельный интерес дошкольников. «Встречи с интересными людьми» - это форма взаимодействия с семьей, которая позволяет педагогу достичь цели своей воспитательной деятельности, а родителям быть не пассивными зрителями, а стать активными участниками образовательного пространства. Прием «погружение в профессию» посредством туристических прогулок и экскурсий на социальные объекты и предприятия: школа, библиотека, дом культуры, магазины, медпункт, почта, пожарная часть, ферма, аптека, помогает детям увидеть отношение взрослого - родителя к работе, осознать личностные качества человека, ответственность при выполнении своих обязанностей.

У детей значительно возрастает заинтересованность к наблюдаемому труду взрослых, если они могут принять в нем хотя бы незначительное участие. Совместная трудовая деятельность детей и взрослых: экологический

субботник по уборке территории детского сада, акции: «Подари вторую жизнь книге», «Встречаем пернатых друзей!», детской рукописной книги «Родной край», фотоальбома «Наши папы, наши мамы», фотоколлажа «Наши родители на работе» развивают коммуникативные, познавательно-исследовательские навыки, формирует социальную компетентность дошкольников.

Труд максимально сплочен с игрой. В процессе игры ребята воспроизводят деятельность взрослых [4]. Для решения дидактической задачи – ознакомление с профессиями взрослых применяется различный игровой материал, моделирующий структуру трудового процесса: настольно-печатные игры «Кому что нужно для работы», «Инструменты для людей разных профессий», словесные «Что мы делали, не скажем, а что делали, покажем». Взаимодействуя с куклами в профессиональных костюмах, дошкольники определяют для чего человеку конкретной профессии необходима представленная форма одежды. Сюжетно-ролевые игры, такие, как «Больница», «Магазин», «Пожарная часть», «Кафе», «Парикмахерская», «Детский сад», «Внимание, дорога!», «Музей», «Строители» дают радостное осознание того, что ребенок стал взрослым человеком, у него есть профессия и он стремится выполнить какие-либо профессиональные действия, пусть даже в рамках игры. В ходе театрализованной игры дети берут роли и обыгрывают сюжет из книги. Ребенок принимает и присваивает черты персонажа произведения, что позволит в дальнейшем сформировать опыт нравственного поведения.

Согласно В.А. Сухомлинскому, труд становится великим воспитателем, когда он входит в духовную жизнь наших воспитанников, дает радость дружбы и товарищества, развивает пытливость и любознательность, рождает волнующую радость преодоления трудностей, открывает все новую красоту в окружающем мире, пробуждает первое гражданское чувство – чувство созидателя материальных благ, без которых невозможна жизнь человека [5].

Вывод. Предложенная система мероприятий способствует успешной ориентации детей на трудовую подготовку. Дети получают представления о мире профессий, осознают ценностное отношение к труду взрослых, проявляют самостоятельность, активность и творчество, что поможет их дальнейшей социализации, успешному обучению в школе, а в будущем стать профессионалами своего дела, гражданами и патриотами своей малой родины и страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Примерная Рабочая программа воспитания (Одобрено решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от «01» июля 2021 № 2/21).
2. Ефанова З.А. Трудовое обучение. Нестандартные занятия. Подгот. группа. /З.А. Ефанова.- М.: Волгоград: Корифей. -2010. -99 с.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология. / Д.Б. Эльконин. - Издательство-Академия. - 2006 г. - 384 с.
4. Козлова С.А. Теоретические и методические основы организации трудовой деятельности дошкольников. / С.А. Козлова. - М.: Академия. - 2016. -144с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. / В.А. Сухомлинский. - Минск: Нар. света. - 1981. - 288 с.

Рагимова Валентина Владимировна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
ledi.ragimowa@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В МУЗЕЕ ПРИРОДЫ, ЭКОЛОГИИ, КРАЕВЕДЕНИЯ И ТУРИЗМА

Аннотация. В статье рассматриваются основы формирования экологической культуры детей дошкольного возраста в музее. Содержание методов и форм работы. Создание условий, необходимых для постоянного общения детей с природными объектами.

Ключевые слова: экологическая культура, музей, краеведение.

Одним из условий формирования экологической культуры дошкольников, связано прежде всего с предметно-природным окружением: растениями, животными, их средой обитания, изготовление предметов из материалов природного происхождения[1].

В решении данной проблемы играет музей природы, созданный в поселке Белоомут г.о. Луховицы. Центр экологии и краеведения, где используют разнообразные виды познавательной, воспитательной и научной деятельности. Дети знакомятся с особенностями жизни животных в естественных условиях, кормовой базой, способами защиты, учатся понимать зависимость образа жизни животного и способа его передвижения от строения и приспособленности к среде обитания, а так же с правилами содержания их в живом уголке.

Музей природы – это не только «вместилище» животных, растений и других объектов, это лаборатория для выработки у дошкольников практических умений и навыков. Здесь дети учатся наблюдать, сравнивать, обобщать [2].

Важно помнить о воспитательном значении общения детей с объектами природы.

В программу работы музея входят изучение флоры и фауны Московской области, знакомство с охраняемыми природными территориями, животными и птицами, занесенными в Красную книгу и др.

Основная форма работы с детьми является проведение обзорных и тематических экскурсий на территории детского сада. Экскурсия для дошкольников проводится в виде беседы. В беседе дети часто используют собственный опыт и наблюдения. В проведении экскурсий так же используется вопросно-ответный метод, приёмы игры, театрализации. Общение с детьми в процессе занятия построено в форме диалога, ребенок становится активным его участником[3]. Вопросно-ответный метод активизирует внимание и память ребенка, он особенно ценен, когда создается проблемная ситуация. Например, во время занятия «Внимание, черепаха!», дети знакомятся с сухопутной и болотной черепахами, а комплекс вопросов, позволяет им самим сделать вывод, почему одна темная, а другая светлая, у одной есть перепонки, а у другой нет.

В занятия включены игры. Игра - это естественное состояние детей, поэтому методика игры активно используется в ходе экологических занятий [4].

В своей работе используем игры: дидактические («Чьи следы?» и т.д.), предметные («Найди по листу дерево» и т.д.), словесные («Назови, кто летает, бегают, прыгает?», и т.д.), подвижные («Ходят капельки по кругу», «Мышеловка»), игры-путешествия («По страницам Красной книги»).

Для детей разработаны тематические экскурсии, посвященных редким и исчезающим видам животных и растений Московской области, занесенным в Красную книгу: «Береги первоцветы» и др. На занятии «Береги воду!», приуроченном к Всемирному дню воды, рассказывается о важности воды как основы всего живого, о необходимости охраны водных ресурсов. В музее природы детского сада проводится ряд ежегодных экологических праздников: выставка «Зверье моё», посвященная дню защиты животных; День птиц, День Солнца, День Земли, День Кошек.

Для того, чтобы сделать мероприятие наиболее интересным для детей, в программу праздников включены викторины и конкурсы. Фильмы, презентации, мастер-классы помогают получить и усвоить новую для детей информацию.

Важно не только дать детям различные представления и знания, но и закрепить их. Для этого используются тематические викторины, отгадывание загадок, составление картинок. Для закрепления полученных знаний детям предлагается что-либо нарисовать, например животное, которое им больше

всего понравилось. Из рисунка можно сделать вывод, что ребенок лучше всего запомнил в результате этого занятия.

Музейные предметы используются в качестве учебных пособий на занятиях, дети имеют возможность рассмотреть их, подержать в руках, поработать с ними. Изучая объект, дети разглядывают его, воспринимают форму, цвет, что делает обучение более убедительным и достоверным. Музейный предмет вызывает у детей интерес, восхищение, желание узнать о нем больше [5].

Использование компьютерных технологий, помогают увидеть и понять красоту окружающего мира, изменить мировоззрение у ребят, осознание ими необходимости сохранения природы.

Таким образом, разнообразие средств, методов и приёмов работы музея природы влияют на уровень знаний дошкольников о явлениях и объектах природы родного края, на положительное эмоциональное и эстетическое отношение к ним. Природа, является средой обитания человека, источником, питающим его жизненные силы и вдохновляющим на сбережение его богатств, вместе с тем заключает в себе огромный потенциал всестороннего развития личности [6].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Николаева С.Н. Система экологического воспитания дошкольников. / С.Н. Николаева. - М.: 2019.
2. Рыжова Н.А., Данюкова А.И. Мини-музеи в ДОУ.-Обруч №1,2000.
3. Копелянская Н. Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия / Н. Копелянская. - М.: - 2012. - 176 с.
4. Корнеева О.П. Ребенок в музее. / Краеведческий музей. Музейный вестник. Выпуск 2. - Дудинка, КП плюс. - 2002. - С. 62 - 70.
5. Молодчая Т.В. Вперёд в прошлое: музейные интерактивные экспозиции в детском саду / Т.В. Молодчая // Воспитатель ДОУ. -№6. - 2010. - С.4-9.
6. Турилова Е.К. Реализация направления «Музейная педагогика» / Е.К. Турилова // Воспитатель ДОУ. -№5. - 2010. -С.87-89.

Романова Юлия Геннадьевна
Научный руководитель: кпн, доцент Климченко И.В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
favorday@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГОДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ В ДОУ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ПЛАСТИЛИНОМ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста, о психолого-педагогических особенностях детей среднего дошкольного возраста, о значении работы с пластилином для развития мелкой моторики. Приводятся результаты исследования по использованию пластилинографии на занятиях в ДОУ для развития мелкой моторики у дошкольников.

Ключевые слова: развитие мелкой моторики, психолого-педагогическая характеристика детей среднего дошкольного возраста, пластилинография, диагностика развития мелкой моторики дошкольников.

Известно, что дошкольник гармонично развивается, когда сформировано достаточное количество сенсорных стимулов: зрительные, слуховые, тактильные. Психологи в последнее время все чаще говорят об отставании в развитии моторной функции мелких мышц пальцев рук у детей. Вследствие ряда причин это явление становится проблемой. Ученые-исследователи подтвердили тесную связь развития мышц руки ребенка с развитием его речи и мышления. Высокий уровень сформированности мелкой моторики детских пальцев обеспечивает достаточный уровень памяти, внимания и подготавливает руку к письму [1].

В младших и средних группах дошкольных образовательных учреждений у многих детей наблюдаются отклонения в развитии движений пальцев рук: движения неточные, не координированные, затруднены изолированные движения пальцами [2]. Уровень развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста имеет свои характеристики и у большинства детей на данный момент имеет низкий показатель.

Развитию мелкой моторики рук, пробуждения интереса к изобразительной деятельности у детей, способствует такая форма работы с пластилином, как пластилинография. Пластилинография – это один из сравнительно недавнего появления нового жанра (вида) в изобразительной деятельности. Основным материалом — пластилин, а основным инструментом в пластилинографии является рука (вернее, обе руки), следовательно, уровень умения зависит от

владения собственными руками. Пластилинография – техника самая осязаемая в художественном творчестве. Ребёнок не только видит то, что создал, но и трогает, берёт в руки, изменяет и дополняет по мере необходимости отдельные детали [3]. Данная техника хороша тем, что она доступна детям дошкольного возраста, позволяет быстро достичь желаемого результата и вносит определенную новизну в творчество детей, делает его более увлекательным и интересным.

В своих исследованиях О.Ю. Тихомирова, Г.А. Лебедева отмечали, что при помощи пластилинографии можно развивать творческие способности у дошкольников любого возраста. Но для развития мелкой моторики рук у детей среднего дошкольного возраста она наиболее эффективна, потому что пластилин – это своеобразная краска для картины, а в качестве кисточки выступают пальцы и ладошки ребенка [4].

Проведенное нами исследование позволило определить эффективность работы с пластилином на занятиях в ДОО на развитии мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста. Исследование проходило на базе Муниципального автономного дошкольного учреждения детский сад общеразвивающего вида №29 «Золотой ключик» городского округа Ступино, в средней группе «Солнышко» (30 детей). Исследование проводилось в три этапа: 1) выявление исходного уровня развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста; 2) разработка и реализация программы развития мелкой моторики посредством работы с пластилином для детей среднего дошкольного возраста; 3) проведение и анализ опытно - экспериментальной работы по развитию мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста посредством работы с пластилином.

Для выявления исходного уровня развития мелкой моторики были использованы следующие методики:

- 1) Методика "Раскрашивание картинки карандашами" (по А.В.Артемьевой).
- 2) Выявление лишних движений руки (по А. В. Артемьевой) [5].
- 3) Упражнение на дорисовывание «Дорожки» (по Л. А. Венгеру)[6].
- 4) Методика, направленная на определение уровня развития мелкой моторики "Домик" (Н.И. Гуткина) [7].

Обобщив данные, полученные посредством проведенных нами диагностических методик, мы выявили, что у детей среднего дошкольного возраста мелкая моторика рук, а именно графический навык, кинетический праксис, точность движений, степень подготовленности руки к овладению письмом, сформированность контроля за собственными действиями, сенсомоторная координация рук развиты недостаточно, что требует проведения целенаправленной работы по формированию данных навыков.

Полученные на констатирующем этапе исследования данные обусловили необходимость разработки и реализации программы развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста с помощью работы с пластилином.

Цель работы: развитие мелкой моторики рук у детей 4-5 лет через работу с пластилином.

Программа по развитию мелкой моторики рук детей экспериментальной группы включала в себя 10 занятий по пластилинографии, которые были реализованы в течение 1,5 месяца. На занятиях использовались следующие методы: наглядные, словесные, игровые и практические. Каждое занятие имело определенную структуру: приветствие, коммуникативная игра, разминка, основная часть, веселая переменка, рефлексия, прощание. Тематическое планирование было составлено согласно календарному планированию в ДОУ. Занятия разработаны с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка, по уровню сложности – от простого к сложному.

Для проверки эффективности проведенной экспериментальной работы был проведен контрольный этап исследования уровня развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста. На контрольном этапе были применены те же методики, что и на констатирующем этапе. Обобщив данные, полученные на контрольном этапе исследования, можно утверждать о том, что реализованная нами работа по развитию мелкой моторики рук у детей среднего дошкольного возраста посредством работы с пластилином оказалась эффективной, т.к. наметилась положительная динамика в результатах выполнения детьми заданий на мелкую моторику рук. Наметились улучшения в развитии графического навыка, кинетического праксиса, точности движений кистей рук, сформированности контроля за собственными действиями, сенсомоторной координации рук.

Таким образом, в результате проведенного исследования удалось выявить особенности мелкой моторики рук у детей среднего дошкольного возраста и осуществить работу по устранению недостатков в развитии мелкой моторики посредством использования пластилинографии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Аксенова М.И. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи / М.И. Аксенова // Дошкольное воспитание. - № 8. - 1990. - С. 62-65.
2. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений / А.В. Запорожец. – М.: Астрель, - 1990. -320 с.
3. Комиссарова Л.В. Пластилинография как средство развития мелкой моторики рук у детей среднего дошкольного возраста / Л.В. Комиссарова. — Текст: непосредственный // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). – Казань: Молодой ученый, - 2018. – С. 109-111.

4. Тихомирова О.Ю., Лебедева Г.А. Пластилиновая картина. Для работы с детьми дошкольного и мл. школьного возраста. / О.Ю. Тихомирова, Г.А. Лебедева. – М.: «Мозаика-Синтез», 2011. – 64 с.
5. Артемьева А.В. Развитие мелкой моторики у детей 3 – 5 лет / А.В. Артемьева. – М.: Сфера, - 2017. – 70 с.8.
6. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М.: Просвещение/Дрофа, - 2010. – 400 с.
7. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, - 2000. – 184 с.

Солдатова Ирина Евгеньевна

*Научный руководитель: кпн, доцент Климченко И.В.
«ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
favordy@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ИГР

Аннотация. В статье раскрывается вопрос о необходимости развития устной речи у дошкольников, оказывающей влияние на становление личности, раскрывается значимость развития в младшем дошкольном возрасте умений связной диалогической речи, отмечается значение игр в решении проблемы, раскрываются педагогические условия применения игр на занятиях по развитию речи.

Ключевые слова: дети младшего дошкольного возраста, развитие связной речи, связная диалогическая речь, занятия по развитию речи, игры по развитию речи.

Своевременное овладение правильной речью имеет огромное значение для формирования личности. Уже в дошкольном возрасте дети с хорошо развитой устной речью легко вступают в общение, способны грамотно выразить свои мысли, имеют успехи в усвоении программного материала. И, наоборот, неясная речь весьма затрудняет взаимоотношения с окружающими, формирует у ребенка чувства неуверенности в себе, в дальнейшем – замкнутости, что отражается на развитии социально-коммуникативных навыков, процессе обучения. Кроме того, правильная, хорошо развитая речь - один из основных показателей готовности ребенка к школе. Поэтому формирование и совершенствование устной речи является первостепенной задачей дошкольного образования, что отражено в требованиях ФГОС ДО, согласно которым, речевое развитие направлено на овладение детьми речью как средством общения; обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически

правильной диалогической и монологической речи, звуковой и интонационной культуры речи.

В младшем дошкольном возрасте значимость приобретает развитие умения связной диалогической речи - первичной естественной формой общения. Дети осваивают умения отвечать на вопросы полным предложением, грамматически правильно распространять их, использовать доступные формы согласования. В процессе овладения умениями связной диалогической речи, младшие дошкольники учатся составлять с помощью взрослого рассказы-описания предмета (игрушки), что способствует развитию монологической речи – высшему достижению речевого воспитания дошкольников, без которого не возможно дальнейшее школьное обучение.

В младшем дошкольном возрасте детям доступна простая форма диалогической речи – ответы на вопросы. Они только начинают овладевать умением связно излагать свои мысли. Их речь все еще ситуативна, преобладает экспрессивное изложение. Младшие дошкольники допускают много ошибок при построении предложений, определении действия, качества предмета. В этом возрасте можно наблюдать, как ребенок, которому взрослый читает одни и те же сказки, повторяет наизусть их фрагменты.

Задача педагога - воспитать у младших дошкольников потребность делиться своими впечатлениями, рассказывать о том, что сделал, как играл. Дети учатся пользоваться простыми формулами речевого этикета (здороваться, прощаться в детском саду и семье), задавать вопросы по поводу ближайшего окружения (Кто? Что? Где? Что делает? Зачем?).

Большое место занимает формирование культуры общения. Детей учат называть взрослых по имени и отчеству, на «вы», называть друг друга ласковыми именами (Таня, Танюша) во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику; разговаривать без крика, но достаточно громко, чтобы собеседнику было слышно; не вмешиваться в разговор взрослых; быть общительными и приветливыми без навязчивости.

Проблема развития умения связной диалогической речи у младших дошкольников представлена в трудах Л.С. Выготского, В.В.Гербовой, О.С. Ушаковой, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой. Авторы рассматривают взаимосвязь речевого развития и общения, отмечают роль детского коллектива, правильной организации речевой деятельности детей взрослым, умелого сочетания приемов беседы и чтения художественной литературы.

В рамках нашего исследования мы предположили, что детям младшего дошкольного возраста легче выстроить диалог с помощью игры, поэтому игра выступает эффективным средством развития умения связной диалогической речи у младших дошкольников. Действуя с игрушкой, игровым предметом или

картинкой, ребенок отвечает на вопросы взрослого, проявляет инициативу, сам задает вопросы, действуя за себя и за игрушку. Применение дидактических игрушек, игровых пособий на занятиях по развитию речи формирует у детей умения грамматически правильно строить предложения, составлять в процессе диалога рассказы-описания, соблюдать интонационную выразительность речи.

Чтобы проверить эффективность гипотезы исследования о развитии умения связной диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста с помощью игр мы провели опытно-экспериментальное исследование на базе МАДОУ «Аксиньинский детский сад общеразвивающего вида «Василек» г.о. Ступино, Московской области.

Для выявления уровня развития умений связной диалогической речи у детей мы применили диагностику О.С. Ушаковой, включающую серию заданий.

У детей были выявлены следующие результаты:

10% - высокий уровень;

40% - средний уровень;

50% - низкий уровень.

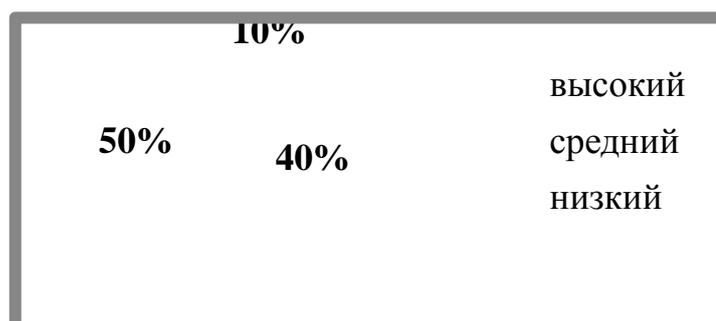


Рис. 1. Соотношение уровней развития умений связной диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста.

Таким образом, преобладание детей с низким уровнем показало необходимость проведения работы по развитию умений связной диалогической речи. Для этого на формирующем этапе вводим положения гипотезы:

- применять игры с куклами, предметами и картинками, формирующие умения отвечать на вопросы;
- создавать мотивацию к общению с помощью игровых методов;
- во время игр-инсценировок формировать умения повторять несложные фразы.

Для активизации детских диалогов применяли дидактические игры В.В. Гербовой, О.С. Ушаковой: «Факты», «Согласен, не согласен», «Магазин», «Разговор по телефону», « В гостях у куклы».

Полезно проводили подвижные игры, содержащие диалог: «Гуси- гуси», «Краски». В них формировали умения адресовывать речь собеседнику, вдумываться в сказанное, формулировать вопрос правильно.

Проводили с детьми игры-драматизации с хорошо знакомым текстом. Дети упражнялись в диалогах, заимствованных из литературных произведений.

Уже на начало формирующего этапа дети стали показывать результаты, умения отвечать на вопросы, вести диалог, делать обобщения, использовать в ответах прилагательные, что доказывает эффективность выбранных нами педагогических условий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Сфера, - 2015. – 96 с.
2. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в младшей группе детского сада / В.В. Гербова. – М.: Мозаика – Синтез, - 2017. – 112 с.
3. Ушакова О.С. Программа развития речи дошкольников. / О.С.Ушакова. – М.: Сфера, - 2019. – 96 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Учебно-методическая литература для учащихся и студентов. / [Электронный ресурс] URL: https://www.studmed.ru/vygotskiy-lev-pedagogicheskaya-psihologiya_d640b1b7dc6.html (дата обращения: 16.07.2021).
5. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Педагогическая библиотека. / [Электронный ресурс] URL: http://pedlib.ru/Books/1/0265/1_0265-1.shtml (дата обращения: 16.07.2021).
6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / Педагогическая библиотека. / [Электронный ресурс] URL: http://pedlib.ru/Books/2/0320/2_0320-1.shtml (дата обращения: 16.07.2021).
7. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Учебно-методическая литература для учащихся и студентов. / [Электронный ресурс] URL: https://www.studmed.ru/usova-a-p-rol-igry-v-vospitanii-detey_7619a8fc6f2.html (дата обращения: 22.09.2021).

Степанова Елена Владимировна

Грибкова Наталья Алексеевна

Леонова Наталья Александровна

МАДОУ црр-д/с №40 «Журавлик», г.о. Воскресенск, РФ

mdou40.zhuravlik@yandex.ru

ТИКО КОНСТРУКТОР, КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Использование конструктора ТИКО на занятиях и в повседневной жизни позволяет детям учиться взаимодействию друг с другом, формирует мыслительные процессы, развивает внимание, память, воображение, и конечно же способствует развитию мелкой моторики пальцев рук.

Ключевые слова: творчество, мелкая моторика, внимание, усидчивость, целеустремленность, ориентировка в пространстве, взаимодействие.

«Конструируя, ребенок действует как зодчий, возводящий здание собственного интеллекта» сказал швейцарский психолог и философ Жан Жак Пиаже, при этом нельзя забывать, что на кончиках пальцев ребенка «живет чистая речь» как говорили древние люди. Чтобы продуктивно совместить развитие высших психических функций и мелкой моторики пальцев рук мы используем конструктор ТИКО.

Что же такое «ТИКО»? Это Трансформируемый Игровой Конструктор Объемного моделирования, предназначенный для развития дошкольников как во время непосредственной образовательной деятельности, так и вне ее. Интересен этот конструктор тем, что детали легкие, яркие, достаточно прочные и в тоже время понятные. Нужно приложить усилия (а именно работать пальчиками) чтобы скрепить детали между собой и следуя образцу получить интересную плоскостную или объемную фигуру. Либо придумать конечный результат самому.

Использование конструктора с раннего возраста позволяет знакомить детей с основными сенсорными эталонами (цвет, размер, форма), развивает творческие способности, ориентировку в пространстве, формирует логическое и абстрактное мышление, развивает мелкую моторику пальцев рук, а также приобретаются такие социально необходимые качества как любознательность, самостоятельность, ответственность, учит взаимодействию, взаимопониманию, формирует умение следовать образцу, добиваться поставленной цели. Кроме этого, незаметно для себя дети учатся пользоваться чертежами и предложенными инструкциями, что в итоге формирует определённую базу для обучения в школе.

Авторы разработчики предлагают 12 тематических наборов конструктора из которых мы используем в работе с детьми с ТНР старшего дошкольного возраста «Арифметику» «Геометрию», «Азбуку» «Граматику». «Логопедический сундучок». Эти наборы нам позволяют закрепить знания, полученные на занятиях.

Используя наборы «Азбука» и «Грамматика» дети составляют схемы слов, предложений; заменяют цветовое обозначение звука буквой и составляют слоги, слова, фразы, учатся читать. Таким образом конструктором ТИКО мы заменили разрезную азбуку и бумажные схемы слов и предложений. Детям предлагаются задания: «Собери слово», «Найди пару», «Измени слово», «Продолжи цепочку», «Какой звук заблудился?» «Раздели слово на части», «Найди ошибку», «Какая буква потерялась?» «Логопедический кубик», наглядно дети определяют место звука в слове, могут составить фразы и предложения.

При проведении занятий по формированию элементарных математических представлений, мы используем такие наборы как «ТИКО «Геометрия». Этот комплект помогает детям легче усвоить геометрические понятия такие как, тела, формы, фигуры и их проекция на плоскость. Детям предлагаются задания: «Количество и счет», «Геометрические фигуры», «Ориентировка в пространстве», «Величина» играя с детьми в разные игры «Цифровая дорожка», «Найди соседей числа», «Продолжи ряд», «Составь узор», «На, что похоже». С помощью этого конструктора дети легко усваивают геометрические фигуры, такие как (треугольник, квадрат, прямоугольник и тд.), но и могут понять их форму. Дошкольники усваивают такие термины как «многоугольник», «призма», «пирамида» и тд. Предложенные задания помогают развитию таких качеств, как усидчивость, целенаправленность, умение работать дружно и доводить начатое дело до конца. В процессе такой деятельности формируется произвольность высших психических функций, таких как восприятие, внимание, память, мышление. Дети успешно осваивают ориентировку на плоскости, в пространстве, в схеме собственного тела.

Для решения задач и различных вычислительных действий мы используем набор «ТИКО «Арифметика», в котором содержатся цифры и арифметические знаки, которые предназначены для легкого освоения детьми счёта и счётных операций, это позволяет в процессе игры формулировать и решать арифметические примеры и задачи. Так же позволяет закреплять умения детей составлять цифровой ряд, упражнять в определении последующего и предыдущего числа, устанавливать соответствие между количеством предметов, числом и цифрой. Сегодня педагогу необходимо так выстраивать образовательную деятельность, чтобы каждый ребенок активно и увлеченно занимался.

Овладение определёнными представлениями будет эффективным и результативным только тогда, когда дети не видят, что их чему-то учат. Им кажется, что они только играют. Не заметно для себя в процессе игровых действий с игровым материалом считают, складывают, вычитают, решают логические задачи, составляют схемы слов, предложений; заменяют цветовое обозначение звука буквой и составляют слоги, слова, фразы, учатся читать.

Таким образом, организованная работа по развитию способностей дошкольников с помощью «ТИКО конструктора» во всех разделах программы, способствует повышению уровня всестороннего развития способностей детей дошкольного возраста, их успешному переходу к следующей ступени образования школьному обучению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Логинова В.И., Бабаева Т.И., Ноткина Н.А. и др. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду. СПб.: Детство-Пресс, - 2010.
2. Аромштам М.С., Баранова О.В.. Пространственная геометрия для малышей. Приключения Ластика и Скрепочки. М.: «Издательство НЦ ЭНАС», - 2004.
3. Ермакова Е.С., Румянцева И.Б., Целищева И.И. Развитие гибкости мышления детей. / Е.С. Ермакова, И.Б. Румянцева, И.И. Целищева - СПб.: - Речь, - 2007.
4. Логинова И.В. Папка по ТИКО-моделированию для создания плоскостных конструкций. / И.В. Логинова. - СПб.: ООО НПО РАНТИС, - 2016.
5. Логинова И.В.. Папка по ТИКО-моделированию «Технологические карты 1» для создания объемных конструкций с диском-приложением «Фотографии объёмных ТИКО-конструкций». СПб.: ООО НПО РАНТИС, - 2016.
6. Методические и дидактические материалы для работы с конструктором. / [Электронный ресурс] URL: http://www.tico-rantis.ru/games_and_activities/doshkolnik/ (дата обращения 08.09.2021).

Тургунова Анастасия Игоревна
ВГПУ «Воронежский государственный
педагогический университет», г. Воронеж, РФ
nastya.turgunova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В ДЕТСКОМ САДУ С ДЕТЬМИ 5-7 ЛЕТ

Аннотация. В данной статье изучены основные особенности арт-педагогики и арт-педагогических техник в детском саду с детьми 5-7 лет, раскрыты цели и задачи арт-педагогики и арт-педагогических техник в работе с детьми дошкольного возраста, обоснованы основные методы и формы арт-педагогической работы с использованием арт-педагогических техник с детьми 5-7 лет.

Ключевые слова: арт - педагогика, арт-педагогические занятия, арт-педагогическое воздействие, дети дошкольного возраста, детский сад.

Одной из важнейших задач современного дошкольного образования является не только всестороннее развитие ребенка, но и его психическое и эмоциональное здоровье, умения справляться с собственными переживаниями и стрессом. В педагогике достаточно остро стоит вопрос, связанный с проблемой поиска новых методов и средств улучшения эффективности всестороннего развития и становления детей в детских садах, в частности, в плане эмоционального и психоэмоционального здоровья.

По мнению А.И. Копытина, интерес к использованию арт-педагогики в детских садах возник на фоне существующей направленности данного вида деятельности на развитие внутреннего потенциала дошкольника, его здоровья и

сил, в основе которого лежит естественное проявление чувств ребенка, его различных эмоций и настроений.

Л.А. Аметова считает, что арт-педагогика может быть использована в социальной, психологической и педагогической деятельности, как одно из эффективных средств успешной гармонизации и становления психического здоровья ребенка через конкретную деятельность средствами искусства, в основном через художественную деятельность [1], а Т.Г. Казакова утверждает, что основным смыслом использования арт-педагогики является особое состояние внутреннего «Я» дошкольника, которое отражается посредством художественной деятельности в продуктах его творчества, так как занимаясь рисованием, ребенок имеет возможность избавиться от излишней возбудимости, тревожности, повышенной агрессии, и, взамен, приобрести такие качества как уверенность в собственных силах, испытать положительные переживания и усвоить новые социально значимые поведенческие образцы [4].

По мнению М.Е. Буко, понятие арт-педагогики можно трактовать как инновационное педагогическое явление, имеющее практико-ориентированную направленность, связанную с искусством, которое развивает личность ребенка, его воспитание и обучение средствами искусства [2].

Как известно, искусство лежит в основе развития моральных, этических чувств ребенка, формирующих его субъективную позицию, и по своему социальному содержанию, являющееся субъективным отношением к миру в целом, и разнообразным составляющим человеческой жизни, в частности, к окружающим и самому себе. Занятие искусством является основной деятельностью ребенка, благодаря которой, он имеет возможность выразить состояние собственного «Я» посредством игровой деятельности. Использование арт-педагогики в условиях детского сада позволяют дошкольнику выразить собственные чувства и переживания через разнообразные рисунки, сказки или танцы, которые зачастую выражаются путем используемых детьми в процессе игры, символов.

Поэтому, одной из целей применения арт-педагогики в детском саду заключается в психокоррекционном и профилактическом влиянии на разнообразные эмоциональные и психические деструкции, возникающие у ребенка в процессе его развития. По мнению М.Е. Бурно посредством использования арт-педагогики в детских садах реализуются такие задачи как:

- Эффективная адаптация детей к условиям детского сада, усвоение предложенных образовательных программ;
- Возможность выплеска и проработки отрицательных эмоций, агрессии, тревожности, разнообразных негативных чувств, которые ребенок

бессознательно держит в себе, посредством социально приемлемой деятельности, связанной с искусством;

- Коррекционное влияние на вероятные возникающие внутренние конфликты ребенка, его переживания и страхи, которые он не может выразить посредством вербальной коммуникации;

- Развитие таких важных навыков, как: концентрация, внимательность, чувство внутреннего контроля, эмпатии и повышение уровня собственной самооценки посредством деятельности искусства [3].

Применение арт-педагогики в детском саду направлено на раскрытие чувств дошкольников, в раскрытии их потенциала и самовыражении, самопознании, в частности, получения положительных навыков от коммуникации со сверстниками и командной работы, снятию эмоционального и физического напряжения.

Эффективность арт-педагогики зависит во многом от правильного выбора арт-педагогических техник, что может быть выполнено только посредством руководства педагогом в собственном выборе принципом простоты и эффективности, отсутствием у ребенка трудностей при выполнении поставленных задач во время арт-педагогической работы, и заинтересованности ребенка в предложенной деятельности [2].

И.С. Якиманская, считает, что для успешного проведения арт-педагогических техник с детьми 5-7 лет, необходимо использование таких дидактических принципов как: принцип гуманизации, который ставит личность, как основную человеческую ценность; принцип творчества, согласно которому задействуются различные анализаторы, воображение и интуиция в процессе творческой деятельности; а также принцип рефлексивности, заключающийся в способности ребенка к анализу продуктов собственной деятельности и самостоятельному преодолению, на фоне итогов анализа, возникающих у него внутренних и внешних проблемных ситуаций[5].

Так, в детском саду с детьми 5-7 лет, помимо традиционных арт-педагогических техник сказкотерапии, игротерапии, музыкотерапии и художественной деятельности, могут быть использованы и нетрадиционные арт-педагогические техники, способные расширить диапазон влияния на эмоциональную и психоэмоциональную сферу дошкольников. К таким техникам можно отнести: технику образа и пластики настроения (работа с пластилином, глиной), техника направленной визуализации (работа с воображением), техника «мандала» (спонтанная работа с цветом и формой изображения), техники рисования песком или на стекле, техники фотоколлажа и аппликаций.

Что касается форм арт-педагогических техник в детском саду с детьми 5-7 лет, то они могут быть как пассивными, в которых дошкольник интерпретирует разнообразные произведения искусства, созданные кем-то, что позволяет ему через собственное восприятие переработать возникающие негативные эмоции и внутренние патологии психофизического здоровья, так и активные, с непосредственным участием дошкольника в создании произведения искусства, посредством чего, ребенок имеет возможность выразить собственные чувства и эмоции, выплеснуть непроработанный негатив.

Так, по ходу выполнения арт-педагогических техник в детском саду с детьми 5-7 лет происходит процесс психологического преобразования, в частности, гармонизации сферы эмоций, развитие положительных установок и мотиваций, корректировка поведенческих и психологических патологий дошкольника, снятие эмоционального и физического напряжения, избавление от негативных мыслей, а также, приобретение новых форм самопознания и самовыражения.

Применение арт-педагогических техник в детском саду с детьми 5-7 лет упрощает систему коррекции психоэмоционального здоровья детей и поддерживает его на уровне, необходимом для успешного усвоения детьми начальных образовательных программ, так как в частности, избавляют детей от стресса, накопившихся негативных эмоций, прорабатывают их психологические патологии и страхи, несут в себе колоссальный заряд энергии, способны раскрыть и расширить творческий потенциал детей, повысить их уровень креативности и концентрацию внимания.

Все это в совокупности способствует выполнению одной из главных образовательных задач детского сада – а именно гармоничное становление ребенка и увеличение эффективности его адаптации к разнообразным жизненным условиям, способности к анализу с последующей рефлексией, самопознанию, и, как следствие самостоятельной проработке и решению возникающих внешних трудностей и внутренних проблем, что является важным качеством для активной и развитой личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Аметова Л.А. Формирование арт-педагогической культуры младших школьников «Сам себе арттерапевт» / Л.А. Аметова. – М.: МГОПУ, 2003. – 36 с.
2. Буко М.Е. Терапия творческим самовыражением. / М. Е. Буко. — М.: Просвещение, 2005. — 216 с.
3. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно. – М.: Медицина, 2010. – 302 с.
4. Казакова Т.Г. Развитие у дошкольников творчества: Пособие для воспитателей д/с / Т.Г. Казакова. – М.: Просвещение, 1995. 324 с.
5. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. - М.: БИНОМ. Лаборатория з., 2011. -221с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье посвящена арт-терапии как методу психолого-педагогической коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Обозначена позиция ученых относительно влияния данного метода на эмоциональное состояние детей. Особое внимание в статье уделяется основным технологическими средствами арт-терапии, а также их влияние на эмоциональную сферу ребенка.

Ключевые слова: арт-терапия, дети дошкольного возраста, средства, эмоциональное состояние, психолого-педагогическая коррекция.

Арт-терапия или терапия искусством в психотерапии появилась сравнительно недавно. Некоторые моменты в теории арт-терапии проявились в 40 – 60-е гг. XX в. в русле психодинамического подхода на базе положений классического психоанализа З. Фрейда, описанного в книге Г.М. Бреслава [1] и аналитической психологии К. Юнга, описанного в книге Г. Д. Джуkenова [2]. В 60 – 80-е гг. концепция теории арт-терапии дополнилась идеями гуманистических психологов К. Роджерса, Ф. Перлза, А. Маслоу, Р. Мей, психологической теорией игр, динамической психиатрии и др., которые упоминаются в научных произведениях таких авторов, как В.В. Николаевой [3], Г. Ю. Мартьянова [4], К. А. Михальченко [5], Д.А. Георгиевская [6].

Арт-терапия (от англ. art — искусство; therapy — терапия, лечение) — метод психотерапии, который использует для лечения и психокоррекции художественные приёмы и творчество, такие как рисование, лепка, музыка, фотография, кинофильмы, книги, актёрское мастерство, создание историй и многое другое.

Главная цель арт-терапии заключается в гармонизации развития личности посредством способности самовыражения и самопознания. Возможности самовыражения и самопознания взаимосвязаны с продуктами природы искусства – созданием эстетических продуктов, тревоги и способности ребёнка, объективирующих в себе чувства, которые облегчают процесс общения с окружающими его людьми.

Основополагающими средствами технологии арт-терапии сегодня служат:

1. Психогимнастика. Основной акцент уделяется обучению моментам техники выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств, а

также на приобретении навыков всаморасслабления своего тела. К.А. Михальченко [5] утверждает, что главная цель упражнений – научить детей дошкольного возраста справляться с жизненными обстоятельствами. Дошкольник обязан осознать, что между мыслями, чувствами и поведением существует взаимосвязь и что нестабильности эмоций проявляются не только в различных ситуациях, но и в их неправильном восприятии. В процессе данных занятий дошкольники изучают всевозможные эмоциональные состояния, а также способность управлять ими. Техники психогимнастики не отменяют методы традиционного воздействия на детей: все хорошо в комплексе и все хорошо в меру.

2. Сказкотерапия. Терапию сказкой можно использовать для детей любого возраста, начиная с рождения. Д.А. Георгиевская [6] отмечает, что сказкотерапию выделяют как наиболее эффективный способ формирования устойчивости эмоционально-волевой сферы личности дошкольника. В сказке передается опыт и традиции предшествующих поколений, а также она помогает обучить ребенка искать разницу между «добром и злом», выяснять ценности конкретного социума и помогает задуматься о будущем.

Данная методика является ведущим методом социально-психологической работы с детьми, а также представляет собой диалог ребенка и взрослого через сказку. Восприятие сказок помогает воспитывать ребенка, развивать его духовный мир, лечит душу, дает информацию о законах жизни и способах проявления творческой силы и смекалки, а также помогает ребенку лучше узнать и понять самого себя.

3. Изотерапия. Искусство рассматривалось изначально как метод развития эстетической стороны личности ребенка. Однако, на сегодняшний момент появляется необходимость исследовать искусство с иной точки зрения. Его применяют не только для формирования личности и развития, но также и для сохранения здоровья дошкольников, а именно, профилактики и коррекции нарушений в разнообразных сферах личности ребенка.

Николаева В.В. утверждает, что рисунок ребенка включает в себя несколько функций. Во-первых, это материализованная модель мира ребенка. Во-вторых, это предмет анализа. А именно свойства личности дошкольника, модель его мира, воплощенная в рисунке, могут анализироваться педагогом. В-третьих, продукт искусства является предметом взаимодействия педагога-психолога и ребенка. В процессе объяснения, его обсуждения педагог-психолог имеет возможность воздействовать на ребенка, и что немало важно передавать ему свой жизненный опыт. В-четвертых, рисунок отображает особенность детского восприятия. Ребенок включает в него не только то, что он видит, но и то, что он знает и чувствует.

4. Игра с песком – это своеобразная самотерапия ребенка с помощью психолога. По мнению Е.А. Белецкой [7], в песочной терапии дети приобретают внутреннюю свободу и уверенность в том, что их никто не осудит и примет их такими, какие они являются в обыденной жизни. Цель такой терапии – не изменить и переделать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать ему возможность быть самим собой.

С.М. Малинина [8] утверждает, что игры с песком способствуют:

- Развитию восприятия, мышления, памяти, внимания, речи, навыков самоконтроля и саморегуляции, творческого мышления, фантазии и воображения;
- формированию у дошкольника представления об окружающем мире;
- развитию мелкой моторики, глазомера;
- расслаблению, снятию напряжения;
- формированию чувства успешности и уверенности в себе;
- познанию внешнего и своего внутреннего мира.

Таким образом, метод арт-терапии как средство эмоциональной коррекции относится к самым естественным методам коррекционной работы. Именно поэтому, в последнее время такая форма коррекции всё больше включается в коррекционно-развивающую работу с дошкольниками, имеющими эмоционально - личностные нарушения и даёт положительные результаты.

С применением арт-терапии у дошкольников выплескиваются отрицательные эмоции, высвобождается психологическая энергия, которая обычной жизни тратится на неэффективное напряжение, повышается самооценка, дети становятся более спокойными и расслабленными. Также арт-терапевтические методики в психокоррекции способствуют гармонизации личности детей с проблемами через развитие способностей самовыражения и самопознания, обеспечивают коррекцию психоэмоционального состояния ребенка, психофизиологических процессов посредством соприкосновения с искусством.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – Москва: Педагогика, 1990.– 220 с.
2. Джуkenова Г.Д. Возможности арт-терапии в коррекции эмоционального состояния личности дошкольника / Г.Д. Джуkenова. – Проблемы и перспективы развития обр. в России, 2014. 43-48 с.
3. Николаева В.В. Использование средств арт-терапии в развитии эмоциональной сферы дошкольников / В.В. Николаева. – Актуальные проблемы современности: наука и общество, 2015.– 34-38 с.
4. Мартыанова Г.Ю. Потенциал арт-терапии в системе коррекционной помощи дошк. / Г.Ю. Мартыанова, 2015. – 94-118 с.

5. Михальченко К.А. Арттерапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии / К.А. Михальченко. – Актуальные вопросы современной психологии: матер. междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – 60-63 с.
6. Георгиевская Д.А. Социализирующие функции сказкотерапии в работе с современными детьми дошкольного возраста / Д.А. Георгиевская, 2015. – 896-899 с.
7. Белецкая Е.А. Специфика формирования эмоциональной культуры детей в условиях ДОУ / Е.А. Белецкая. – Дополнительное образование и воспитание, 2012. – 11-15 с.
8. Малинина С.М. Использование арт-терапии в эмоциональном развитии детей дошкольного возраста / С.М. Малинина.– Теоретические и прикладные аспекты современной науки, 2015. – 75-78 с.

Черепнина Лидия Павловна
МБДОУ детский сад №11 комбинированного вида
«Малинка», Коломенский г.о., РФ
vip.lida2005@mail.ru

УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрываются воспитательно-обучающие возможности устного народного творчества дошкольников, она посвящена воспитанию детей на основе духовно-нравственных ценностей. Проанализированы особенности фольклора и его значение при формировании творческих навыков у детей.

Ключевые слова: устное народное творчество, речевое развитие, фольклор, детское творчество.

Детское устное народное творчество – это особенная область уникального стиля. Оно включает целую систему поэтических и музыкально – поэтических жанров фольклора. В течение многих веков устное народное творчество любовью и мудростью поучает ребенка, приобщает его к высокой моральной культуре своего народа. Произведения народного творчества бесценны. В них сама жизнь. Они поучительны чистотой и непосредственностью. Знакомство с устным народным творчеством всегда обогащает и облагораживает. И чем раньше соприкасается с ним человек, тем лучше. Ласковый говорок народных произведений вызывает удовольствие не только у детей, но и у взрослых, использующих образный язык народного поэтического творчества для выражения своей заботы, любви, нежности.

Возможности включения произведений устного народного творчества в процесс дошкольного воспитания исследовали А.П.Усова, Е.А. Флерина, Е.И. Тихеева. Они показали обучающие и воспитательные возможности национально-культурного освоения детьми языковой среды. Общественная и педагогическая значимость народного творчества, обобщающая в художественной форме опыт народа, делает его важным средством

ознакомления детей с окружающим миром, приобщения их к ценностным ориентирам и емким средством как общего, так и речевого развития дошкольников[1].

Русское народное творчество до сих пор не перестает восхищать и удивлять своим глубоким содержанием и совершенной формой. В этих незамысловатых стишках столько нежности, рациональности, они удовлетворяют рано возникающую у ребенка потребность в художественном слове. В ритмичных движениях. Игра – своеобразная «школа» для ребенка. Она развивает ловкость, силу, быстроту приучает к сообразительности, вниманию. Разученные с детьми считалки, прибаутки, делают игру более интересной, обогащают ее содержание. Ребенок усваивает родной язык, прежде всего, подражая живой разговорной речи окружающих. Образцы устного народного творчества – пословицы, загадки, сказки, прибаутки он не только слышит, но и повторяет и усваивает их. Они входят в его язык в доступном для него содержании. Большинство песенок, потешек, прибауток создавалось в процессе труда на природе, в быту. Отсюда их четкость, ритмичность, краткость и выразительность. Веками народ отбирал и хранил, передавая из уст в уста, эти маленькие шедевры, полные глубокой мудрости, лиризма и юмора. Благодаря простоте и мелодичности звучания дети, играя, легко запоминают их, приобретая вкус к образному, меткому слову, приучаясь пользоваться им в своей речи. Наблюдается одна закономерность: сильнее их влияние там, где устное народное творчество органически вплетен в живой разговорный язык. Язык ребенка будет живым и ярким при условии звучания повседневного живого народного слова взрослых. Чтобы вводить детей в сокровищницу нашего богатейшего языка мы сами должны уметь пользоваться ее сокровищами.

М. Н. Кусова замечает, что ознакомление с фольклором, разными жанрами литературных произведений, их специфическими особенностями приобщает ребенка к национальной культуре, вводит ребенка в мир художественных образов, понимание которых углубляется в изобразительной и театральной деятельности, что способствует развитию творческого воображения, а также воспитывает умение использовать разнообразные языковые средства при создании собственных сочинений [2].

Но этим не исчерпывается глубина воздействия на ребенка малых поэтических форм народного творчества. Они оказывают и нравственное влияние – пробуждают в ребенке чувство симпатии, любви к людям, ко всему живому, интерес и уважение к труду. С удивительным педагогическим талантом ведет народ ребенка от простеньких игровых потешек к сложным поэтическим образам сказок; от строк забавляющих, успокаивающих к ситуациям, требующим от маленького слушателя напряжения всех душевных

сил. Стремясь пробудить в детях лучшие чувства, уберечь их от черствости, эгоизма, равнодушия, народ красочно рисовал в сказках борьбу могущественных сил зла с силой добра, представленной чаще всего в образе обыкновенного человека. А чтобы закалить душевные силы ребенка и вселить в него уверенность в неизбежности победы добра над злом, сказки рассказывали, как трудна эта борьба и как мужество, стойкость и преданность обязательно побеждают зло, каким бы страшным оно ни было.

Отечественный педагог Кусова М. Н. говорила, что необходимо, чтобы общение ребенка с текстом продолжалось после чтения-слушания, следовательно, педагогу необходимо всегда продумывать возможность включения произведения в другие виды деятельности детей, опираясь на интеграцию образовательных областей, продумывать возможность участия семьи в художественно-эстетическом воспитании и развитии ребенка [2].

Вопрос о влиянии русского фольклора на детское словесное творчество исследовался А. Е. Шибицкой. Считая устное народное творчество одним из источников детского творчества, автор подчеркивал, что он оказывает двойное влияние: общее воспитательное – на личность, художественные способности, психические свойства, т. е. создание предпосылок для творчества; и непосредственное – на творчество ребенка [3].

Ценность детского устного народного творчества заключается в том, что с его помощью взрослый легко устанавливает с ребенком эмоциональный контакт, эмоциональное общение. Интересное содержание, яркие художественные образы, богатство фантазии привлекают внимание ребенка, доставляют ему радость и в то же время оказывают на него свое воспитательное воздействие. О. С. Ушакова отмечала, что огромная воздействующая сила художественной литературы и устного народного творчества традиционно использовалась в отечественной и зарубежной педагогике как важный фактор воспитания и образования, подрастающего поколения, могучее средство развития и обогащения его речевой культуры [4].

Знакомство с устным народным творчеством развивает интерес и внимание к окружающему миру, народному слову и народным обычаям, воспитывает художественный вкус, а также многому учит. Незатейливый и простой по содержанию, по формам народного поэтического творчества оно таит в себе огромные богатства – речевые, смысловые, звуковые. Развивается речь, формируются нравственные привычки, обогащаются знания о природе. Детский фольклор является ценным средством воспитания ребенка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гасанова Л.Н. Формирование интереса дошкольников к национальной культуре. Пед. обр. в России. 2014. № 12. С. 24-27.

2. Кусова М.Л. Художественно-эстетическое воспитание ребенка дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы и устное народное творчество. Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 143 – 148.
3. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи. Метод. пособие. 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера. 2017.
4. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников: Кн. Для воспитателей детского сада и родителей /Под ред. О. С. Ушаковой. 3-е изд., испр. – М.: ТЦ Сфера, 2017.

Щербак Светлана Геннадьевна
Савенко Дарья Владимировна

ФГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет", г. Челябинск, РФ
scherbaksg1@cspu.ru
dasha7sova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ): АНАЛИЗ ДИАЛОГИЧЕСКИХ (КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ) УМЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросу изучения коммуникативно-речевых умений детей старшего дошкольного возраста с ОНР и анализу различных методик исследования диалогической речи дошкольников с нормой и отклонениями речевого развития. Представлен анализ результатов экспериментального изучения коммуникативно-речевых умений детей 5 – 6 лет с ОНР (III уровень речевого развития).

Ключевые слова: диалогическая речь, диалогические умения, коммуникативно-речевая деятельность, общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития).

В современном мире всё большее внимание уделяется навыкам, помогающим решать жизненные задачи и работать с другими людьми, так называемым softskills. Им нельзя научиться на тренинге или курсе, они закладываются в детстве и развиваются в течение всей жизни. Основным средством осуществления данных навыков является диалогическая речь, с помощью которой у детей развиваются способности к взаимодействию, эмоциональный интеллект, навыки урегулирования конфликтов.

Одной из основных задач дошкольного образования, рассматриваемых в рамках социально-коммуникативного развития детей, является формирование коммуникативных и социальных навыков. Особое внимание в данном

направлении уделяется дошкольникам с ОВЗ, в частности детям с ТНР (общим недоразвитием речи).

На недостаточное коммуникативно-речевое развитие детей с общим недоразвитием речи указывается в работах Г.В. Чиркиной, В.П. Глухова, Л.Г. Соловьёвой, С.Г. Щербаки др. У детей с ОНР отмечается снижение речевой активности, обусловленное недоразвитием средств общения, умением их использовать в диалогической речи.

Особенности коммуникативно-речевого развития детей с ОНР нашли отражение в Примерной адаптированной образовательной программе, общими ориентирами в достижении результатов которой, среди прочих, являются не только овладение детьми средствами языка, но также способами и правилами их использования в речевой деятельности.

Для эффективного обучения детей с ОНР навыкам ведения диалога в разных коммуникативных ситуациях необходимо определить состояние диалогических умений, параметры их недостаточности.

Теоретические положения эффективной коммуникации рассматриваются в работах лингвистов (М.М. Бахтин, Е.И. Пассов, И.А. Стернин и др.), а также психологов (Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Цукерман, О.М. Казарцева и др.).

В лингвистике диалогическая речь определяется как тип речи, состоящий из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта. Диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, интонацией [1].

Также лингвисты выделяют такие диалогические умения, как собственно речевые (вступать в общение, поддерживать и завершать его, говорить выразительно, в нормальном темпе); умения речевого этикета (обращение, знакомство, приглашение и др.); умение общаться в паре, коллективе; невербальные умения (использование мимики, жестов) [1].

Г.А. Цукерман, говоря о диалогических умениях, выделяет следующие: собственно-коммуникативные (умения использовать вербальные и невербальные средства для передачи информации), интерактивно-коммуникативные (умения строить диалог по определенным правилам), перцептивно-коммуникативные (умения активно слушать, владеть способами рефлексивной оценки реплик собеседника и целенаправленного достижения результатов в процессе диалога) [2].

Соответственно, диалогическую речь детей можно изучать с позиции анализа вербальных средств общения и исследования диалогических умений.

Существует достаточное количество методик изучения диалогической речи у детей с нормой и отклонениями речевого развития.

Например, методика В.В. Казаковской с помощью лонгитюдного наблюдения за коммуникацией ребёнка и взрослого позволяет оценить динамику формирования вопросно-ответных диалогических единств в соответствии с этапам их развития в онтогенезе [3].

С помощью методики М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной можно оценить коммуникативно-речевые умения старших дошкольников во взаимодействии со взрослым по следующим параметрам: коммуникабельность, экспрессивность общения, степень самостоятельности, полнота изложения, смысловое соответствие, а также связность и логичность высказывания [4].

Изучение диалога в реальных коммуникативных ситуациях и в процессе организованной познавательной деятельности описано в методиках Л.В. Градусовой, Н.И. Левшиной, А.Г. Арушановой, А.В. Чулковой. Рассматриваются такие параметры, как поводы общения, инициативность и адресность речи, содержание разговоров, средства общения и коммуникативно-семантический тип высказывания.

На необходимость использования методик изучения диалогической речи детей с речевой патологией, учитывающих соотношение их коммуникативных и речевых способностей, указывала Г.В. Чиркина [5].

В методике Р.И. Лалаевой, направленной на изучение характера диалогического взаимодействия со взрослым в ситуации организованного общения, особое внимание уделяется оценке языкового оформления высказывания и его смыслового соответствия [6].

Л.Г. Соловьёвой представлена методика выявления особенностей диалогической речи в реальной коммуникативной ситуации и в экспериментальных условиях в общении со сверстником и взрослым. Изучается вербальный компонент речи ребёнка в ходе беседы педагога с ребёнком о его игровых интересах, наличие направленности в выборе партнёров по игре, речевое взаимодействие детей в игре и различных объединениях, своеобразии поведенческих реакций ребёнка на контакт со взрослым и сверстником, характер реактивных реплик [7].

На основе данной методики нами было проведено экспериментальное исследование коммуникативно-речевого поведения детей 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

В ходе эксперимента мы рассматривали навыки диалогического общения (поведение во время беседы, контактность и общий тон общения, умение поддерживать тему разговора, наличие логического соответствия собственных высказываний высказываниям собеседника, особенности структуры диалога), а

также языковое оформление высказываний (количественный анализ – общее количество используемых слов и слов каждой части речи; количество используемых детьми синтаксических конструкций; качественный анализ – последовательность, логичность изложения).

При определении особенностей коммуникативно-речевого развития использовались такие методы как беседа, а также наблюдения за общением ребёнка со сверстником и взрослым в игре, на занятии, в процессе выполнения поручений или учебной задачи.

Анализируя данные, можно выделить две стратегии поведения ребёнка во время беседы со взрослым.

Одни дети испытывали некоторое смущение, скованность, неловкость перед собеседником, смотрели в сторону, часто говорили шёпотом, диалог изобиловал паузами, так как испытуемые отвечали на вопрос не сразу, часто односложными ответами. Дети вступали в контакт, но не проявляли инициативы. Иногда дети поясняли свой ответ дополнительными репликами, что свидетельствует о желании быть понятым. В процессе беседы были зафиксированы единичные реплики иницирующего характера, соответствующие логике беседы. При построении собственных инициаций были заметны некоторые трудности лексико-грамматического плана, но смысл сказанного не искажался. Таким образом, у детей, придерживающихся данной стратегии поведения, наблюдается некоторое снижение потребности в общении, что проявляется в незначительном количестве инициативных реплик и в одностороннем характере беседы. Однако дети достаточно адекватно ведут себя в ходе общения – они внимательны к словам собеседника, стремятся к взаимному пониманию, их инициативные и реактивные реплики соответствуют содержанию разговора, присутствует речевая выдержка и сохранность связи структуры диалога, интерес к теме разговора. Средний объём их речевой продукции составил 24, 3 слова, существительные использовались чаще всего (30 %), количество использованных глаголов достаточно высокое – 27 %, количество прилагательных и наречий достаточно низкое (меньше 8%). Чаще всего дети строили простые распространённые или нераспространённые предложения, иногда – сложносочинённые. Наблюдалось большое количество пауз, остановок, связанных с поиском нужного слова.

Другая стратегия поведения выражалась в следующем: дети были заинтересованы в контакте со взрослым, что проявлялось в появлении большого количества инициативных высказываний, которые не всегда были адекватны общей логике разговора. Часто проявлялась невнимательность к словам собеседника – дети задавали вопросы, но не выслушивали ответ, прерывали собеседника. Реактивные реплики были развёрнутыми, иногда

перерастали в монологи, при это наблюдалось соскальзывание с тему на побочные ассоциации. Активность быстро истощалась, дети отвлекались на посторонние звуки, теряли интерес к разговору. Несмотря на выраженную заинтересованность в контакте со взрослым, общение было непродуктивным – реплики собеседника игнорировались, дети не стремились к взаимному пониманию, отсутствовала речевая выдержка. Средний объём речевой продукции достаточно большой – 29, 6 слова, среди которых чаще всего встречались существительные (32 %) и глаголы (25, 4 %). Преобладало использование простых распространённых предложений при значительном снижении числа сложносочинённых и сложноподчинённых предложений. Характерны незавершённость микротем и соскальзывание на побочные ассоциации.

При общении со сверстником в нерегламентированной игровой деятельности наблюдалось преобладание «ложных диалогов», когда реплики чередуются во времени, но носят параллельный неинтегрированный смысловой характер. Даже если партнёр по игре пытался проявить инициативу, то собеседник его игнорировал, продолжая вести свою линию. Инициативные высказывания носили характер побуждений, вопросов, сообщений.

Вышеперечисленные стратегии поведения в общении ребёнка и взрослого также нашли своё отражение и в общении со сверстником.

Дети, придерживающиеся первой стратегии, отличались средними речевой активностью и количеством включений в беседу, смотрели на собеседника, были способны принять его мнение и реакцию, терпимы к возражениям, соблюдали очерёдность и логическую связь между репликами.

Дети, предпочитающие вторую стратегию, имели высокую речевую активность и большое количество включений в диалог, но их внимание было направлено не на собеседника и разговор, а на свои действия и игрушки. Они не принимали инициативу партнёра по общению, резко реагировали на его предложения и мнение. Иногда они задавали вопросы, но, не дожидаясь ответа, сами отвечали на них.

Следовательно, в ходе общения по линии «ребёнок – ребёнок» не соблюдается соотношение между инициативными и реактивными репликами, у детей не сформирована способность слушать и учитывать собеседника, коммуникация детей не всегда продуктивна.

Полученные данные показывают, что у детей с ОНР (Шуровень речевого развития) присутствует проявление коммуникативной недостаточности.

Возможно, такое поведение является следствием индивидуальных черт личности, различного отношения к своему дефекту, низкого эмоционального интеллекта.

Таким образом, для всестороннего исследования диалогической речи необходимо рассмотреть её как коммуникативно-речевую деятельность, которая протекает в разных условиях общения, что позволит определить направления коррекционной работы, методы и приёмы развития диалога.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. М: Просвещение, 1985. – 357 с.
2. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? М. – Рига : Педагогический центр «Эксперимент», 2000. – 219 с.
3. Казаковская В.В. Вопросы-ответные единства в диалоге "взрослый - ребенок": на материале русского языка :автореф. дис. ...д-ра филолог. наук. Санкт-Петербург, 2006. – 580 с.
4. 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., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
5. Чиркина Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография. Архангельск : Поморский ун-т, 2009. – 401 с.
6. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М.: 2004. – 72 с.
7. Соловьёва Л. Г. Развитие вербальной коммуникации дошкольников, имеющих речевые нарушения: монография. Архангельск: Поморский ун-т, 2006. – 162 с.



*Анисимова Наталья Васильевна,
Научный руководитель: кпн, доцент Емельянова И.Д.
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И. А. Бунина», г. Елец, РФ
sulkom@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ПРИРОДОЙ

Аннотация. В данной работе описывается исследование, направленное на определение содержания и технологий коррекционно-образовательного процесса по формированию познавательного интереса у младших школьников с детским церебральным параличом при ознакомлении с природой.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; младшие школьники; познавательный интерес.

В современном российском обществе проблема повышения качества школьного образования стоит очень остро. Опираясь на тот факт, что познавательный интерес является определяющим стимулом к овладению образовательными компетенциями, стоит уделить его формированию достаточно внимания [3]. Изучение закономерностей развития познавательного интереса позволяет определить его значимость в стремлении к овладению новыми знаниями, умениями и навыками, а также дает возможность к построению эффективной системы коррекционной работы, способствующей целенаправленному формированию ключевых компетенций по ФГОС, увеличению их объема и качества.

Школьники с ограниченными возможностями здоровья испытывают серьезные трудности в овладении образовательной программы в процессе обучения. Особо остро стоит вопрос с развитием познавательной сферы младших школьников, имеющих ограниченные возможности здоровья, связанные с двигательными и психическими нарушениями. данной группе обучающихся относятся дети с церебральным параличом (ДЦП).

Проблему формирования познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья можно с уверенностью определить как актуальную и

значимую для современной педагогики, в научных изучению уделено достаточно внимания. Что касается младших школьников с детским церебральным параличом, не смотря на повышенный научный интерес к данной категории обучающихся, обнаруживается недостаточность ее изучения в отдельных аспектах. На наш взгляд, одну из таких проблем представляет исследование познавательного интереса детей с ДЦП при ознакомлении с природой. Учителя-практики, работающие в системе специального образования, в связи с увеличением числа школьников с ограниченными возможностями здоровья, остро нуждаются в разработках научных и практических рекомендаций для повышения познавательной активности данной категории детей. Формирование познавательного интереса через приобщение к окружающему миру младших школьников с ДЦП, направленное на приобретение ими непосредственных представлений о природе и явлениях природы, значимо в последующем их обучении, в формировании целостной картины мира и дальнейшей социализации указанной категории детей[1].

Учитывая важность данной проблемы и ее недостаточную изученность, мы определили цель своего научного исследования: разработка содержания и технологии коррекционно-развивающей работы по формированию познавательного интереса у младших школьников с ДЦП в процессе ознакомления с природой.

На первоначальном этапе нами была осуществлена диагностика уровня сформированности познавательного интереса в целом и интереса к природоведческой деятельности у данной категории школьников с ОВЗ. Диагностика осуществлялась на основе методов наблюдения и анкетирования. Также с этой целью были разработаны экспериментальные задания, направленные на изучение интереса к содержанию и процессу учения, интенсивности познавательных потребностей, степени выраженности познавательной активности. По окончании диагностики осуществлялась оценка сформированности познавательного интереса в целом и к природоведческой деятельности на основе следующих критериев: интеллектуальная активность, любознательность, регулятивные процессы[4]. Она позволила дать характеристику познавательного интереса и интереса к природоведческой деятельности у младших школьников с ДЦП в исследуемой группе.

Анализ полученных диагностических данных выявил наличие у исследуемой категории школьников низкий уровень развития познавательного интереса и временного ситуативного интереса к природоведческой деятельности, с проявлением, несмотря на это, положительного отношения к окружающему миру природы. Также обнаружилась корреляция между объемом и характером

знаний и устойчивостью их интереса к природе. Данная взаимосвязь выражалась в том, что неустойчивый интерес у детей выявлялся вместе с бедным и узким багажом природоведческих знаний, а сами знания оказывались несистематизированными. На наш взгляд, низкий уровень познавательного интереса и интереса к природоведческой деятельности обусловлены двумя факторами: во-первых, негативным влиянием на познавательные способности двигательных и интеллектуальных нарушений детей с ДЦП, во-вторых – недоработками в технологии построения образовательного процесса (выбор методов обучения, отказ от применения поисковых методов, элементарного экспериментирования).

С целью повышения эффективности образовательного процесса и устранения выявленных недостатков нами был разработан коррекционно-развивающий комплекс, включающий в себя факультативные занятия по ознакомлению с природой. Комплексно-тематическое планирование данного факультативного курса разрабатывалось таким образом, чтобы на одном занятии можно было решить несколько дидактических задач, разнообразить образовательный процесс различными видами детской деятельности, соблюдать четкую структуру. В программу курса включены задания природоведческого содержания, направленные на развитие экологических знаний, формирование эмоционального компонента, формирование природоохранительной деятельности [2].

На данном этапе исследования нами реализуется коррекционно-развивающий комплекс по формированию познавательного интереса в процессе ознакомления с природой с группой младших школьников с ДЦП (в форме непосредственно уроков, ролевых игр, экологических праздников и целевых прогулок). На следующем этапе исследования перед нами стоит задача оценки эффективности проведенной работы.

Мы предполагаем, что прикладной характер коррекционно-развивающих мероприятий, включенных в структуру комплекса факультативных занятий по ознакомлению с природой младших школьников с ДЦП, позволит сформировать и существенно повысить у них уровень природоведческих представлений и знаний. Это, в свою очередь, оптимизирует процесс развития познавательного интереса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Жесткова Н.С. Формирование общих природоведческих понятий и развитие познават. способностей учащихся // Нач. школа. 1990. - №1.
2. Миронов А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: Учебное пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов – М.: Педагогическое общество России, 2002. - 360с.
3. Дейкина А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. – М.:

Просвещение, 2002. – 132 с.

4. Шкляр Н.В. Особенности познавательной деятельности школьников с ограниченными возможностями здоровья. Психология и пед.: методика и проблемы практич. применения. - 2015. №47.

*Буренкова Наталья Владимировна,
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университета
имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, РФ
nat-burenkova@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании нравственно-патриотических представлений младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: патриотизм, нравственность, воспитание, представление, внеклассная работа.

Нравственно-патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда было одной из важнейших задач современной школы. Многие моральные качества человека закладываются в детские и школьные годы. Например: любовь к Родине, желание увидеть, как растет родной город, чувство привязанности к семье, терпение, ответственность, честность - все эти чувства во многом зависят от того, как они использовались в школьные годы.

В последние годы все говорят о нравственно-патриотическом воспитании, так как у детей должны быть сформированы высокие нравственные, морально-психологические и этические качества.

Формированию этих качеств уделялось достаточно мало внимания и, как следствие, возникло поколение нетерпимых к людям других национальностей и вероисповеданий, не уважающих старое поколение, не знающих историю своей страны.

Важно посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, родному дому и семье, истории и культуре.

У ребенка формирование нравственно-патриотических представлений начинается еще до того, как он пойдет в школу. Это может произойти, когда ребенок узнает историю жизни своих бабушек и дедушек, прабабушек и прадедушек. На данном этапе дети постепенно начинают воспринимать прошлое, формируется восприятие времени, их собственное мнение о тех или иных событиях и поступках, у детей появляется способность соотносить себя и

свои моральные поступки. Важно помнить, что школа помогает сформировать нравственно-патриотические представления[1].

Большинство нравственных качеств человека формируется в детские и школьные годы. Однако сегодня нравственно-патриотическое воспитание находится в процессе перестройки в новых социально-политических условиях.

Для каждого учителя самое важное это помочь учащимся с раннего возраста понять сущность патриотизма и развить нравственно-патриотические идеи на примерах из окружающей жизни.

При организации внеклассных занятий в школах можно и необходимо использовать различные формы организации обучения учащихся (например, экскурсии, круглые столы и дебаты для учащихся, научные общества, различные спортивные и гуманитарные факультеты, конкурсы) [2].

Все эти формы отличаются от форм организации в системе обучения, и этот фактор может интересовать учащихся и влиять как на мировоззрение, так и на формирование нравственно-патриотических чувств.

Мы не воспитываем любовь к Родине, не пробудив у ребенка любви к деревьям, цветам, тишине и покою. Мы не воспитываем любовь к народу, не воспитав, любовь к людям вокруг нас - нашим сверстникам и взрослым. Любовь и преданность Родине начинаются с благодарности матери, отцу, бабушке и школьной учительнице, с чувства тепла, которое окружает ребенка, с ощущения красоты родных мест [3].

Выдающейся педагог Г. Песталоцци считал, что патриотическое воспитание формирует «добродетельный характер и сочувственное отношение к людям», а так же он считал, что развитие чувства долга и ответственности является основным направлением патриотического воспитания, которое необходимо начинать именно с самого раннего детства. К.Д. Ушинский писал в своих трудах, что патриотизм и патриотические чувства – это очень важный элемент воспитания молодого поколения.

Учителю необходимо заботиться о том, чтобы в сознании ребенка, в его эмоциональной памяти остались детали окружающей природы, те любимые уголки, памятные места из которых постепенно складывается его представление о мире. Важно использовать в воспитании молодого поколения героические примеры прошлых и настоящих дней [4].

Нравственный поступок человека можно определить предшествующей деятельностью морального сознания человека, а также моральными отношениями, существующими в обществе.

Перед школой стоит задача воспитания ответственного гражданина, способного самостоятельно судить о том, что происходит, и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих людей. Решение этой

проблемы связано с формированием устойчивых нравственных характеристик личности ученика. Важность и функции начальной школы в системе непрерывного образования определяются не только ее преемственностью с другими уровнями образования, но и значением этого этапа обучения и развития личности ребенка.

В школе, чтобы знания лучше запоминались, они должны быть окрашены эмоциями: чувствами, переживаниями и т. д. Патриотизм у детей этого возраста проявляется специфично, поскольку они не имеют правильного жизненного опыта и нравственной практики.

На сегодняшний день необходимо воссоздать чувство истинного патриотизма духовно-нравственной и социальной ценности, необходимо, чтобы у детей сформировались социально значимые качества, которые можно проявлять во всей деятельности.

Например, защита интересов своей семьи, родного края, народа, Родины. Всегда, во все времена в семьях, школах, обществе ставилась задача – воспитать гражданина, патриота своей страны, со всеми нравственными качествами, которые присущи такому человеку.

Как говорил К.Д. Ушинский «Каждый учитель должен добиваться, чтобы ученик лучше знал близкое, родное ему: Родину и все, что её касается, точно так же, как и умение читать, писать».

Нравственно-патриотическое воспитание в школе можно проводить используя различные внеклассные мероприятия, которые, в свою очередь, будут посвящены определенным датам, связанным с историей отечества, памятными данными страны, своего места проживания.

В школе можно использовать различные формы работы, такие как: встреча с ветеранами Великой Отечественной войны и тружениками тыла; проведение разнообразных социальных акций, где дети ходят к пожилым людям, помогают им, заботятся; встречаются с солдатами близлежащих воинских частей; также проводятся военно-спортивные мероприятия. Можно так же проводить классные часы, праздничные программы, конкурсы, вечера, и все это обязательно связывать с темой нравственно-патриотического воспитания [5].

Важно не забывать и о мероприятиях, которые проводятся раз в год. К ним учитель относит: День учителя, День защитника Отечества, День Земли, День пожилого человека, День Победы, День города, День Конституции, День защиты детей, День народного единства. Если возможно, то необходимо привлекать детей к участию в городских мероприятиях.

Учителю необходимо обеспечивать взаимодействие семьи и школы. Ведь основы воспитания закладываются у ребенка еще на первоначальном этапе, когда его главное окружение это семья. Именно тогда у ребенка начинает

формировать отношение к окружающему миру, к традициям, к Родине. Учителю необходимо всяческими путями стараться привлекать семью к школьной жизни своих детей и поддерживать хорошие отношения с родителями.

Формирование нравственно-патриотических представлений у младших школьников во внеурочной деятельности играет важную роль в учебном процессе. Нравственно-патриотическое воспитание является важной частью всей жизнедеятельности российского общества.

Воспитать патриота своей Родины – это ответственная сложная задача, решение которой в младшем школьном возрасте только начинается. Только лишь планомерная, правильная систематическая работа, использование разнообразных средств и методов воспитания и общие усилия школы, семьи, могут дать положительные результаты и стать основой для дальнейшей работы по нравственно-патриотическому воспитанию.

Патриотизм воспитывает не только любовь к Родине, вместе с этим он способен развить высокое чувство личной ответственности, умение работать в коллективе, находить общий язык с разными людьми, качественно исполнять свою работу, замечать в обыденных вещах красоту и чувствовать свою значимость в этом мире, быть позитивным человеком и всегда стремиться развивать свои умения и навыки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Агапова И.А. Патриотическое воспитание в школе / И.А. Агапова, М.А. Давыдова. – М.: Айрис-пресс, 2018. – 140 с.
2. Антонов Ю.Е., Левина, Л.В., Розова, О.В., Щербакова, И.А. Как научить детей любить Родину. - М.: Айрис-пресс, 2020. - 265с.
3. Белая К.Ю. Система работы с детьми по вопросам патриотического воспитания / Серия «От сентября до сентября»/ К.Ю.Белая. – М.: Республика, 2018.-180с.
4. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе / Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Н. И. Болдырев.-М. : Просвещение, 2019. -223 с. 59
5. Агапова И.А. Мы – патриоты! : классные часы и внеклассные мероприятия : 1 –11 классы / И. А. Агапова, М. А. Давыдова. – Москва: ВАКО, 2018. –366 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается проблема создания в образовательной организации специальных психолого-педагогических условий для совершенствования семантической стороны речи учащихся младших классов с интеллектуальными нарушениями. В современных условиях, когда углубляется процесс гуманизации образования, усиливается ориентация на личность ученика, имеющего проблемы в развитии интеллекта, все более важная роль в становлении языковой личности ребенка принадлежит его активному словарному запасу.

Ключевые слова: умственно отсталые школьники, семантическая сторона речи, психолого-педагогические условия, дети младшего школьного возраста, лексика

Интеллектуальное и речевое развитие умственно отсталых учащихся ограничивает возможность этих детей в понимании речи окружающих, адекватном выражении собственных мыслей и приводит их к неполной социальной ориентации.

Следовательно, одним из актуальных направлений работы с детьми с интеллектуальным недоразвитием должно стать формирование и развитие словарного запаса, характеризующейся достаточностью и полноценностью, с точки зрения объема словарного запаса, семантики и синтагматических характеристик.

Решение этой практической задачи позволит умственно отсталым ученикам начальной школы расширить свой словарный запас и сформировать базовые когнитивные процессы, в которых речь является одним из основных показателей.

Младшие школьники с нарушениями интеллекта требуют особого внимания, поскольку гуманизация специального образования отводит особую роль начальному этапу в процессе обучения их чтению и письму.

Его успех во многом влияет на отношение ребенка к получению знаний и навыков, формированию положительных качеств личности и, как следствие, на социальную адаптацию.

Поскольку формирование речевых функций в процессе онтогенеза тесно связано с развитием других высших психических функций, у детей с умственной отсталостью в процессе обучения в начальной школе наблюдается ряд особенностей, в том числе трудности в овладении письменной речью, как вторичное проявление незрелости устной речи.

Все это заставляет искать новые технологии для совершенствования процесса обучения чтению и письму умственно отсталых школьников и создавать особые психолого-педагогические условия для эффективного развития их смысловой стороны речи [1].

Все проблемы речевого развития взаимосвязаны и решаются комплексно, а овладение речью неразрывно связано с формированием словарного запаса ребенка. Работа по коррекции недостатков лексического запаса направлена на его пополнение и уточнение. Не менее важна работа по исправлению недостатков в построении предложений и связности речи.

Учет специфических тенденций психофизического развития детей с умственной отсталостью дает возможность разработать основные направления и методическое обеспечение психолого-педагогических условий умственного и речевого развития обучающихся с нарушением интеллекта, определить последовательность изучения расположения учебного материала в процессе обучения грамоте в школе для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Усилия Министерства образования Российской Федерации направлены на создание в рамках модернизации российского образования образовательной среды, обеспечивающей доступ к качественному образованию для всех людей с ограниченными возможностями здоровья с учетом их психического и физического развития и состояния здоровья [2, с. 433].

Анализ исследований, связанных с рассмотрением особенностей создания психолого-педагогических условий для развития детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, показал, что психолого-педагогические условия трактуются учеными как совокупность образовательных и материально-пространственных сред, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса [3, с. 12].

Следовательно, психолого-педагогические условия развития смысловых аспектов языка обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста определяются как совокупность целенаправленно сконструированных, взаимосвязанных и взаимозависимых возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), направленных на развитие личностного аспекта педагогической системы (трансформация конкретных личностных характеристик) [4, с. 92].

Методологические подходы к созданию психолого-педагогических условий развития смысловой стороны речи детей с нарушениями интеллекта должны быть следующими: личностно-ориентированными, деятельностными, ситуационно-игровыми, наглядно-практическими [5, с. 128-129].

Кроме того, отечественные и зарубежные педагоги и психологи (Ф. Бойтендайк, У.М. Гелассер, Р.И. Жуковская, Ж. Колларитс, Т.А. Маркова, К.Д. Ушинский, В. Штерн и др.), единодушно признают, что даже читающий, но не играющий ребенок имеет меньше шансов на успех в процессе школьного обучения, чем наигравшийся в детстве, но не умеющий читать малыш. Знания, информация, полученная в веселой, игровой форме, усваиваются детьми быстрее, прочнее и легче, чем те, которые связаны с длительными «бездушными» упражнениями.

Важность игры в обучении детей с умственной отсталостью неоднократно подчеркивалась многими авторами (А.К. Аксенова, Е.Н. Буслаева, В.В. Воронкова, М.Ф. Перова, М.Н. Нудельман, Е.В. Якубовская и др.), при этом отмечалась необходимость организации игрового процесса так, чтобы сохранялись и синтезировались элементы учебной и игровой деятельности [5, с. 129-130].

Перечисленные нами подходы в развитии семантической стороны речи детей с умственной отсталостью должны реализовываться в тесной связи, чтобы, проникая друг в друга и дополняя друг друга, они способствовали более эффективному обучению школьников младших классов с интеллектуальным недоразвитием [5, с. 130].

Использование методов и приемов, способствующих формированию мотивации к речевой деятельности и повышению интереса детей к говорению, является вторым условием успешной работы над развитием смысловой стороны речи у детей с умственной отсталостью.

Еще одно не менее важное условие развития детской речи является овладение ими необходимыми речевыми средствами, расширение их словарного запаса. Выполнение этого условия заключается в обязательной подготовительной работе, которая должна помочь школьникам овладеть нужным «строительным» материалом: словами, словосочетаниями, предложениями.

Речь считается показателем умственного развития ребенка. При умственной отсталости в общей структуре дефекта всегда присутствуют вторичные недостатки и дефекты речи. Поэтому развитие речи, особенно ее смыслового компонента, является одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми учащимися младших классов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ладик Е.П. Применение информационных технологий для формирования навыков чтения и письма в добукварный период обучения первоклассников с интеллектуальной недостаточностью в условиях интегрированного и инклюзивного образования / Е.П. Ладик, М.В. Швед // Актуальные вопросы естественных и технических наук – 2017. – Димитров-град: Научная мысль, 2017.
2. Буслаева Е.Н. К проблеме инклюзивного и коррекционного образования в России / Е.Н. Буслаева // К.Э. Циолковский. Проблемы и будущее российской науки и техники. Материалы 52-х Научных чтений памяти К.Э. Циолковского. – Калуга: Изд-во АКФ «Политоп», 2017. – 527 с. – С. 432-434.
3. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация /Н. Ипполитова, Н. Стерхова //General and Professional Education. – 1/2012. – С. 8-14.
4. Буслаева Е.Н., Дробышева С.Н. Организация психолого-педагогического сопровождения процесса обучения студентов с ДЦП в вузе. // Вестник Калужского университета, 2020. – №3. – С. 92-94.
5. Буслаева Е.Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 /Е.Н. Буслаева. – Москва, 2003. – 193 с.

*Губанова Наиалья Федоровна
Белякова Анна Васильевна*

*ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
ngubanova-post@mail.ru*

РЕШЕНИЕ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К МОДЕЛИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье уделяется внимание организации деятельности по решению арифметических задач с целью развить у младших школьников способность к моделированию в изучении курса «Математика». Раскрываются педагогические условия развития данной способности на уроках математики.

Ключевые слова: текстовая арифметическая задача, логическая арифметическая задача, моделирование, учебная деятельность, универсальные учебные действия, младший школьник.

Одним из первых психологов, кто выявил и описал роль моделирования в учебной деятельности, был Д.Б.Эльконин. Он показал влияние моделирования на усвоение грамоты ребенком и сформулировал положение о том, что «моделирование ребенком определенных сторон действительности и законов их строения, проводимое под руководством учителя, является общим принципом усвоения» [3, С. 136-137]. Дальнейшие исследования подтвердили это положение. Исследования Г.И. Минской, Ф.Д. Боданского, Г.Г.Микулиной, Е.В. Агиянц, которые были проведены на математическом материале установили значительную психологическую роль моделирования, в частности,

предметных и знаковых моделей, в усвоении школьниками исходных понятий.

Результаты данных исследований показали необходимость сделать моделирование неотъемлемым компонентом учебной деятельности. Однако в младших классах приему моделирования уделяется мало внимания: из-за нехватки времени на уроке математики может быть опущено составление краткой записи или рисунка к задачам в одно-два действия, не всегда соблюдаются педагогические условия организации деятельности, связанной с моделированием арифметических задач.

Под моделью понимается искусственный аналог изучаемого объекта или явления, отражающий его структуру и внутренние взаимосвязи для получения новой информации [6, с.78].

Соответственно, моделирование-замена действий с реальными предметами, действиями с их уменьшенными образцами, моделями, макетами, а также с их графическими заменителями: рисунками, чертежами, схемами [1, с.63].

Решение арифметических задач, а именно составление краткой записи условия задачи, рисунка или чертежа при соблюдении учителем определенных педагогических условий развивает у учащихся способность к знаковому моделированию. Рассмотрим подробнее педагогические условия организации деятельности учащихся по моделированию и решению текстовых и логических арифметических задач.

При решении задач в начальных классах вводятся и используются рисунки, условные рисунки, чертежи, схематические чертежи, таблицы и столбчатые модели (краткие записи задач). Каждая из арифметических задач предполагает возможность создания нескольких вариантов одного вида модели. При развитии у младших школьников способности к моделированию главная задача учителя состоит в тщательном подборе наиболее рациональных форм построения схематической модели с целью выработать у учащихся чутьё, подсказывающее им выбор наиболее удачной схемы.

Так, например, к задаче «На уроке труда Катя пришила 4 пуговицы, а Маша на 2 пуговицы больше. Сколько пуговиц пришила Маша?» можно составить два чертежа:

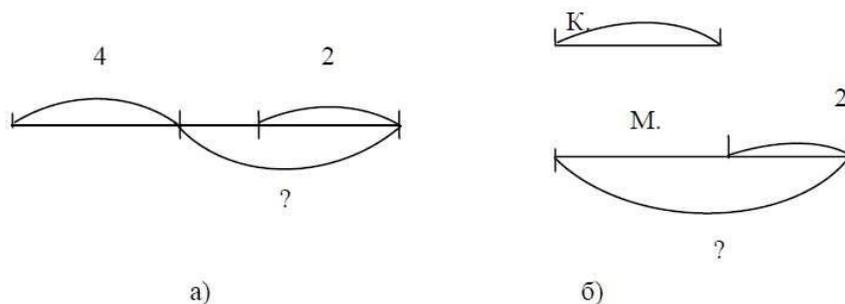


Рис. 1. Возможные схематические чертежи к задаче

Однако чертеж должен не просто отражать данные и искомое, но и четко показывать взаимосвязи величин. Поэтому в данном случае для облегчения выбора нужного действия отрезки лучше расположить не на одной прямой, а друг под другом. Так четко будет прослеживаться, что «надвебольше» - это «столько же и еще две», а нужное действие – «4+2». Следовательно, схематический чертеж под буквой «б» является более удачной моделью условия данной задачи.

Особое внимание следует уделять столбчатым моделям: они требуют детального продумывания.

Так, к задаче «На фабрике пошива одежды был кусок пурпурной ткани длиной 20 м. Сначала от него отрезали 5 м, а потом еще 4 м. Сколько м пурпурной ткани осталось?» краткая запись выглядит так:

Было – 20 м		Было – 20 м
1 отрезали – 5 м	или	Отрезали – 5 м и 4 м
2 отрезали – 4 м		Осталось - ?
Осталось - ?		

Две представленные столбчатые модели не отражают связи между данными и искомым, действий в задаче два, а знак вопроса в краткой записи – один. Соответственно, описанная в задаче ситуация отображается неточно и ход решения не прогнозируется. Поэтому следует дополнить данную модель следующим образом:

Было – 20 м	
1 отрезали – 5 м	} ?
2 отрезали – 4 м	
Осталось - ?	

Для достижения учителем цели выработать у учащихся чутьё, подсказывающее им выбор наиболее удачной модели, работу по моделированию следует организовывать следующим образом.

Составление любой модели должно проводиться в следующие три этапа:

- 1) предварительный анализ текста;
- 2) перевод текста на знаково-символический язык;

соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью.

На этапах анализа текста и создания модели очень важно определить, какую информацию нужно включить в модель и какие символы и знаки будут для этого использоваться. Здесь целесообразен анализ всего текста целиком, а затем – по его значимым частям.

На этапе соотнесения результатов, полученных на модели, с реальностью,

работа ведется в двух направлениях:

- достраивание модели (например, добавление фигурной скобки и еще одного знака вопроса, как в представленной выше краткой записи к задаче);
- переконструирование модели, ее видоизменение (см. показанные выше схематические чертежи).

Обучение же моделированию, соответственно, тоже проходит триэтапа:

- 1) усвоение учащимися механизма замещения;
- 2) формирования у младших школьников умения кодировать информацию;
- 3) научение детей декодированию – приближению модели к реальности.

При формировании у младших школьников действия моделирования, этап замещения является основополагающим, так как ребенку необходимо хорошо усвоить механизм замещения оригинала на модель с помощью знаково-символических средств [5, с. 126].

Большую роль в обучении учащихся моделированию играют и логические задачи, поскольку требуют создания нестандартных моделей к ним:

- моделирование на отрезках;
- граф-схемы;
- блок-схемы;
- круги Эйлера.

Организация деятельности младших школьников в процессе обучения решению логических задач имеет свои особенности. Одной из важных форм организации этой деятельности является коллективное обсуждение процесса получения модели задачи. При этом на первый план выходит обучающая функция, когда каждый школьник, работая на своем уровне, имеет возможность корректировать полученные результаты, излагать и обосновывать свое мнение, которое будет принято или аргументированно отвергнуто одноклассниками или учителем [2, с. 207].

На этапе проверки модели логической задачи целесообразно использовать различные виды работ:

- соотнесение полученной модели с моделью, предложенной учителем, или с текстом задачи;
- составление модели иным способом или представление модели другого типа;
- использование дополнительных вопросов по тексту задачи и по модели к ней;

апробация подбора решения задачи по данной модели [4, с. 50-51]. Таким образом, обучение младших школьников моделированию в процессе решения арифметических задач будет эффективным, если выполняются следующие

педагогические условия:

- 1) поэтапное формирование умения моделировать
- 2) овладение младшими школьниками механизмом замещения оригинала на модель с помощью знаково-символических средств;
- 3) овладение навыками кодирования – переводом текстовой информации на язык знаков;
- 4) овладение навыками декодирования – приближения модели к оригиналу;
- 5) включение в урок логических задач, их коллективное обсуждение.

Развитие способности младших школьников к моделированию приобретает особое значение и на перспективном уровне: в средних и старших классах учащиеся столкнутся с моделированием на каждом из учебных предметов: химии, географии, алгебре, геометрии и так далее. И все дальнейшее обучение будет строиться неотрывно от моделирования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арапко И.М., Шевченко О.С. Использование средств моделирования при обучении младших школьников решению составных нетиповых задач // *Обуч. и воспит.: методики и практика.* - 2015 г. - №24 - С.62-66.
2. Губанова Н.Ф., Черемисина М.А. Способы организации проектной деятельности на уроке в начальной школе // *Образовательное пространство в социокультурном развитии личности: сб. научных статей и материалов II Всероссийской науч.-практич. конференции (г. Егорьевск, 20 апреля 2018 г.) / под общ. ред. Н.Ф. Губановой.* – Коломна: ГСГУ, 2018. – 332 с.
3. Давыдов В.В. Учебная деятельность и моделирование / Давыдов В.В., Варданян А.У. – Ереван : Луйс, 1981. – С. 136-145.
4. Малыгина В.В., Урюпина И.С. Организация деятельности младших школьников в процессе обучения решению логических задач // *Научно-метод. электрон. журнал «Калининградский вестник образования».* - 2021. - № 2 (10) / июль. - С.49-54. URL:<https://koirojournal.ru/realises/g2021/05jul2021/kvo206/>.
5. Муртазина Н.А. Реализация идеи математического моделирования на уроках математики в начальной школе // *Проблемы и перспективы развития образования в России.* – 2011 г. – №7. – С. 125-129
6. Рабаданов Р.Р. Схематическое моделирование в ходе решения текстовых задач // *Известия ДГПУ.* – 2013 г. – №4. – С. 77-81.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о значении формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ, приводятся понятия из Федерального Государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, дети с ОВЗ, социальная интеграция.

Современное образование направлено на эффективность формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Этому способствует социальная интеграция учащихся.

Связано это с тем, что коммуникативные навыки являются ключевыми в развитии ребенка, формировании его личности, а также обозначают ведущую человеческую деятельность, которая направлена на оценку действий самого себя и познание.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это категория лиц, которые имеют функциональные ограничения, неспособны к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе [3].

В Федеральном Государственном образовательном стандарте начального общего образования большое внимание уделяется развитию личности обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной интеграции[5].

На данный момент социальная интеграция детей с ОВЗ обозначает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общую систему социальных отношений и взаимодействий в рамках той образовательной среды, в которой данный ребенок интегрируется [3].

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья базируется на концепции "нормализации", главная идея которой заключается в том, чтобы

условия жизни и быта детей с ОВЗ должны быть приближенными к условиям жизни общества, в котором они находятся.

Применительно к детям с ОВЗ это значит следующее:

- ребенок с особыми потребностями обладает общими для всех людей потребностями, основная потребность – проявление любви, эмоциональной отдачи, а также стимулирующая развитие обстановка;

- благоприятным местом для развития ребенка является его родной дом, и обязанность местных властей состоит в том, чтобы дети с ограниченными возможностями воспитывались в своих семьях;

- ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к нормальной;

- учиться могут все дети, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, образование должно предоставляться всем [3].

У «Особых детей» часто встречается полное отсутствие коммуникативных навыков. Качества личности, помогающие поддержать разные ситуации общения, можно и нужно развивать, так как они не являются чем-то врожденным.

Говоря о коммуникативных навыках, необходимо выделить различия между понятиями «общение» и «коммуникация», которые часто в жизни ошибочно приравниваются.

Коммуникация (от лат. «Communicatio» сообщение) — это специфический обмен осмысленной информацией, передача интеллектуального и эмоционального содержания от человека, группы или организации другому человеку, группе или организации[4].

В понятиях «общение» и «коммуникация» можно выделить общие и отличительные признаки. Связывает эти понятия их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации, связь с языком как средством передачи информации, а отличительные признаки выделены различием в объеме содержания этих понятий (узком и широком).

Это связано с тем, что за общением закрепляют характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией – информационный обмен в обществе. Таким образом, общение является социально обусловленным процессом обмена мыслями, чувствами, эмоциями между людьми в их различных сферах: познавательно-трудовой и творческой деятельности, реализуемый при помощи вербальных средств коммуникации.

Коммуникация, в узком смысле, представляет собой объединенную деятельность людей, при которой происходит обмен различными идеями, интересами, представлениями, чувствами, установками. Все это можно рассматривать как информацию, тогда и сам процесс коммуникации может

быть понят как процесс обмена информацией. Что обозначает изменение самого типа отношений через обмен информацией, образовавшийся между участниками коммуникации.

Коммуникативные навыки – это навыки общения, доведенные до автоматизма [2]. К ним относят: умение поддержать разговор; умение принимать, понимать и оказывать знаки внимания (комплименты); умение воспринимать справедливую и несправедливую критику; умение реагировать на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника; умение обращаться с просьбой; умение отвечать отказом на чужую просьбу (сказать «нет»); умение оказывать поддержку, сочувствовать; умение принимать сочувствие и поддержку со стороны других людей; умение реагировать на попытку вступить в контакт. Из этого следует, что в процессе коммуникации происходит включение информации, обмен ей [6].

Чтобы помочь ребенку с ОВЗ комфортнее чувствовать себя в обществе возможны два варианта: активный и пассивный.

Активный вариант представляет собой интеграцию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в окружающую среду. Что является довольно длительным и сложным процессом, который требует обеспечить его необходимыми навыками для активного вхождения в социум.

Пассивный вариант представляет собой возможность приспособления ребенка к окружающей среде, определенным социальным условиям. Что является наиболее простым решением, так как не требует больших усилий от ребенка. Нужно лишь понаблюдать за социальной средой, и приспособиться.

Для решения проблемы коммуникации ФГОС ОВЗ выделяет коммуникативные УУД:

- социальная компетентность и учет позиции других людей;
- определение целей и способов взаимодействия;
- умение слушать и слышать, вступать в диалог;
- участвовать в коллективном обсуждении проблем;
- интегрироваться в группу сверстников и осуществлять продуктивное взаимодействие и сотрудничество.

Особенность инклюзивного образования заключается в социальном развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья, происходящее под контролем взрослого, который помогает ребенку войти в социум. Ребёнок с ОВЗ находится под контролем компетентного взрослого, являясь членом социума, он состоит в системе человеческих отношений, что развивает в нем личность, ценностные установки. Усваивая нормы поведения, происходит поиск правильных жизненных установок в процессе овладения коммуникативными навыками со сверстниками, педагогом, родителями.

Взрослые помогают детям «войти» в будущее, выступая посредниками к деятельности детей, что оказывает помощь в становлении собственного опыта.

Социальная интеграция заключается в формировании у детей коммуникативных навыков, и совместной деятельности с другими людьми. Благодаря этому ребенок с ОВЗ овладевает речью, новыми знаниями, умениями и навыками; закладываются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, формируется характер[1].

Чувствовать себя уверенно могут лишь те социально развитые личности, которые обладают психологическим, интеллектуальным, социокультурным потенциалом. Поэтому так важно развивать коммуникативные навыки у детей с ОВЗ посредством их социальной интеграции. Это способствует формированию самостоятельности мышления, учит быть соучастниками событий, разрешать споры и регулировать свое эмоциональное состояние. А также повышает самооценку, стрессоустойчивость в социуме.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Абрамова И.В. Взаимодействие специалистов по психолого-пед. сопровождению детей с ОВЗ в условиях интегрированного образования / И.В. Абрамова, Е.В. Золоткова, И.Е.Пушкова // Российский научный журнал. -2012. -№ 5 (30). -С.153-158.
2. Воронцова М.А. Коммуникативные навыки детей дошкольного возраста и необходимость их развития средствами игры / М.А.Воронцова, Ш.С. Абдрахманова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – № 3. – С. 107-112.
3. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / учебное пособие / Т.В.Егорова. – Саратов: Николаев, 2002. – 80 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001835409> (дата обращения 20.10.20).
4. Калачева И.И. Словарь социального педагога и социального работника. – 2-е изд., Минск : БелЭН, 2003. – 256 с.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения 20.10.20).
6. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция : учеб.-метод. пособие / А.Г.Самохвалова. – СПб. : Речь, 2011. – 432 с.

*Дорожкина Оксана Борисовна
МБОУ СОШ № 7, Коломенский г.о., РФ
dorozhkina1971@gmail.com*

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о роли современного педагога в формировании личности ребёнка, приводятся высказывания педагогов, писателей о личности учителя, описывается использование современных технологий на уроке, на конкретных примерах раскрывается роль педагога в организации современного урока из опыта учителя начальных классов.

Ключевые слова: ФГОС, подход, формы обучения, технологии, зона ближайшего развития, ИКТ, экскурсионная деятельность.

«Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя». Э.Г. Хаббард «Обучение – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов» [1].

Поскольку обучение – это двусторонний процесс, тесное взаимодействие учителя и ученика, то рассмотрим, какова роль педагога в процессе формирования личности ребёнка. В настоящее время начальное обучение в школе осуществляется по ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт). Изменилась и целевая установка. У выпускника начальной школы должны быть сформированы универсальные учебные действия. Иными словами, ребёнок должен научиться получать знания, используя регулятивные, познавательные, личностные УУД, сформированные в процессе обучения в начальной школе. Перед учителем встают вопросы: Каким способом достичь нужного результата в процессе своей работы? И как это сделать?

Обратимся к опыту одного из основоположников педагогики Песталоцци. Он считал, что «Воспитание и только воспитание — цель школы» [2]. Американский писатель Элберт Грин Хаббард также считал, что «Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя». Таким образом, учитель должен так организовать учебный процесс, чтобы в дальнейшем его ученики научились добывать знания самостоятельно.

Какими же качествами и знаниями должен обладать такой учитель? Первое и основное: любовь к детям, педагогический такт, доброта, оптимизм, коммуникабельность, стрессоустойчивость, знание предмета и современных методик преподавания, умение найти индивидуальный подход к ребёнку.

Вступая в учебную деятельность, ребёнок вступает в контакт с учителем, который должен помочь ему адаптироваться в новом коллективе, наладить общение со сверстниками, оказать положительное влияние на формирование его личности. Каким образом это осуществить в детском коллективе так, чтобы каждый ученик сформировался как успешная личность?

Для успешной работы с современными детьми, эффективны следующие подходы, технологии и формы обучения: системно-деятельностный подход, ИКТ, личностно-ориентированный подход; организация на уроке работы в

парах и в группах, игровая технология. Если рассмотреть «структуру современного урока открытия новых знаний, то он будет состоять из следующих этапов: организационный, постановки цели и задач урока (мотивация учебной деятельности учащихся), актуализация знаний, первичное усвоение новых знаний, первичная проверка понимания, первичное закрепление, информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению, рефлексия».

Для определения цели и задач урока целесообразно применять системно-деятельностный подход. Здесь будет эффективно применить принцип советского педагога Л. С. Выготского: «зона ближайшего развития (ЗБР) – означает все то, чему сейчас можно научить ребенка с наибольшей пользой, интересом и легкостью»[3]. Дети смогут определить тему, отгадав загадку, расшифровав ребус, включения 1-го элемента нового, неизвестного материала. Первыми включаются сильные ученики, на этапе закрепления – средние ученики, слабые могут включиться на этапе повторения.

На этапе открытия нового знания, эффективна технология ИКТ (информационно-коммуникативная технология). Использование ЭОР (электронных образовательных ресурсов), а именно фрагменты аудио или видеофильма, даёт возможность привлечь внимание, заинтересовывает детей, добавляет яркость в урок.

На этапе изучения нового материала лучше применять такую форму работы, как работа в парах или в группах. Можно интересно построить работу по изучению правила. Читает учитель. Ученик читает самостоятельно. Дети в парах (или в группах) рассказывают правило друг другу. Фронтальный опрос.

Применение технологии личностно-ориентированного подхода на этапе первичного закрепления, позволяет подбирать разнообразные дифференцированные задания для учеников таким образом, чтобы каждый мог работать в своём темпе и на своём уровне проверить, как он понял новый материал. На своих уроках педагоги часто используют следующие виды заданий. Обучение грамоте в 1 классе: сильные дети 1 группы читают слова и небольшой текст, 2 группа читает слоги, а 3 группа – 2-3 человека работают с учителем индивидуально (у доски читают слоги). Литературное чтение в 3 классе: класс делится на три группы. Дети 1 группы придумывают вопросы к тексту, дети 2 группы – отвечают на поставленный вопрос, а дети 3 группы – читают текст.

Применение учителем технологии игровой деятельности либо элементов дидактической игры на этапе закрепления нового знания, является ценным методом стимулирования интереса к учению; позволяет непринуждённо ещё

раз проанализировать, осознать алгоритм нового знания и, включить его в известную картину.

Это могут быть короткие игры. Из опыта работы на уроках русского языка, во 2-4 классах при изучении частей речи: «Грамматическая зарядка». Учитель называет слова разных частей речи. Ученики выполняют упражнения: если слышат существительное – поднимают руки вверх, глаголы – приседают, прилагательные – руки в стороны, числительные – хлопок руками, местоимения – руки на пояс.

Либо – «Игровые оболочки». Эти игры (скорее не игры, а игровые формы организации учебной деятельности) более продолжительны по времени, урок-игра. К примеру, сюжетом, объединяющим весь урок, может стать приход сказочного героя, например Незнайки, с которым дети взаимодействуют на протяжении всех этапов урока, выполняя различные учебные задачи.

Таким образом, применение на уроке различных подходов, технологий и форм обучения позволяет сделать его ярким, насыщенным, ориентированным на всех детей класса, результативным и развивающим.

Плодотворное влияние на формирование личности ребёнка оказывает экскурсионная деятельность во внеклассной работе учителя. Из личного опыта. В поездке в село Константиново, дети побывали на двух интерактивных программах. На интерактивной программе «О временах былинных» дети узнали много интересных фактов об историческом прошлом Древней Руси, вооружении и воинских доспехов. Помимо этого, смогли окунуться в ту эпоху: увидеть всё это, примерить кольчуги русских воинов, подержать в руках настоящие мечи, попробовать себя в «ратном деле» на «мягких» мечах. Сколько впечатлений и радости дети увезли домой! Такие интерактивные экскурсионные программы лучше всего воспитывают любовь к Родине и остаются в детской памяти светлыми яркими воспоминаниями.

Экскурсионная работа способствует разностороннему развитию детей, сплочению детского коллектива.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод: успешность младшего школьника в будущем во многом зависит от первого учителя. Его знания, мотивация, умение учиться и общаться со сверстниками – всё это формирует учитель. Начальную школу можно сравнить с «фундаментом дома». Какие основы будут заложены учителем в детские души в начальной школе, с такой базой ребёнок пойдёт учиться дальше в среднее звено.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Харламов И.Ф. Педагогика – М.: издательство «Гардарики», 1999. – 520с.
2. Локтева И.Ф. Педагогическая система И.Г. Песталоцци: библиографический указатель / Сост. С.Ф. Локтева; КГУ. Курск: КГУ, 2016. 19 с.

3. Касвинов С. Г. Система Выготского. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков / С. Г. Касвинов. – Харьков: Райдер, 2013. – 460 с.

Ерасова Наталья Владимировна
МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о., РФ
erasova-natalya@hotmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ООП НОО

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о применении современных инновационных технологий во внеурочной деятельности с целью повышения эффективности реализации программы НОО.

Ключевые слова: проектно-исследовательская технология, исследование, проект, инновационные технологии, робототехника, профориентация.

*«Ни искусство, ни мудрость
не могут быть достигнуты, если им не учиться» - Демокрит.*

Мы живем в обществе, которое развивается стремительно. Ежегодно объем информации, которую воспринимаем и усваиваем, удваивается. Поэтому знания, полученные нами в стенах учебных заведений, через некоторое время устаревают и нуждаются в обновлении и коррекции, а на первое место выходит умение учиться. Это умение начинает формироваться в начальной школе и совершенствуется на протяжении всего обучения.

Поэтому задача повышения эффективности реализации программы начального образования имеет чрезвычайную значимость и является одним из приоритетных направлений работы МБОУ СОШ №10. Реализация основной образовательной программы начального общего образования направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Осуществляется программа через урочную и внеурочную деятельность, а также систему дополнительного образования школы.

Высокие запросы общества к качеству образования невозможно удовлетворить, основываясь лишь на методах и средствах традиционных педагогических технологий. Педагоги ищут новые подходы к организации учебного процесса, опирающиеся на инновационные информационные

технологии: мультимедийные уроки и презентации, аудио-видео продукты, Интернет-ресурсы– все это позволяет повысить эффективность освоения программы и мотивацию обучения.

Используя современные образовательные технологии в учебно-воспитательном процессе, учителями достигнуты высокие результаты. Применение ИКТ, мультимедийных презентаций при создании проектов, обучение в сотрудничестве - обеспечило более эффективное развитие цифровой среды школы и позволило перейти от традиционного процесса обучения к развивающему.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательной деятельности и организуется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное[1].

Педагогический коллектив школы заинтересован в качественной реализации ФГОС, поэтому при планировании внеурочной деятельности большое внимание уделяется интересам обучающихся и запросам родителей. С учетом мнения родительской общественности мы тщательно продумываем формы реализации внеурочной деятельности и регулярно вносим изменения в её план, структуру и организацию.

В план внеурочной деятельности 1 - 4 классов в 2021 – 2022 учебном году вошли следующие курсы: «Экономика», «Пиктомир», «ПервоЛого», «Увлекательный китайский», «Английский – окно в мир», «ПервоРобот», «Риторика», «Умники и умницы», «Креативное рукоделие», «Город мастеров», творческое объединение «Наследие», «Мы – твои друзья», «Разговор о правильном питании», «Мой край», «Добрый мир», «Воспитание самостоятельности», «Шахматная азбука», многочисленные спортивные объединения.

Одной из результативных технологий является технология проектно-исследовательской деятельности, которая является уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Использование данной технологии в начальной школе приносит детям удовлетворение, что способствует совершенствованию у них личностных качеств, стремления получить знания, а главное – желания учиться и получать от этого радость. Однако, физические и интеллектуальные возможности детей не всегда позволяют самостоятельно осуществлять решение творческих заданий, поэтому на помощь ребенку приходит учитель. Очень важно не перегрузить ученика, а привить любовь к проектной деятельности как к одной из форм

исследовательской работы, поэтому стараемся объединить урочную и внеурочную деятельность общими проектами.

В основе каждого учебного исследования лежит проблема, из которой вытекает цель и задачи деятельности учащихся [3] организуем исследовательскую работу, опираясь на следующие этапы:

1. Постановка проблемы.
2. Выдвижение гипотезы.
3. Описание хода исследования.
4. Описание полученных фактов и их объяснение.
5. Вывод. Рефлексия.

В чем же мы видим нашу главную задачу - это стимулирование исследовательской активности, поддержка любознательности, стремления экспериментировать, самостоятельно искать истину. С этой целью мы регулярно работаем над различными проектами. Учебные проекты: «Любимое число», «Можно ли не использовать гласные буквы на письме?», «История возникновения слова», «Столовая для птиц», «Органы чувств человека», «Математические загадки», «Словарные слова».

Проекты во внеурочной деятельности: «Портрет учителя», «Полезны ли молочные продукты», «Машины будущего», «Генеалогическое древо семьи», «Играем на китайском и английском языке», «Наш семейный бюджет». Внеклассные проекты: «Лучший рецепт моей бабушки», «Моя домашняя библиотека», «Мама-первое слово в каждой семье», «Сохраним природу», «Пишем кулинарную книгу».

Благодаря активной самостоятельной деятельности возможно развитие каждого ученика и достижение важнейших целей и задач образования.

Наша школа реализует инновационный проект «Создание условий для успешной трудовой социализации школьников на основе эффективной модели профориентационной работы» (школа победила в конкурсе «Реализация инновационных образовательных проектов муниципальных общеобразовательных организаций в Московской области, направленных на разработку и внедрение современных моделей воспитания и социализации обучающихся»). Уже с начальной школы создаются условия для знакомства детей с профессиями. В 1 классе мы проводили исследование «Профессии моих родителей», во 2 классе – «Профессии моих бабушек и дедушек», в 3 и 4 классе – «Профессии 21 века. Профессии будущего». Были проанализированы проекты и установлено, что в течение нескольких десятилетий профессии сильно изменились. Из современных источников дети узнали о перспективных направлениях и новых запросах общества. Эта работа поможет школьникам

выбирать индивидуальную траекторию образования и послужит надежной основой для осознанного выбора профессии в будущем.

Приобщение детей к проектно-исследовательской деятельности с 1 класса позволяет нам наиболее полно выявлять, а затем развивать интеллектуальные и творческие способности детей.

Перспективным ресурсом развития обучающихся во внеурочной деятельности считаем техническое направление, связанное с освоением основ конструкторской деятельности. Для реализации этого инновационного направления в МБОУ СОШ №10 г. Коломна успешно функционирует курс Робототехники, представленный объединениями «ПервоРобот» и «ПиктоМир» для обучающихся начальных классов. Использование конструкторов в образовательной деятельности повышает мотивацию обучающихся к обучению, т.к. при этом требуются знания практически из всех учебных дисциплин от искусства и истории до математики и естественных наук.

Содержание инновационной работы педагогов с обучающимися соответствует требованиям времени по формированию всесторонне развитой, социально адаптированной личности, владеющей ключевыми компетенциями и подтверждается активным и результативным участием в олимпиадах, конкурсах и соревнованиях.

Внеурочная деятельность в МБОУ СОШ №10 способствует эффективной реализации программы начального общего образования, развитию творческого потенциала детей, повышению интереса к экспериментальной, проектной, конструкторской деятельности, формированию у учащихся навыков научного исследования, повышению эффективности профориентационной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Письмо Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 09-3564 “О внеурочной деятельности и реализации ДОП”
<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71187190>
2. ООП НОО МБОУ СОШ №10 file:///C:/Users/Natalya/Downloads/ OOP_NOO_FGOS_2019-2023_uchebnyi_period__1_.pdf
3. Научный журнал «Молодой ученый» №6 – 2016. <https://moluch.ru/archive/110/>

Иванова Галина Викторовна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
ivgavi@yandex.ru

Степанова Анна Андреевна
Попова Наталия Валериевна
МАОУ Домодедовской СОШ №10, г.о. Домодедово, РФ
stepannavna@gmail.com
tb61kk.papova@yandex.ru

СОВРЕМЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье уделяется внимание критериям создания информационного пространства в системе начального общего образования. Цель работы: рассмотреть некоторые аспекты формирования у обучающихся уровня начального общего образования способностей к самостоятельному осознанному поиску информации. Характеризуются преимущества информатизации образовательного процесса.

Ключевые слова: информационное пространство, компетенции, информатизация, компьютеризация.

Современный мир претерпевает динамичные изменения не только в социальной, информационной, здравоохранительной, экономической, но и образовательной жизни человека. В условиях, когда возрастает объем необходимых для обучающихся знаний, наблюдается интенсивный рост информационного пространства. Такого рода изменения диктует резко возрастающий объем информации, циркулирующий в обществе. Жизнь современного человека сложно представить без компьютера и смартфона с выходом в сеть интернет. В связи с этим появляется необходимость в упорядочении этих знаний для поиска и извлечения полезной информации [1]. Информатизация и повсеместная компьютеризация представляют принципиально новые требования не только к воспитательному процессу, но и к образовательным стандартам.

Словарь Г.М. Коджаспировой предлагает следующее понятие информационного общества - общество, характеризующееся высоким уровнем производства и потребления информации и информационных услуг. Компьютерная революция, произошедшая в ряде цивилизованных стран мира, приводит к изменению духовного мира человека, идеологии общества, подходов к определению содержания образования и разработке новых информационных образовательных технологий [2].

При таком подходе приоритетной целью современного образования является не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а формирование у обучающихся способностей к самостоятельному осознанному поиску информации, её обработке, логическому мышлению [3], а также формированию ключевых компетенций школьника XXI в., среди которых выделяют:

- Ценностно-смысловые компетенции.
- Общекультурные компетенции.
- Учебно-познавательные компетенции.
- Информационные компетенции.
- Коммуникативные компетенции.
- Социально-трудовые компетенции.
- Компетенции личностного самосовершенствования [4].

Несомненно, остро стоит проблема информатизации российского образования. Систематическое обновление и расширение технологических возможностей влекут за собой положительные изменения в сфере образования, что отражается на качестве образовательного процесса. В связи с этим особую роль приобретает проблема формирования профессиональных и личностных качеств педагогических работников, что непосредственно будет влиять на успешность и качество образовательной деятельности [5].

На наш взгляд, среди преимуществ информационного пространства в начальной школе, можно выделить следующие:

1. Школьный портал. Ведение электронного дневника позволяет учителю своевременно информировать родителей о ходе обучения, обеспечивает прозрачность отметок, вовлекает учащихся в дистанционные олимпиады.

2. Разнообразие электронных образовательных платформ. Облегчает работу учителя при подготовке к урокам, за счёт большого выбора образовательного материала по различным дисциплинам, обладает большим выбором инструментов работы (видеоролики, презентации, интерактивные игры и др.), обеспечивает своевременный контроль обучения, отсутствует привязка к месту (учитель может проверять работы и подбирать демонстрационный материал с экрана смартфона из дома), реализуют разноуровневый подход (предполагает возможность создания индивидуальных карточек при проведении классной или домашней работы), соответствует требованиям ФГОС НОО.

3. Мультимедийное оборудование. В соответствии с действующим законодательством с сфере образования каждое образовательное учреждение должно быть оборудовано необходимым материально-техническим оборудованием, что даёт возможность преподносить материал в доступной и наглядной форме, снижает расходы учителя на приобретение наглядных

пособий и плакатов. Мультимедийное оборудование объединяет текст, графику, музыку, фото, видео, анимацию, следовательно, обладает следующими преимуществами:

—позволяет воздействовать на всех учащихся комплексно за счёт воздействия на все каналы восприятия информации, а также активировать все виды деятельности;

—сочетает различные виды работы;

—позволяет моделировать практические виды работ, визуализировать абстрактную информацию.

4. Использование компьютерных технологий в самостоятельной работе обучающихся.

5. Создание баз данных заданий/методической копилки.

6. Формирование информационного пространства школьных библиотек.

7. Создание сайта школы, социальных сетей.

Основными составляющими единого информационного пространства в начальной школе являются:

—технические ресурсы;

—кадровые ресурсы (при этом учитываются: профессиональный и личный уровень коллектива, приоритеты образовательного процесса, желание самосовершенствоваться в повышении своего педагогического потенциала);

—учебно-методические ресурсы школы [6].

Таким образом, введение в образование новых информационных технологий повышает уровень образования в начальной школе, усиливает мотивацию у обучающихся, поддерживает творческую сторону профессии учителя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Иванова Г.В. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Организация нравственного воспитания дошкольников на основе семиотического подхода» / РГПУ им. С.А. Есенина. Рязань, 2010. – 20 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2
4. Приказ МИНОБРНАУКИ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие ФГОС НОО».
5. Иванова Г.В. Формирование профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров дошкольного профиля в образовательном пространстве вуза // Человеческий капитал. – 2017. - № 8 – С.25-29
6. Степанова А.А. Дистанционное обучение в современном образовательном пространстве: традиции и инновации // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. статей и материалов VII международ. конф. (29-30 октября 2020) /О.Б.Широких, И.В.Зеленковой ГСГУ. – Коломна: ГСГУ, 2020. – С. 77-81.

ВЛИЯНИЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос значимости театрального искусства как средство воспитания нравственных ценностей у младшего школьника.

Ключевые слова: нравственное воспитание, театральное искусство, мораль, обучающийся.

«Школа – повседневность, а театр – праздник. Он жизнь раскрывает глубже, чем на обыкновенных уроках. На уроке развиваются мыслительные способности, но человеческие качества, конечно, раскрываются больше в театре». А.А. Брянцев [1].

Театральное искусство – это целый мир со своими законами, логикой, философией, красотой. Театр открывает тайны нашего сознания на чувственном уровне. Различные постановки могут вызывать совершенно разные чувства и мысли у людей, но факт того, что театр может влиять на личность, определяет значимость театрального искусства в жизни человека.

Театр в настоящий момент помогает выявлять и подчеркивать индивидуальность, непосредственность и уникальность личности в независимости от того, где находится человек: на сцене, в зрительном зале или за кулисами. Театр помогает каждому поколению ответить на постоянные вопросы, волнующие человечество на протяжении всего существования, помогает понять великие истины и смысл всего сущего в той мере, в которой человек может это сделать. Уникальность данного явления заключается в том, что театр является и уроком жизни, и занимательной игрой, и возможностью окунуться в другой мир, в другое время, и открытием современных граней искусства [2].

Театральная деятельность даёт возможность познакомиться с нравственными и научными истинами не только в теоретическом аспекте, но и на практике, учит познанию своей личности через призму роли, учит перевоплощению и быстрому включению в обстоятельства, а также театр позволяет проживать множество различных жизней с их особенными судьбами. Театральная деятельность – это изучение человека, его внутренних и внешних особенностей,

путем познания своей личности, это изучение различных эпох, культур и явлений путем полного погружения.

Перед нами стоит вопрос, надо ли приобщать ребенка к театральной деятельности, и если надо, то с какой целью. Театральное искусство – это мощнейшее средство для развития эмпатии как для участника театральной деятельности, так и для наблюдателя. Ребёнок начинает активно считывать эмоции, мимику, жесты и различать интонацию говорящего. В дальнейшем это помогает в общении с людьми, в познании своей личности, в оценке художественных произведений и их героев. В правильно построенной театральной деятельности у ребёнка формируется эстетическое восприятие, развивается творческий потенциал, появляется понимание искусства, интерес к культуре и литературе [3]. Таким образом, театральная деятельность оказывает большое влияние на нравственное воспитание учащихся.

В системе современного образования нравственное воспитание является одним из основных аспектов, так как нравственность играет огромную роль в формировании и развитии личности. В настоящий момент времени человечество пришло к мысли, что общество необходимо выводить на новый уровень, чтобы создать мир с высокой культурой между людьми, которые будут обладать следующими качествами: справедливость, честность, совесть, доброжелательность. Такое общество нуждается в развитии нравственной воспитанности всех людей.

Воспитание – это процесс целенаправленного формирования личности. Это взаимодействие воспитателя и воспитанника с целью формирования личности, которое организовано специально и находится под особым контролем. Понятие «нравственное воспитание» глобальное. Оно включает в себя все аспекты человеческой жизни.

Нравственное воспитание – это целенаправленный процесс формирования у ученика положительных моральных качеств в системе, которая организуется в школе в виде разнообразной учебной и внеклассной деятельности. Четкое соблюдение норм морали и нравственности, а также общественных правил, облагораживает человека. Воспитание морали в подрастающем поколении должно проявляться во всех сферах жизни ребёнка: обучение, воспитание, взаимоотношения с другими людьми, культурное и этическое развитие, так как только комплексный подход поможет оказать необходимое влияние на развитие моральных качеств в человеке [4].

Театральная деятельность оказывает непосредственное влияние на нравственное воспитание детей, так как, начиная с первых этапов знакомства с театром, ребенок попадает в среду, где базисом являются нравственные

ценности различных эпох. В театральной деятельности существует несколько видов участия детей: ребёнок – зритель и ребёнок-актёр.

Если рассматривать обучающихся, как зрителей театра, то, говоря о его влиянии, следует отметить, что главным критерием воспитания нравственных ценностей является правильный выбор спектакля. Важной миссией руководителя, наставника является подбор материала согласно возрастным и индивидуальным особенностям детей, так как именно выбор постановки влияет на то, появится ли у ребенка интерес к театральному искусству, приобретет ли он какие-то положительные эмоции и сможет ли ребенок считать и понять те моральные истины, которые заложены в спектакле.

Если брать во внимание обучающихся, как непосредственных участников театрального процесса, то воспитание нравственных ценностей зависит от большего количества критериев: цель создания студии, подбор материала, методика работы, взаимоотношения в коллективе. На мой взгляд, когда ученики включаются в театральную деятельность как её участники, создается общество, объединенное одними интересами, что при правильном подходе способствует развитию нравственных ценностей в самом коллективе.

Театр благотворно влияет на развитие личности ребёнка как в качестве зрителя, так и в качестве участника театральной деятельности. Театр воспитывает, обучает, знакомит, развивает – оказывает положительное влияние. Но следует учитывать, что такое воздействие театр может оказывать только при правильном подходе. Следовательно, театральное искусство оказывает влияние на воспитание нравственных ценностей в том случае, если педагог или наставник правильно подходит к знакомству детей с театром, учитывая все особенности ребенка или группы детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Брянецев А.А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма. М.: ВТО, 1979.
2. Никитин С.В. Роль театральной педагогики в становлении и развитии личности учащегося / С.В. Никитин, Е.В. Кузнецов. // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). -Т.1. -Челябинск: Два комсомольца, 2011. -С. 20-22. -URL:[https://moluch.ru/conf/pep /archive/19/1058/](https://moluch.ru/conf/pep/archive/19/1058/) (дата обращения: 14.09.2021).
3. Роготнева А.В. Театральная педагогика в начальной школе. Поурочные разработки / А.В. Роготнева, Т.Л. Щедова, Н.А.Кочедыкова - Москва : ВЛАДОС, 2015. - 135 с.
4. Судья С.Б. Сетевая поддержка формирования нравственных ценностей у младших школьников. Судина Б. // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, Психология. — 2014 г. — 123 с.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Социально-бытовое воспитание младших школьников с умственной отсталостью в современном образовании в наши дни обусловлено необходимостью их адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям жизни, повышенными требованиями к личностным качествам - их активности, самостоятельности, компетентности, деловитости и ответственности. Игра – является естественной деятельностью младших школьников, с помощью которой взрослый имеет возможность сформировать необходимые умения у ребенка.

Ключевые слова: специальная педагогика, норма и патология, умственная отсталость, самостоятельность, ответственность, навык, сюжетно-ролевая игра.

Согласно воззрениям Г.А. Аванесова, Х.С. Замского и А.В. Логосова, умственная отсталость является одним из нарушений психического развития, которая снижает возможность ребенка к самостоятельной жизни, а так же создает трудности в приобретении им социального опыта.

Среди множества причин, тормозящих самостоятельное, последовательное становление игры у умственно отсталого ребёнка, является недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, приводящее к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально - деловым общением и т.д. Так же это пагубно отражается на становлении игры и отсутствие необходимых педагогических условий для развития ребёнка, так называемая депривация, которая чаще всего возникает в тех случаях, когда умственно отсталый ребёнок пребывает в учреждении закрытого типа и не выходит за рамки зоны комфорта [2].

Общим принятым фактом является вопрос о роли социально-бытовых навыков в воспитании, развитии и обучении учащихся с умственными недостатками. Социально-бытовые навыки способствуют применению знаний и умений, приобретенных в процессе обучения, в практической деятельности вне образовательной среды. Практическая деятельность заключается в прививание необходимых навыков личной гигиены, привычек контролировать уборку помещения с помощью сюжетно-ролевой игры.

Сюжетно-ролевая игра - это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения.

Сюжетно-ролевые игры различаются по содержанию:

- Игры на бытовые сюжеты: «Семья», «Детский сад», «Школа», «Предметный кружок»;
- Игры, отражающие предметно-практическую деятельность взрослых: «Магазин», «Полиция», «Поликлиника», «Строители», «Столовая» и т.д.;
- Отражающие события общественной жизни: национальные праздники, традиции, массовые мероприятия своего района и страны.

В своих трудах Д.Б Эльконин описал структуру сюжетно-ролевой игры, в рамках которой выделяет следующие компоненты: сюжет, содержание, роль. Так же большой вклад в структуру сюжетно-ролевой игры внесла Л.И. Эльконинова, дополнив ее представлением о единице игры, которая понимается не как одна отдельная роль, а взаимоотношение двух ролей (ролевого действия, которое побуждает ответное и только в силу этого осмысленное действие).

Главным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, без него нет самой сюжетно-ролевой игры. Сюжет игры - это та сфера действительности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. При этом его игровые действия - одно из основных средств реализации сюжета [1].

Игра, как правило, должна направлять деятельность ребенка в следующую область развития, что влияет на развитие психологического облика умственно отсталого школьника.

Рассмотрев структуру сюжетно-ролевой игры, важно выделить следующий аспект, который указывает на то, что средством развития ценных личностных качеств должна стать сама игра, которая определяется уровнем развития соответствующего возраста. Именно игра предполагает создание и удержание в воображаемом пространстве ребенка «как будто, понарошку».

Как показывает практика, дети с умственной отсталостью, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно безынициативно манипулируют игрушками не зависимо от функционального назначения. Чаще всего умственно отсталый ребенок не проявляет заинтересованного эмоционального отношения по отношению к игрушкам-животным. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками, что подтверждает примитивность в мышлении и восприятии. Так же замечено, что в процессе игры данный контингент детей не использует речевое сопровождение в

выполнении игрового процесса, лишь изредка издают отдельные эмоциональные возгласы, произнося слова, обозначающие названия некоторых игрушек и действий. Данные указывают на то, что ребенка чаще нужно включать в игровую деятельность, тем самым непосредственно включать ребенка в жизнь взрослого [3].

Взаимосвязь образа игрового действия и слова, составляет стержень игровой деятельности, что служит средством отображения действительности. Это говорит о том, что обучение требует разнообразных методов, а игра является одним из них. Игра – один из методов, который дает хорошие результаты в сочетании с другими методами такими как, беседа, чтение, наблюдение и т.д. [2].

Как отмечала Русскова Л.В., необходимыми элементами, обеспечивающими игровую деятельность, является развитие познавательных интересов и моральных качеств (знание, действие и общение), а главная роль в данном процессе принадлежит воспитателю или учителю. Именно от личности педагога, его знаний и умений, профессионального и творческого мастерства зависит руководство игровой деятельности, которая используется в целях всестороннего развития личности ребенка [3].

В процессе онтогенеза происходит выработка навыка, которая осуществляется в результате многократных упражнений и определяется многими факторами: распределение упражнений по времени, понимание, обучающимися основного плана выполнения действий, знание результатов выполненного действия, влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения. Эффективность научения определяется совокупным действием всех этих факторов, вместе взятых, но каждый из них оказывает и автономное влияние.

На практике, обучение детей с ОВЗ нужно использовать такие формы работы, как драматизация, театрализованная деятельность, теневой театр. Включение подобных приемов в повседневную жизнь детей делает ее более яркой, динамичной, насыщает положительными эмоциями, а главное, дает ребенку возможность приобрести личный опыт вхождения в ту или иную ситуацию, вживания в определенную роль, адекватного взаимодействия с партнером, находящимся в образе определенного персонажа. Это, в свою очередь, способствует развитию у детей психических процессов: восприятия, памяти, мышления, речи, элементов воображения, формирует навыки позитивного поведения в обществе.

Это говорит о том, что в обучении детей с данным нарушением важен комплексный подход: ознакомление детей с окружающим миром в процессе их активной деятельности, обучающие игры, организация предметно-игровой

среды, общение взрослого с детьми в процессе игры и конечно взаимосвязь в работе учителя-дефектолога, психолога и воспитателя. Важно, чтобы обучение игре, педагог проводил в совместной деятельности, которая отражена в рабочей программе и соответствует лексическим темам, а результат отражал в индивидуальных маршрутах [1].

Таким образом, для того, чтобы сюжетно-ролевая игра для данного контингента учащихся достигла такого уровня развития, при котором ее можно было бы использовать в качестве одного из ведущих средств обучения, чтобы она способствовала формированию социально-бытовых навыков, следует поэтапно сформировать в ней отдельные структурные компоненты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Акимова Т.А. Особенности социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью / Т. А. Акимова. // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г.Пермь, апрель 2015 г.). -Пермь: Меркурий, 2015. - С 209-210.
2. Баряева Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учебно-методическое пособие: [для уч.-дефектологов, воспитателей и студентов] / Л.Б. Баряева, А.Зарин. - Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2001 – 414 с.
3. Сюжетно-ролевая игра как эффективное средство формирования социально-бытовых навыков у младших школьников https://infourok.ru/syuzhetno-rolevaya-igra-kak-effektivnoe-sredstvo-formirovaniya-socialno-bytovykh-navykov-u-mladshih-shkolnikov-s-zpr-460100_4.html (дата обращения: 18.10.2021).

Кузнецова Кристина Андреевна

*ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
kristi.cuznatsowa@mail.ru*

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗПР В УСЛОВИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема помощи детям с задержкой психического развития (ЗПР). В последние десятилетия особенно остро обозначилась проблема создания условий обучения для детей с ЗПР. Педагоги не готовы обучать детей с ЗПР, не знают, как качественно предоставить помощь таким детям в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: ЗПР, инклюзия, инклюзивное образование, специальные условия.

Инклюзивное образование подразумевает под собой образование для всех, т.е. это образование, которое включает в себя обучение обычных детей и детей с различными видами отклонений.

Инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные школьники. Идеология инклюзивного образования исключает любую дискриминацию детей. Она обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Роль инклюзии в современном мире очень важна. Сейчас во всех школах обучаются не только обычные дети, но и дети, имеющие различные отклонения в развитии. Учителя не готовы к таким переменам в образовании, не знают, как учить таких детей, как создавать адаптированную образовательную программу и, как создать благоприятную обстановку для всех детей без исключения [2].

Дети с задержкой психического развития относятся к группе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [2].

Специальные образовательные технологии для детей с ЗПР подразделяются на несколько видов:

1. Организационное обеспечение включает в себя нормативно-правовую базу, сотрудничество с другими организациями, медицинское сопровождение, информационное обеспечение.

Нормативно-правовая база подразумевает, что обучение будет получено всеми детьми одинаково. Важно заключить договор с родителями ребёнка, имеющего ограниченные возможности здоровья для того, чтобы иметь возможность корректировать образовательный маршрут ребенка в соответствии с потребностями и возможностями.

2. Материально-техническое обеспечение играет особую роль в обучении детей с ЗПР. Использование на уроках ИКТ-технологий активизируют познавательную деятельность таких детей. Детям с ЗПР очень нравится использование наглядности, красочности, необычности занятий с применением ИКТ-технологий. Необычные занятия можно создавать с помощью различных платформ, которые нацелены на обучение в игровой форме, что очень нравится не только детям с ЗПР, но и остальным.

3. Организационно-педагогические условия подразумевают под собой работу учителя. Педагог должен создать благоприятную эмоциональную обстановку в классе, чтобы ребенок с особенностями чувствовал себя комфортно в коллективе с обычными детьми. Так же важно помочь ребенку раскрыть свой

творческий потенциал, реализоваться в коллективе. Дети с ЗПР активно участвуют в творческих конкурсах, любят посещать кружки и находиться во взаимодействии со сверстниками. Это помогает им чувствовать себя уверенно в классе с другими учениками, взаимодействовать с ними.

4. Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процессов. Возникает потребность в обеспечении учебно-методической литературой школы. Чаще всего учителя испытывают трудности в обучении таких детей, не знаю, как правильно выстроить учебный процесс, не знают особенности таких детей. Поэтому необходимо наличие в школьной библиотеке литературы по специальной психологии и коррекционной педагогике. Также библиотечный фонд должен быть укомплектован художественной литературой, которая вызывает заинтересованность на разных стадиях развития у детей с ЗПР. У учителя должен быть доступ не только к школьной библиотеке, но также и к электронной библиотеке, которая поможет учителю найти ответы на все вопросы в обучении таких детей.

5. Психолого-педагогическое сопровождение детей в образовательном учреждении. В первую очередь это создание консилиума, который анализирует особенности конкретного ребенка с ЗПР, определяет направления в разработке индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы. В сопровождении ребенка должны участвовать: педагог, психолог, дефектолог, логопед, тьютор. Работа всех участников должна быть слаженной и четкой, для достижения хороших результатов в обучении детей с ЗПР.

6. Кадровое обеспечение. К сожалению, в настоящий момент, в школах не хватает специалистов, которые могли бы сопровождать детей с ЗПР на протяжении всего обучения в школе. Педагоги не знают, как обучать таких детей, как создать благоприятную обстановку в классе для всех учеников без исключения. Учителя демонстрируют высокие показатели знаний и умений в обучении и сопровождении детей с ЗПР, в инклюзивном образовании в целом.

На сегодняшний день, в обычных школах нет такого специалиста, как тьютор, хотя он играет огромную роль в инклюзивном образовании. Тьютор сопровождает ребенка на протяжении всего обучения в школе помогает ему решать многие образовательные и организационные вопросы. На сегодняшний день, в школах, вся ответственность ложится на обычных учителей, которые не готовы выполнять функции тьютора, так как не имеют специальных знаний.

Таким образом создание специальных образовательных условий является важной проблемой современной школы. Вопросам создания специальных образовательных условий для детей с ЗПР уделено меньше

внимания. Тем не менее, проблема является актуальной и требует дальнейшей разработки. Особое внимание, на мой взгляд, следует уделить вопросам создания материально-технического обеспечения и кадрового обеспечения. В каждой школе должен быть дефектолог, логопед и тьютор, которые будут сопровождать ребенка на протяжении всего обучения в школе. Соблюдение всех специальных образовательных потребностей в обучении для детей с ЗПР будет способствовать повышению качества образовательного процесса для всех детей в классе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бабкина Н.В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации / Н.В. Бабкина // Альманах «Инклюзия». – 2018. – №34.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Проспект.
3. Сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и речевыми нарушениями в условиях инклюзии: методич. рекомендации / сост. Е.В. Резникова, Н.В. Новоселова, В.В. Меренкова. – Челябинск: Изд-во Юж-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 107 с.

Лункина Александра Николаевна

*Научный руководитель: кпн, доцент Климченко И.В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
A.N.Lunkina@yandex.ru*

МЕТОДЫ КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье рассмотрены методы креативной педагогики для преодоления трудностей при развитии творческих способностей у младших школьников с ЗПР на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: креативная педагогика, младший школьник, ЗПР, «Мозговой штурм», «Синектика».

Особенно важная в наше время проблема – это проблема развития творческих способностей не только здоровых детей, но и, в первую очередь, детей с ЗПР. Она многоаспектна и не проста, тем самым привлекает внимание учёных разных областей.

«У детей с ЗПР наблюдается недостаточность сенсомоторной координации, общая моторная неловкость, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость» [1]. Рассеянность внимания, трудности

переключения с одной деятельности на другую, низкая концентрация на задании – всё это отражается в неверном понимании задания [2]. Таким детям сложно творчески выразить любую ситуацию, они затрудняются достраивать целостный образ. На уроках изобразительного искусства наибольшие трудности возникают при заданиях, опирающихся на сюжетное изображение, построение и формулирование собственного замысла. Отмечается трудность при передаче размера и формы изображаемого предмета, скудность цветового решения. Младшим школьникам с ЗПР предпочтительно работать индивидуально с учителем.

«Креативная педагогика — наука и искусство творческого обучения. Это разновидность педагогики, противопоставленная таким видам педагогик, как педагогика принуждения, педагогика сотрудничества, критическая педагогика. Креативная педагогика учит обучаемых учиться творчески, становиться соиздателями самих себя и соиздателями своего будущего»[3].

Изучив психолого-педагогическую характеристику младшего школьника (ученика 3-го класса Семёна Ч.) и проведя диагностические мероприятия [4], для дальнейшей работы с ним нами были выбраны следующие методы креативной педагогики:

«Метод «Мозгового штурма» - это метод группового решения творческих проблем или метод коммуникативной атаки (А. Осборн, США, 1937)» [5]. Он позволяет получить максимальное количество идей за малый промежуток времени. При проведении этого метода запрещена критика и поощряется любая идея, предложенная учеником. Основная его цель – помочь ребёнку раскрыть своё подсознание и воображение, чтобы получить как можно больше интересных и необычных идей. Этот метод направлен на активизацию творческой мысли обучаемого, развитие творческих способностей, создание условий для появления оригинальных идей для решения творческой задачи, содействие появлению чувства психологической защищённости. При выполнении «Мозгового штурма» ребёнок творчески раскрывается, с помощью полного устранения критики растёт его уверенность в себе и своих способностях.

Так как этот метод будет применяться индивидуально с учеником, в качестве партнёра по «выдвижению» идей будет выступать лично учитель. Таким образом, получится общение не строгое и всем привычное «учитель-ученик», а общение на основе увлечённости совместной творческой деятельностью. Это поспособствует более доверительному контакту и подходу к заданию. Ученик сможет без опасения критики выдвигать любые идеи и «творчески раскрепоститься».

«Метод «Синектика» - это способ стимуляции воображения через сочетание разнородных элементов (Дж. Гордон, США, 1952), основанный на методе «мозгового штурма», различных по видам аналогий (словесной, образной, личной), инверсии, ассоциации и тому подобное. В переводе с греческого слово «синектика» означает «совмещение разнородных элементов»[5]. По мнению автора, творческому человеку важно уметь превращать непривычное в привычное. Данный метод позволяет увидеть ситуацию с другой стороны. Его применение поможет найти неожиданное, абсурдное решение, возможно, даже что-то за гранью реальности. Метод «Синектика» поможет ученику показать свои фантазии и развить мышление.

Мы полагаем, что выбранные нами методы креативной педагогики помогут раскрыть талант Семёна (а в дальнейшем и другим детям с ЗПР), поспособствуют в развитии творческих способностей. Данная работа направлена на поддержку любой идеи ребёнка, на раскрепощение его творческих способностей и активизацию творческих мыслей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум - 7е издание. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. - 704 с.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихолог в школе. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения в условиях общего образования / Т.В.Ахутина, И.О. Камардина, Н.М. Пылаева.- М.:МГППУ, 2013.-56 с.
3. Алейников А.Г. (1989). О креативной педагогике. Вестник высшей школы. № 12, 29-34
4. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб.пособие / Л. Н. Блинова. – М.: НЦ «ЭНАС», 2003. – 136 с.
5. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений: учебное пособ./ А.П. Панфилова.-СПб: Знание, 2005.-317 с.

*Луценко Татьяна Владимировна
МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о., РФ
nvtulog2007@yandex.ru*

РОБОТОТЕХНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о применении инновационных технологий в робототехнике во внеурочной деятельности на примере работы с конструкторами Lego и в цифровой образовательной среде ПиктоМир в начальной школе.

Ключевые слова: инновационные технологии, робототехника, LegoEducation, ПиктоМир.

В современном мире роботы широко вошли в повседневную жизнь. Во многом мы даже не замечаем их присутствия. Это и транспортная сфера, и

сфера бытового обслуживания, и военная промышленность, и исследование космоса, а также производство промышленных товаров и товаров народного хозяйства. Выполняя каждодневные задачи, роботы играют всё более важную роль в нашей жизни.

Стремительно робототехника ворвалась в образовательный процесс школы. Согласно федеральному государственному общеобразовательному стандарту, во внеурочную деятельность входит общеинтеллектуальное направление, где по праву своё место занимает курс Робототехники. В МБОУ СОШ №10 г. Коломна он представлен в виде занятий ПервоРобот и ПиктоМир для обучающихся в начальных классах.

Что такое робототехника?

Робототехника (от робот и техника; англ. Robotics — роботика, роботехника) — прикладная наука, занимающаяся разработкой автоматизированных технических систем и являющаяся важнейшей технической основой интенсификации производства [1]. Занятия по робототехнике - это создание роботов из специальных конструкторов. Мы с этой целью используем наборы LEGO, в которые входят металлические и пластиковые детали, двигатели, различные датчики (движения, наклона). В комплект входит также среда разработки программ, непосредственно с которой и нужно работать, чтобы "оживить" робота.

Учащиеся собирают и программируют действующие модели, а затем используют их для решения задач, по сути являющихся упражнениями из курсов естественных наук, технологии, математики, развития речи. Работа с конструкторами LEGO-WeDo предоставляет учителю средства для достижения целого комплекса образовательных целей[2].

Дети – неутомимые конструкторы, их творческие возможности и технические решения остроумны, оригинальны. Младшие школьники учатся конструировать «шаг за шагом». Подобное обучение позволяет детям продвигаться вперёд в собственном темпе, стимулирует желание учиться и решать новые, более сложные задачи. Любой признанный и оценённый успех приводит к тому, что ребёнок становится более уверенным в себе, и позволяет ему перейти к следующему этапу обучения.

В ходе занятий повышается коммуникативная активность каждого ребёнка, формируется умение работать в паре, в группе, происходит развитие творческих способностей. Повышается мотивация к обучению.

Конструктор LEGO помогает детям воплощать в жизнь свои задумки, строить и фантазировать, увлечённо работая, и видеть конечный результат.

Игра – важнейший спутник детства. LEGO позволяет учиться играя и обучаться в игре.

В процессе активной работы детей по конструированию, исследованию, постановке вопросов и совместному творчеству не только существенно улучшаются «традиционные» результаты, но и открывается много дополнительных интересных возможностей. Работая парами, дети, независимо от их подготовки, могут строить модели и при этом обучаться, получая удовольствие.

Проблема первого класса – научить ребенка писать. Работа с конструктором позволяет развивать мелкую моторику. Так как в первом классе закладывается фундамент будущего коллектива, занятия робототехникой позволяют вовлечь ребят в непосредственное общение друг с другом через игру, учат взаимопомощи, взаимовыручке, дружбе. Дети работают в парах, в группах, быстро знакомятся друг с другом, налаживают контакт. Ребята строят диалоги, фантазируют, сочиняют сказки, рассказы. В первом классе мы используем для работы наборы LEGO «Простые механизмы», так называемый, безмашинный вариант.

Во втором классе программа усложняется. Ребята применяют полученные в первом классе знания на новых наборах, учатся строить базовые модели из конструктора LEGO-WeDo(№9580, №9585), программировать их, выполнять задания не только базового уровня, но и на развитие (проводится работа с карточками). Мы также стараемся усовершенствовать базовые модели и обязательно строим что-то свое, используя собственную фантазию, но применяя знания полученные при конструировании базовой модели. (Например, при изучении ременной, червячной или зубчатой передач).

Начиная с третьего класса, ребята участвуют в соревнованиях, конкурсах, фестивалях. Дети учатся составлять план своей работы, прогнозируют, что у них может получиться, а по окончании выполнения проекта анализируют полученный результат. Ребята учатся решать задачи по программированию, добиваются от роботов желаемого результата. Здесь также продолжается формирование коммуникативных универсальных учебных действий [3], так как в большинстве случаев работают в группах (минимальное количество наборов с моторами).

В четвертом классе наша работа в этом направлении продолжается. Мы совершенствуем навыки и полученные знания, создавая собственные модели, не опираясь на сеть Интернет. С 2016 года ребята творческого объединения ПервоРобот становились победителями и призерами на робототехнических соревнованиях муниципального, регионального и всероссийского уровней. Я дважды проводила мастер-классы по легоконструированию и программированию в Коломенском филиале Московского Политеха. Помимо

этого, дети сами устраивают мини-выставки, соревнования и мастер-классы для учеников школы из других классов.

С сентября текущего года во внеурочной деятельности общеинтеллектуальной направленности появился новый курс занятий ПиктоМир. ПиктоМир – это Младший брат КуМира, который используется при сдаче итоговой государственной аттестации. Свободно распространяемая программная система для изучения азов программирования дошкольниками и младшими школьниками. ПиктоМир позволяет ребенку "собрать" из пиктограмм на экране компьютера несложную программу, управляющую виртуальным исполнителем-роботом. ПиктоМир в первую очередь ориентирован на дошкольников, еще не умеющих писать, или на младшекласников, не очень любящих писать. Пока мы с ребятами осваиваем программную среду ПиктоМира, управляем роботами Вертуном, Тягуном и Двигуном, строим алгоритмы их движения, решаем алгоритмические задачи и с нетерпением ждем от разработчиков реального робота Ползуна, которого будем программировать и запускать на специальном мягком поле из пазлов, которое можно собирать и разбирать в различных комбинациях, при этом решая сложные образовательные задачи.

Занятие робототехникой сплочивает, развивает, приносит много счастья и самоудовлетворения, практически на каждом занятии присутствует возглас «Вау!». Ребята чувствуют себя конструкторами, создателями нового, Туполевыми, Циалковскими, Королевыми, Макеевыми...

Через игру ребенок познает новые основы, опускается в неизведанные глубины новых знаний и поднимается на вершины совершенных универсальных учебных действий. А если по-простому, занятие робототехникой приносит много счастья, потому что робототехника – это интересно!

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Виды универсальных учебных действий (по материалам ФГОС НОО) / [Электронный ресурс] URL: <http://metod-kopilka.ru> (дата обращения 15.09.2021).
2. Сборник конкурсных материалов / [Электронный ресурс] URL: <http://irgo.ru> (дата обращения 15.09.2021).
3. Диплом Зыков И.В. оценивание on-line продуктов школьников вконтексте достижения метапредметных результатов обучения. / [Электронный ресурс] URL: <http://elib.kspu.ru>(дата обращения 18.09.2021).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аннотация. В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема формирования познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития; анализируются особенности познавательных процессов детей данной категории. Процесс формирования познавательных интересов, как и всякой стороны личности, происходит в деятельности, структура которой (ее задачи, содержание, способы и мотивы) составляет объективную основу развития познавательных интересов.

Ключевые слова: младшие школьники, задержка психического развития, познавательная сфера, индивидуальная образовательная траектория

Проблема задержки психического развития детей остается актуальной на современном этапе образования.

Исследования особенностей детей с задержкой психического развития велись и ведутся в психологическом, педагогическом ключе. В своих работах исследователи Т.Б. Глезерман, В.В. Лебединский, Ю.Г. Демьянов, Т.А. Власова, В.В. Ковалев, В.И. Лубовский, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, Г.Е. Сухарева У.В. Ульенкова, отражают историю изучения проблемы детей с задержкой психического развития, обобщают анализ результатов исследования.

Задержка психического развития проявляется в нарушении стандартного темпа психического развития детей. Этим понятием принято означать клинически неоднородную категорию патологии развития. Задержка психического развития, как отмечает Е.В. Горшкова, является более подходящим термином для выделения тех свойств дефекта, которые значимы для психолого-педагогического исследования, для организации и проведения коррекционной работы[1].

С точки зрения Е.Л. Милютиной, Н.Ю. Максимовой, задержка психического развития выступает как затормаживание темпа формирования психики детей, которое проявляется в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, стремительной пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [2]. Задержка психического развития характеризуется некоторыми свойствами, которые дают возможность ограничить её от педагогической запущенности, интеллектуальной отсталости, невзирая на многообразие проявления [3].

Для детей с задержкой психического развития характерно нарушение работоспособности на фоне стремительной истощаемости, утомляемости [4].

Существенным для организации коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития является утверждение Г.Е.Сухаревой, которая отмечает, что задержка темпа психического развития является обратимым состоянием, тогда как задержка психического развития выступает в качестве устойчивой интеллектуальной неполноценности ребенка [5].

В процессе организации работы с ребенком с задержкой психического развития следует учитывать, что для него характерна неравномерность нарушений психических функций, у него отмечается, в частности, недостаточное развитие восприятия, внимания, памяти, зачастую и речи. Однако следует отметить, что сохранным обычно остается логическое мышление, что важно для организации работы по развитию познавательной сферы этих детей, которое осуществляется в рамках индивидуальной образовательной траектории.

При этом нельзя игнорировать необходимость психолого-педагогического мониторинга уровня сформированности познавательной сферы ребенка, развитие позитивной мотивации на познавательную активность.

Возможность непрерывного мониторинга обусловлена тем, что развивающие игры и упражнения базируются на различных психодиагностических методиках, и показатели выполнения ребенком заданий дают информацию о текущем уровне его развития. Организация работы преимущественно в игровой форме, наиболее доступной для детей с задержкой психического развития, способствует формированию учебной мотивации через мотив достижения успеха в игровой деятельности.

В содержание коррекционно-развивающей работы с ребенком с задержкой психического развития входит расширение зоны ближайшего развития, формирование психологических новообразований, в частности, внутреннего плана действия, произвольности в управлении восприятием, вниманием, запоминанием и т.д.

В ходе реализации индивидуальной коррекционно-развивающей программы для младших школьников с задержкой психического развития следует обратить внимание на развитие эмоционально-волевой сферы и коммуникативных навыков, что способствует более успешному развитию познавательной сферы ребенка.

Активное введение в учебный процесс разнообразных занятий, специально направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтетической сфер ребенка, памяти, внимания, пространственного воображения и ряд других важных психических функций, является в этой связи

одной из важнейших задач реализации индивидуальной образовательной траектории младшего школьника с задержкой психического развития.

Значимость этих занятий в общем учебно-воспитательном процессе обусловлена прежде всего тем, что только репродуктивная деятельность без активации творческих способностей не обеспечивает высокого уровня познавательной сферы развития младших школьников.

Одним из основных мотивов использования развивающих упражнений является повышение познавательной активности ребенка, важное для всех обучающихся, развитие и которых соответствует возрастной норме, и требующих специальной коррекционной работы, поскольку их отставание в развитии в большинстве случаев связано с недостаточным развитием базовых психических функций.

Для индивидуальных образовательных траекторий важна опора на личный опыт обучающихся, постановка близкой и понятной цели работы.

Следует отметить, что занятия, специально направленные на развитие базовых психических функций детей, приобретают особую значимость в учебном процессе младшей школы, в целом.

Именно на этом этапе возможно наиболее эффективное воздействие на интеллектуальную и личностную сферы ребенка, что позволяет компенсировать задержку психического развития, которая зачастую бывает вызвана недостаточным вниманием к воспитанию и развитию детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Горшкова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии / Е.В. Горшкова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-3.
2. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии. Учебное пособие / Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютин. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 576 с.
3. Винник М.О. Задержка психического развития у детей / М.О. Винник // Методологические принципы и технологии диагностич. и коррекц. работы. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.- 155 с.
4. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Исмаилова А.С. Современный взгляд на задержку психического развития / Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник, А.С. Исмаилова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №10 (2). – С. 256-262. – Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7480>
5. Лубовский В.И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития / В.И. Лубовский // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2012. – № 1. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17758729_90963418.pdf

Мастяева Елизавета Викторовна
Научный руководитель: кпн, доцент Басалаева М.В.
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, РФ
mastyaevelizaveta@gmail.com
m.basalaeva@mail.ru

СИНТАКСИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ: СТАТУС ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия билингв, инофон, синтаксические умения; приводятся требования к овладению русского языка по ФГОС НОО; освещаются методические подходы изучения русского языка как иностранного; выделяются проблемы и особенности овладения синтаксическими умениями младшими школьниками-инофонами.

Ключевые слова: синтаксические умения, билингв, инофон, интерференция, особенности овладения синтаксическими умениями.

Влияние миграционных процессов привело к образованию полиэтнических классов в различных субъектах Российской Федерации и приобретению уроком русского языка нового значения при поддержке ФГОС НОО.

Согласно ФГОС НОО, выпускник начальной школы должен обладать ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию; использовать на практике универсальные учебные действия: познавательные, коммуникативные, регулятивные.

Красноярский край - не исключение: основной целью обучения русскому языку является овладение основными видами грамотной речевой деятельности, понимание роли языка как основного средства общения. Кроме того, в 2020 году миграционный прирост составил 16055 человек. Возникает такое понятие, как билингвизм. По мнению Е.М. Верещагина, человек, пользующийся в общении только первичной языковой системой, может быть назван монолингвом. В отдельных случаях общения употребляется вторичная языковая система. В этом случае носитель двух языковых систем общения может называться билингвом или инофоном, в зависимости от определенных обстоятельств [1].

В русские школы чаще всего приходят обучаться инофоны, которые владеют русским языком на начальном или пороговом уровне. От того, что младший школьник-инофон думает на родном языке, а говорить пытается на другом, неродном, возникают проблемы коммуникации, овладения синтаксисом русского языка.

В методической литературе существует ряд определений термина синтаксис. Так, Н.С. Валгина понимает под синтаксисом раздел языкознания, предметом изучения которого является синтаксический строй языка, то есть его синтаксические единицы и связи и отношения между ними. В свою очередь, Л.Л. Касаткин дает следующее определение: синтаксис имеет дело с употреблением форм слова в предложении, их связями, отношениями, с собственными грамматическими значениями предложений.

Как видно из определений, синтаксический уровень основывается на всех остальных, а предложение является основной единицей общения. Необходимо видеть формы слова как инструмент образования предложения для выражения своих мыслей.

Таким образом, по Т.Г. Рамзаевой под синтаксическими умениями понимается:

- 1) Формирование грамматического понятия «предложение».
- 2) Овладение структурой предложения.
- 3) Формирование умения пользоваться в речи предложениями, разными по цели высказывания и интонации.
- 4) Развитие умения точно употреблять слова в предложении.
- 5) Формирование умения оформлять предложения в письменной речи [2].

Сформировать синтаксические умения - значит создать благоприятные условия для обучения в школе, коммуникации, проживания в Российской Федерации, предоставить возможность реализовать себя.

Ученые разных времен выдвигали различные теории, методы, подходы обучения русскому языку как иностранному: С.И. Бернштейн, Л.С. Выготский, И.В. Рахманова, Я.Е. Столбова, В.С. Цетлин, З.М. Цветкова, Л.В. Щерба. Например, выделяли следующие методические подходы изучения русского языка как иностранного:

- 1) При сознательно-сопоставительном подходе акцент делается на переход от правил к выработке навыков и умений.
- 2) Противоположный первому подходу - прямой. Основа этого подхода - бессознательное усвоение навыков и умений в ходе речевой практики.
- 3) Комбинированный или смешанный метод предполагает как устный вводный курс без опоры на родной язык, так и сравнение родного и иностранного языков.
- 4) Грамматико-переводной метод обучения был одним из ведущих методов в 20–40-е гг. и заключался в декодировании иноязычного текста с помощью словарей и учебников, так и не сделав акцент на языке как средстве общения.

5) Сознательно - практический метод сформулировал два положения – принцип сознательности и принцип коммуникативной активности. На основе правил, инструкций предполагает переход от языка к речи.

6) Коммуникативный или коммуникативно - ориентированный подход ставил перед собой развитие коммуникативных умений. Обучающиеся, руководствуясь каждый своими коммуникативными потребностями, оценивают поступающий материал с точки зрения пригодности или непригодности для решения коммуникативных задач.

Однако, систематизированного методического сопровождения для тем синтаксиса для младших школьников-инофонов до сих пор не наблюдается, школьная программа нацелена на носителя русского языка, что вызывает у учителя ряд трудностей с обучением мигранта, а у ребенка-инофона - ряд проблем:

1. Перенос закономерностей своего родного языка на русский язык - интерференция.
2. Бедный пассивный и активный словарный запас русского языка.
3. Неумение подбирать и располагать слова так, чтобы они несли в себе законченную мысль.
4. Неумение связно выстраивать предложения.
5. Незнание структуры русского предложения.
6. Неумение управлять голосом при интонировании русских предложений.

Проанализировав научную литературу, основные положения вышеперечисленных подходов изучения русского языка как иностранного, опытно-экспериментальные данные, возрастные особенности, мы пришли к выводу, что для решения данных проблем необходимо создать такие инструменты, которые отвечали бы следующим особенностям:

- 1) Минимум грамматических явлений. Без перегруза правилами.
- 2) Материал должен содержать основные черты, явления системы русского языка для самостоятельного обобщения и систематизации обучающимися, то есть «живой строительный материал» (формы, типовые образцы предложений).
- 3) Частичные расхождения с представлениями о родном языке требуют специального введения соответствующих грамматических понятий.
- 4) Новый грамматический материал вводится на знакомой лексике.
- 5) Работа строится не над изолированной словоформой, а употребленной в предложении, что помогает грамматические явления осмыслить и усвоить на ситуативно - смысловом фоне.
- 6) Концентрическое расположение материала.
- 7) Существенно разные формулировки упражнений.

Таким образом, преподавание русского языка русскоговорящим обучающимся и школьникам-инофонам существенно отличается. Как говорил Л.С. Выготский, усвоение иностранного языка происходит сверху вниз, от формирования высших, сложных свойств речи к элементарным. Следовательно, существенно должны отличаться и инструменты, с помощью которых формируются синтаксические умения у инофонов для успешной коммуникации в социуме.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1999. 168 с.
2. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Уч.пособ. для студентов пед.инст. по спец. №2121 «Педагогика и методика нач. обуч.». М.:Просвещение, 1979. 431 с.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: РУДН, 2007.
4. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник. М.: Логос, 2002. 528 с.
5. Лебединский С.И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. Республика Беларусь: БГЭУ, 2011. 309 с.

Машина Наталья Игоревна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университете», Коломенский г.о., РФ
n.maschina2017@yandex.ru

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ФИЗКУЛЬТУРНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы развития речи у детей с ЗПР младшего дошкольного возраста посредством физкультурно-театрализованных игр. Обозначены цель и задачи данного процесса. Рассмотрены формы работы физкультурно - театрализованных игр, применяемые для развития речи у детей с ЗПР младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: задержка психического развития, младший дошкольный возраст, физкультурно-театрализованная деятельность, физкультурно-театрализованные игры.

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение или замедление нормального темпа психического развития ребенка. Этот термин используется для обозначения комбинированной и клинически неоднородной группы нарушений развития. Несмотря на неоднородность в ЗПР, существуют общие

специфические особенности состояния эмоционально-волевой сферы и познавательной активности, которые позволяют выделить их в определенную категорию.

Многие ученые отечественной и зарубежной психологии, физиологии и других отраслей научных знаний, связанных с этими науками, изучают такое явление, как «задержка психического развития». Значительный вклад в разработку этой проблемы внесли физиологи, которые изучали феномен появления и проявления дефекта, его механизмы.

В отечественной науке проблема ЗПР изначально была обоснована исследователями, предложившими термин задержка психического развития.

В этом явлении присутствуют, прежде всего, такие признаки, как замедленный темп психического развития, личностная незрелость, грубые нарушения интеллектуальной деятельности, отличающиеся по структуре и количественным показателям от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию. Существует несколько типов состояний:

- нарушения интеллектуальной сферы при длительных астенических состояниях, вызванных соматическими заболеваниями;

- интеллектуальные нарушения, которые наблюдаются у детей с замедленным или задержанным развитием из-за их пребывания в неблагоприятных условиях среды и воспитания;

- нарушения в различных формах инфантилизма;

- интеллектуальные нарушения, которые можно проследить у детей в остаточной стадии и в отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы;

- вторичная недостаточность в интеллектуальной сфере вследствие нарушений слуха, зрения, речи;

- интеллектуальные нарушения при прогрессирующих психоневрологических заболеваниях [1].

Задержка психического развития как специфическая аномалия развития ребенка начала всесторонне изучаться в отечественной дефектологии в 60-х гг. С момента возникновения проблемы разработки теоретических аспектов особенностей психического развития детей, остро встало отличие этого вида дефекта от других аномалий развития и от полноценно развивающихся детей [3].

Одной из форм организованного воспитания в дошкольных учреждениях является физкультурно-театральная деятельность.

Физкультурно-театральная игра - это подвижная игра - сказка, которая выступает прекрасным средством интенсивного развития речи, воображения,

мышления и творческих способностей (игры - превращения, театральные этюды) [4].

Участие в физкультурно-театральной игре позволяет ребенку проявить свои способности в различных видах художественной деятельности, сценарии сказочных представлений необходимо тщательно продумывать с учетом возрастных и личностных особенностей детей. Музыкальное сопровождение, атрибуты и декорации, превращающие обычный зал в чудесную сказку, являются необходимой частью представления.

Специальные занятия, построенные в форме игр, путешествий, совместной творческой деятельности, способствуют развитию психофизических способностей: речи, мимики, пантомимы. Выполнение подвижных игровых заданий в образах животных и персонажей из сказок поможет вам лучше овладеть своим телом, реализовать пластические возможности движений (сочетание пластических поз, жестов, мимики). Физические упражнения в сочетании с театральными элементами в структуре урока расположены в определенном порядке, что обусловлено физиологическими и психологическими особенностями детского организма.

Очень эффективны театрализованные занятия физкультурой с использованием имитационных, мимических и пантомимических упражнений, инсценировок и игр - драматизаций [2].

Педагогическая ценность физической культуры и театральной деятельности заключается в том, что физическая культура и театральные игры оказывают большое влияние:

- для улучшения речи, развития речевого общения;
 - стимулируют активный словарный запас;
 - помогают усвоению родного языка, его выразительных средств;
- совершенствование артикуляционного аппарата
- формируют диалог и монолог речи;
 - развивают такие психические процессы, как память, воображение, мышление;
 - способствуют развитию элементов речевого общения: мимики, жестов, пантомимы, интонации и модуляции голоса;
 - развивают мелкую моторику рук (управление различными куклами, пальчиковыми куклами, би-ба-бо);
 - позволяют вам создавать опыт социального поведения, создавать чувство партнерства, умение работать в команде;
 - развивают эмоциональную сферу, чувствительность, внимание, сопереживание, отзывчивость на действия людей в реальной жизни[6].

Таким образом, развитие речи у детей с ЗПР младшего дошкольного возраста посредством физкультурно-театрализованных игр является актуальной проблемой современной педагогики. Развивая речь у детей с ЗПР младшего дошкольного возраста, важно создать условия для успешной адаптации в обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Борякова Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект) / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына. – М.: Юнити, 2017. – 78 с.
2. Карпинская Н.С. Игры-драматизации в развитии творческих способностей детей // Художественное слово в воспитании дошкольников / Н.С. Карпинская – М.: Педагогика, 2019. – 152с.
3. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 304 с.
4. Петрова Т.И. Театрализованные игры в детском саду / Т.И.Петрова, Е.Л. Сергеева, Е.С. Петрова. – М., 2019. – 136 с.
5. Фомина Н.А. Сказочный театр физической культуры / Н.А.Фомина. – М.: Учитель, 2020. – 91 с.
6. Щеткин А.В. Театр. деятельность в детском саду: Для занятий с детьми 3-4 лет / А.В. Щеткин. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017.-128 с.

*Медведева Лариса Николаевна
МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о., РФ
medvedevalara2021@yandex.ru*

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об одной из форм организации свободного времени учащихся, где каждый ребенок может раскрыть себя как личность, проявить творческие способности и интересы, работая в разных направлениях внеурочной деятельности.

Ключевые слова: ФГОС НОО, внеурочная деятельность, направления.

«Внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС НОО» - тема, которая в данное время весьма актуальна. Она станет предметом нашего обсуждения .

Необходимость обсуждения продиктована тем, что с 1 сентября 2011 года наша школа, как и все образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Федеральные государственные стандарты

устанавливаются в Российской Федерации в соответствии с требованием Статьи 7 «Закона об образовании».

Повышение качества образования – главная цель введения Федеральных Государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО). Нельзя добиться требуемых образовательных результатов и удовлетворения от учёбы только на уроке. Поэтому очень важно, чтобы ребенок посещал специальные занятия во второй половине дня (внеурочную деятельность).

Открыть новый мир творчества, раскрыть и проявить свои увлечения, свои интересы, каждый ребёнок может в школе после уроков.

Каждый учитель стремится заинтересовать ребёнка интересным ему занятием, где он раскрывается как личность, проявляет свою волю. Внеурочная деятельность в этом нам помогает.

В нашей школе внеурочная деятельность является обязательной для и реализуется в интересах всестороннего и гармоничного развития личности ученика, а также является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся.

В образовательном учреждении обязательными условиями организации внеурочной деятельности является[1]:

- соблюдение СанПиНов, в том числе требований к сменности занятий и составлению расписания;
- наличие необходимой учебно-материальной базы;
- наличие укомплектованных штатов и подготовленных кадров.

Основная цель внеурочной деятельности – это создание условий для проявления и развития ребёнком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций, создание условий для физического, интеллектуального и эмоционального отдыха детей.

Мы не должны забывать о том, что внеурочная деятельность направлена на достижение воспитательных результатов:

- приобретение учащимися социального опыта;
- формирование положительного отношения к базовым общественным ценностям;
- приобретение школьниками опыта самостоятельного общественного действия.

Внеурочная деятельность в начальной школе позволяет педагогическому коллективу решить ещё целый ряд важных задач[2]:

- обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе;
- оптимизировать учебную нагрузку учащихся;

- улучшить условия для развития ребенка;
- учесть возрастные и индивидуальные особенности детей.

Данная деятельность в начальной школе осуществляется через:

- учебный план школы;
- дополнительные образовательные программы;
- образовательные программы учреждений дополнительного образования детей;
- классное руководство.

Согласно ФГОС НОО РФ неотъемлемой частью образовательного процесса в школе является организация занятий внеурочной деятельности по направлениям. Часы, которые отводятся на внеурочную деятельность, используются по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения. ФГОС НОО Российской Федерации определяет основные направления внеурочной деятельности.

Очень тесно взаимосвязаны между собой направления, виды и формы внеурочной деятельности

В нашей школе внеурочная деятельность организуется по следующим направлениям:

1. Духовно — нравственное [2].

Дети могут посетить кружки «Добрый мир» и «Мой край».

Данное направление помогает развивать у учащихся гражданские качества, воспитывать патриотическое отношение к России и своему краю, формирует личностно-ценностное отношение к своему родному краю; а также помогает формировать первоначальные представления о светской этике, религиозной культуре и их роли в истории и современности России.

2. Общеинтеллектуальное.

Детям предоставляется возможность побывать на таких занятиях как, «Занимательная математика», «ПервоРобот», «ПервоЛого», «ПиктоМир», «Риторика», «Умники и умницы», «Экономика».

Данное направление научит детей принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, а также находить средства её осуществления;

- поможет понять причины успеха/неуспеха учебной деятельности, вносить соответствующие коррективы в их выполнение на основе оценки и с учётом характера ошибок;

- сформирует умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;

- научит осознавать нравственные и духовные ценности в человеческой жизни.

3. Общекультурное.

Работая в данном направлении формируется нравственное сознание младшего школьника. Ученик получает знания о взаимоотношениях с другими людьми, животными, что становится предпосылкой воспитания доброжелательного и заботливого отношения, умения сопереживать, сочувствовать. Все это ученик может получить на занятиях «Мы – твои друзья».

4. Социальное.

Социальная деятельность школьников - это добровольное и посильное участие детей в улучшении отношений и ситуаций, которые складываются в окружающем их мире. Такая деятельность всегда связана с поиском нестандартных решений, риском выбора, персональной ответственностью перед группой одноклассников, учителем.

В данном направлении школа предлагает занятия в кружке «Разговор о правильном питании»

5. Спортивно-оздоровительное.

Как никогда актуальной остаётся проблема сохранения и укрепления здоровья с раннего возраста. Решающая роль в её решении отводится школе. Мы, учителя, понимаем, что только здоровый ребёнок может успешно учиться, с пользой проводить свой досуг, в полной мере стать творцом своей судьбы.

Закончить свое выступление, я хочу словами из «Конвенции о правах ребёнка» [3]:

«Дети должны всегда иметь право на счастливое детство. Их время должно быть временем радости, временем мира, игр, учёбы и роста.

Их будущее должно основываться на гармонии сотрудничества.

Их жизнь должна становиться более полнокровной по мере того, как расширяются их перспективы, и они обретают опыт».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Внеурочная деятельность по ФГОС в начальной школе. / [Электронный ресурс] URL: https://ciur.ru/izh/kg_izh/doclib38/ (дата обращения 21.09.2021).
2. Методички педсовета. / [Электронный ресурс] URL: <https://pedsovet.org/> (дата обращения 18.09.2021).
3. Конвенция о правах ребенка. / [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 25.09.2021).

*Милова Елизавета Владимировна
Лозгачева Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, РФ
lv.milova@yandex.ru
zhuravleva.ta@tversu.ru*

ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности решения арифметических задач младшими школьниками с нарушением в интеллектуальном развитии, расписаны различные методические приемы дифференцированного подхода, а также приведено исследование уровня сформированности умений решать арифметические задачи обучающимися 2-го класса.

Ключевые слова: арифметическая задача, обучающиеся с нарушением в интеллектуальном развитии, дифференцированный подход, приёмы уровневой дифференциации.

Обучение младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии служит средством социальной адаптации и подготовки к овладению будущей профессиональной деятельностью. Большое значение в решении данных вопросов имеет усвоение математических понятий, а, в частности, умение решать арифметические задачи.

Формирование навыков решения арифметических задач у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии является одной из сложных задач в рамках обучения математике. Это связано с особенностями развития когнитивной сферы у детей данной категории: преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, низкий уровень восприятия, ограниченный объем памяти, рассеянное, замедленное и малоустойчивое внимание, произвольная память. Возникающие трудности в решении арифметических задач приводят к тому, что дети не могут перенести свои знания и умения в различные жизненные ситуации (например, как общее количество цветов разделить на 2 букета), что в дальнейшем может затруднить их социальную адаптацию в обществе и формирование самостоятельности.

Проблемой обучения решению арифметических задач младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии занимались такие исследователи как В.П. Гриханов [3], М.Н. Перова [4], В. Эк [6] и др.

Существуют различные определения арифметической задачи. Наиболее полное определение, в котором отражена сущность задачи, предлагает А.А. Свечников: «Математическая задача – это связный лаконичный рассказ, в

который введены значения некоторых величин и предлагается отыскать другие неизвестные значения величин, зависящие от данных и связанные с ними определенными соотношениями, указанными в условии» [5].

С помощью арифметических задач происходит раскрытие сущности арифметических действий и их усвоение (на простых задачах раскрывается сущность арифметических действий сложения, вычитания, умножения и деления; формируются вычислительные навыки), являются средством связи математических знаний с окружающей действительностью, с практической деятельностью учеников, а также происходит формирование приёмов логического мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация). Однако, из-за специфики познавательной деятельности у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии существуют стойкие затруднения в решении арифметических задач. Это связано с тем, что решение арифметических задач связано с восприятием и анализом условия задачи. В этом случае ребенок должен не только представить образ жизненной ситуации, происходящей в ней, но и выделить значимые детали и представить эту ситуацию. Сложность структуры задачи состоит еще в том, что содержание представляет единое целое. Поэтому обучающемуся трудно выделить вопрос задачи, а также правильно прочитать условие и его понять. Исходя из этого младшие школьники с нарушением в интеллектуальном развитии неправильно формулируют вопрос, опускают важные числовые данные, неверно записывают решение, неправильно вычисляют, неверно выбирают арифметические действия и др.

В рамках обучения решению арифметических задач говорится о необходимости использования дифференцированного подхода в ходе обучения детей с нарушением в интеллектуальном развитии, так как он позволяет включить всех обучающихся класса в образовательный процесс, учесть индивидуальные особенности.

Реализация дифференцированного подхода осуществляется через комплекс специальных методических приёмов: «озвучивание схем задач», сравнение (задач, способов их решения, кратких записей и др.), выбор (ответов, решения, данных к условию из её решения, схемы), например, обучающимся предлагается таблица, где с одной стороны записаны условия, а с другой – вопросы задачи, и необходимо соотнести условие и вопрос; преобразование (вопроса, решённой задачи), например, обучающимся дана задача: «На одну ладонь снеговика упало 7 снежинок, а на вторую - на 3 снежинки больше. Сколько всего снежинок на двух ладонях у снеговика?» и предлагается составить обратную задачу, конструирование (составление вопроса задачи, дополнение условия задачи), визуализация условия (составление графической

модели), приём дополнительных вопросов (разбиения многошагового задания на подзадания), т.е. здесь педагог задаёт вопросы, отвечая на которые, обучающиеся приходят к её решению (вопросы могут быть следующие: Что нам известно? Как мы можем кратко записать? Что нужно найти? и т.д.), использование различных уровней рассказа в устном изложении педагога (упрощение и усложнение материала) и др.[3]. К средствам обучения младших школьников решению задач в условиях дифференцированного подхода относится система дифференцированных заданий, дидактические материалы: тексты памятки, карточки с печатной основой, опорные схемы простых и составных задач, опорные схемы «типовых» задач, обобщённые планы их решения и т. п.

В процессе обучения решению задач используются способы дифференциации содержания заданий по уровню творчества, трудности, объёму. Дифференциация способов организации деятельности детей происходит по степени самостоятельности (самостоятельно, полусамостоятельно, фронтально), характеру помощи (стимулирующая, направляющая, обучающая), характеру учебных действий (материальные, перцептивные, речевые, умственные).

В целях изучения сформированности умений решать арифметические задачи младшими школьниками с нарушением в интеллектуальном развитии было проведено исследование на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат № 1», в котором принимало участие семь обучающихся 2-го класса. Все дети имеют заключение ПМПК. Для определения уровня сформированности умения решать арифметические задачи использовался контрольно-диагностический инструментарий Е.В. Резниковой[1] из 6 заданий: моделирование задачи, решение простых арифметических задач на нахождение суммы и разности (остатка), на увеличение на несколько единиц, решение составной арифметической задачи в два действия, задание на выбор нужного вопроса к задаче, решение задачи с лишними данными. В результате математической обработки результатов по методике А.В. Белошистой [2] были выделены уровни сформированности умений решать арифметические задачи. Было выявлено, что большинство обучающихся данной группы имели низкий уровень (80%), 20% учеников – нормальный уровень.

Таким образом, обучающихся 2 класса с нарушением в интеллектуальном развитии были выявлены проблемы в решении арифметических задач: не смогли понять смысл задачи, не нашли нужные числовые данные, не записали пояснение к выполненному действию, не составили краткую запись или неправильно её оформили, не решили составные арифметические задачи, неправильно выбрали арифметическое действие для решения, ошибки

невнимания (записали действия с числами, которых не было в условии). Также была отмечена неспособность представить ситуацию, описанную в задаче. В связи с этим, дети нуждаются в эффективном коррекционном обучении, направленном на формирование прочных умений решать арифметические задачи. Для этого можно использовать разнообразные приемы уровневой дифференциации (моделирование, использование творческих видов работы над задачей (сравнение, составление обратных задач, использование лишних данных), карточки-помощницы с наводящими вопросами), которые позволят каждому обучающемуся включиться в процесс решения арифметических задач на уроке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Барякина И.В., Будникова Е.С., Резникова Е.В. и др. Контрольно–диагностический инструментарий по рус. языку, чтению и математике (к программам для С(К)ОУ VIII вида) - СПб: КАРО, 2015. - 240 с.
2. Белошистая А.В. О коррекционно-развивающем обучении математике в нач. школе // Вопросы психологии. - 2002. - №6. - С.22-35.
3. Гриханов В.П. Обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью решению арифметических задач: учеб.-метод. пособие / В.П. Гриханов — Минск: БГПУ, 2010. — 56 с.
4. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 408 с.
5. Свечников А.А. Решение математических задач в 1-3 классах. — М: Просвещение, 1976. - 160 с.
6. Эк В.В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) ОУ VIII вида: пособие для учителя / В.В. Эк. — М.: Просвещение, 2005. — 221 с.

Монахова Кристина Максимовна

МОУ «Москворецкая гимназия», г. Воскресенск, РФ
tina_tina1997@list.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема построения работы с детьми с ОВЗ. Обозначены особенности структуры урока для таких детей, создание условий для обучения таких детей. Отмечено влияние внеурочной деятельности.

Ключевые слова: ОВЗ, инклюзия, инклюзивное образование, внеурочная деятельность.

На сегодняшний день в России возросло количество детей с отклонениями в развитии, а также поведении. Поэтому стоит обратить внимание на обучение детей с различными видами отклонений в обычных школах [1].

В образовании применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

- дифференцированное обучение детей с нарушениями физического и ментального развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов;

- интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;

- инклюзивное обучение.

В данной статье будут рассмотрены особенности работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения.

Инклюзивное образование подразумевает принятие всех детей в образовательный процесс вне зависимости от его особенностей или отклонений. Ребенок с особенностями должен быть включён во все виды деятельности, как и другие обучающиеся. Инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает развить гуманность, толерантность, готовность помогать сверстникам.

Инклюзия — это не только нахождение ребенка с особенностями в образовательной школе, но и изменения самой школы: сотрудничество между специалистами и педагогами, вовлечение родителей в образовательный процесс, изменение школьной культуры[2].

Работа с детьми с ОВЗ включает в себя следующие особенности:

- индивидуальный подход к каждому ребёнку;

- предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности);

- использование методов, активизирующих познавательную деятельность детей с ОВЗ, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки;

- проявление педагогического такта;

- постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребёнку с отклонениями в развитии, развитие в нём веры в собственные силы и возможности.

Как следствие, построение и структура урока имеют определенные особенности. К обучению детей с ОВЗ в обычных общеобразовательных школах требуется и новый подход, который предполагает использования на уроках больше наглядности и игровых форм и методов. При планировании урока следует исходить из возможностей самого ребёнка, подбирать задания таким образом, чтобы они были доступными и понятными. Частая смена вида

деятельности: учебник, заполнение схем и таблиц, приложения (карточки) - положительно сказывается в обучении детей с ОВЗ.

Для эффективного усвоения учебного материала необходимо на каждом уроке повторить ранее пройденную тему. Новый материал преподносится небольшими частями для лучшего запоминания. Заканчивая урок, необходимо проверять усвоение новой темы ребёнком, проводить рефлексию.

Для лучшего контроля за усвоением нового материала и работой на уроке, следуют посадить детей с ОВЗ за первые парты. Учащегося с нарушением опорно-двигательного аппарата необходимо посадить на тот ряд и за ту парту, которые позволяют ученику свободно стоять и выходить из-за парты.

Стоит уделить внимание не только обучению на уроках, но также и обучению во внеурочное время. Для того, чтобы ребёнок социализировался и адаптировался в современном мире необходимо грамотно организовать внеурочную деятельность. Походы в музеи, театры, на экскурсии-положительно сказываются на дальнейшем развитии детей с ОВЗ.

Обучение должно строиться без принуждения. Ребёнок должен быть вовлечен в образовательный процесс [4], доверять учителю и окружающим его специалистам. Детей с особенностями стоит чаще поощрять за их победы, не ругать за малейшие проступки, корректно делать замечания, давать советы и поддерживать их [3].

Таким образом, работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья является важной проблемой в современном мире. Вопросам особенностей работы с детьми с ОВЗ уделяется меньше внимания. Тем не менее, существует много вопросов и проблем, которые требуют дальнейшего решения. Особое внимание следует уделить построению внеурочной деятельности таким образом, чтобы ребёнок с особенностями, мог адаптироваться и социализироваться в современном мире. Но не стоит забывать и о правильном построении учебного процесса, в ходе которого относительно здоровые дети не ущемлены вниманием в угоду детям с ОВЗ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Деревянкина Н.А. Психологические особенности детей с задержкой психического развития. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2006.
3. Обучение детей с задержкой психического развития / под ред. В.И. Лубовского. – Смоленск: СНПИ, 2010.
4. Погодина О.А., Васильева О.Б. Сократический диалог как средство образовательного взаимодействия с ребенком. / Педагогическое образование и наука. – 2020, №2. – С.64-68.

СИСТЕМА РАБОТЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОГРАММЕ «МЫ – ТВОИ ДРУЗЬЯ!»

Аннотация. В статье рассматривается система работы по формированию у учащихся интереса к различным видам искусства в рамках программы «Мы – твои друзья!»

Ключевые слова: домашние животные, ответственное отношение к животным, анималистика, творческая деятельность.

Основная цель программы — формирование у детей ответственного отношения к домашним животным, готовности заботиться о своих питомцах и опекать их. Предвидим вопрос — а нужна ли такая программа современным школьникам? И без того у них много уроков и заданий: математика, русский, иностранный. Где тут найти время для разговора о котах и собаках, волнистых попугайчиках и черепашках? Да и насколько важен такой разговор? Мы готовы взять на себя смелость и ответить — тема воспитания ответственности, любви и заботы у детей по отношению к «братьям нашим меньшим» не менее важна и значима для современной школы.

Изучая программу «Мы – твои друзья», дети узнают о том, когда и как животные стали домашними, какую роль они играют в нашей жизни, как ухаживать за питомцами, что каждый из нас может сделать, чтобы на улицах было меньше бездомных кошек и собак. Дети научатся доброте и заботе, умению сочувствовать и сопереживать — не только по отношению к животным, но и к окружающим людям [1].

Программа «Мы – твои друзья» работает в школах России на протяжении нескольких лет. Первоначально она задумывалась как направление воспитания у детей ответственного отношения к животным. Но на самом деле она намного глубже: про взаимоотношения с животными, с людьми, с окружающим миром. В итоге программа приобрела статус социально ориентированной [2]. Ведь научившись заботиться о том, кто слабее и меньше, ребенок перенесет свои ответственность и внимание в коммуникацию с людьми. Эта программа шире, чем просто про экологическое воспитание, она помогает детям адаптироваться к окружающей среде.

Для того чтобы программа могла работать, подготовлен специальный учебно-методический комплект. Он состоит из рабочей тетради, методического пособия и плакатов.

Для нашей школы задача формирования ответственного отношения к домашним животным не нова. Об этом учителя говорят и на уроках, и на классных часах. Сегодня школьники часто принимают участие в социальных акциях. Но до этого курса специальных программ в российских школах не было.

Для реализации данной программы мы используем такие формы работы, как: классные часы, самостоятельная работа учащихся с рабочей тетрадью, проекты (исследовательские и творческие) — на основе содержания рабочей тетради, интеграция в базовые курсы окружающего мира, литературного чтения. Каждый из разделов имеет определенную структуру. И каждый раздел начинается со словарика. После завершения изучения раздела ребенок может вернуться на первую страничку и записать, что оказалось для него самым важным в этой тем.

Одной из главных задач, стоящей перед нами в рамках реализации данной программы – это формирование у учащихся интереса к различным видам искусства.

Одним из направлений деятельности в рамках проекта «Мои любимые животные» стало анималистика [3] в разных видах искусства.

Были разработаны занятия, на которых дети узнали, как домашние питомцы вдохновляют художников, писателей, поэтов. Познакомились с образами собак и кошек в искусстве — в музыке, живописи, литературе, театре, кино. Были проведены выставки рисунков, плакатов, фотографий, поделок.

Основными формами и методами организации деятельности учащихся на занятиях: дискуссии, беседы, викторины, сюжетно-ролевые игры, диалоги, просмотр видеороликов о четвероногих друзьях, проектная деятельность, творческая деятельность: сочинение стихов и рассказов о животных, создание рисунков.

Дети сочиняли стихи о своих любимых питомцах, а затем на отчётном занятии читали их классу. Например:

*Мои любимцы.
У меня есть красивая кошка,
Серая пушистая крошка.
Она любит сидеть у окошка
И тихонько мяукать немножко
А ещё у меня есть собака.
Она прыгает, словно макака.
Это не какая – то дворняга.*

*Умный шарпей – симпотяга.
Вот такая дружная компания
Заслуживает вашего внимания.
Предмет моего обожания.
Для многих – предмет мечтания.*

(автор Богачёв Никита)

Активными участниками программы наряду с учащимися являются и их родители. Совместно с детьми они занимаются исследовательской деятельностью, творчеством, приобщаются к анималистическому жанру в искусстве.

В результате проведения занятий по программе «Мы – твои друзья» дети класса стали больше читать литературных произведений и статей о животных, внимательнее относиться, в том числе, к бездомным собакам и кошкам. Ребята научились ухаживать за домашними питомцами и ответственно к ним относиться. Проведение занятий благотворно влияет на взаимоотношения учащихся [4], появились совместные интересы и дела, что сплачивает ребят.

В начальной школе необходимо обращать внимание на красоту мира через искусство, знакомить детей с произведениями художников-анималистов.

В прошлом году наша школа участвовала во многих муниципальных конкурсах. Одним из таких конкурсов был конкурсе методических разработок по программе «Мы- твои друзья». Наша школа стала не только победителем муниципального этапа конкурса, но и областного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Энциклопедия для детей. Том 24. Домашние питомцы.: - М., «Аванта+». - 2004 г.
2. Детская энциклопедия в вопросах и ответах «Кто, где и почему?»; Смоленск. – Русич. – 2005.
3. Дмитриев Ю.Д. Человек и животные. Кн. 2.- М.: Дет. лит., 1975.
4. Чаплина В.. У нас дома кошка./ В. Чаплина. - М.:Мальш.- 1990.

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)

Аннотация. В статье раскрывается понятие «ролевая игра», ее компоненты, особенности организации уроков по английскому языку с применением ролевой игры в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: ролевая игра, роли, развитие, коммуникативные навыки, компоненты ролевой игры.

Проблема развития коммуникативных навыков на уроках английского языка в условиях инклюзивного образования является актуальной, так как одна из задач обучения - развитие навыков коммуникации и использование языка, как средство общения. Задача педагогов – интересно и увлекательно представить материал учащимся, но как быть, если в классе учатся дети с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют сложности с общением и развитием коммуникативных навыков? Одним из вариантов такого обучения является введение в образовательный процесс ролевой игры. Ролевые игры обладают определенной особенностью – с их помощью учитель может задействовать всех детей, ввести их в нужную активность и отработать определенную тему, но в игровом ключе. Такое обучение является продуктивным, так как происходит активная работа над языковыми навыками школьников, но, помимо этого, ролевая игра создает благоприятную атмосферу в коллективе класса и эмоционально располагает учащихся к обучению, снимает эмоциональное напряжение и скованность.

Данная тема очень актуальна для учащихся с ограниченными возможностями здоровья. У многих школьников, находящихся в условиях инклюзивного образования, имеются сложности с адаптацией и социализацией в классе, а на уроках английского языка добавляются дискомфорт и страх перед языковым барьером и боязнью сделать ошибку. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что развитие коммуникативных навыков ребенка в игре влияет и на его интеллектуальное развитие [13]. Именно поэтому ролевая игра является одной из возможностей снизить возникающий страх и напряжение в детском коллективе, ведь дети воспринимают ее, как обычную игру, невольно расслабляясь. В то время как мы преследуем не только данную цель, но

первостепенно для нас – это обучение и развитие коммуникативных навыков учащихся [8]. Коммуникативные навыки, по словам Е.О. Смирновой, - это осмысленное совершение ребёнком разного рода действий, умение выстраивать своё поведение и управлять им [11]. Сформированность и дальнейшее развитие данных навыков в контексте ролевой игры – это условие социализации личности, особенно, если мы говорим о детях с ограниченными особенностями здоровья [10].

Многие известные педагоги и психологи поднимали в своих трудах вопрос о важности и актуальности внедрения ролевых игр в образовательное пространство. Например, А.Н. Леонтьев и Д.Б.Эльконин писали о том, что игра – это важная и неотъемлемая часть развития детей [5], [13]. Соответственно, включение ее в обучение английскому языку, возможно, позволит повысить у школьников мотивацию к обучению, увеличит темп ведения урока. Разнообразие ролевых игр велико, но их объединяет, по мнению Дж.В. Оллера, тот факт, что все они направлены на развитие школьника и умение его лавировать в огромном пространстве языкового материала [7].

Говоря об обучении в начальной школе, нельзя не обратить внимание на такой важный момент, как игра. А.Н. Леонтьев писал о причине зарождения игры [5]. По его словам, у ребенка возникает противоречие, которое необходимо разрешить. Данное противоречие назревает в связи с потребностью действий с предметом и существующими для этих действий операциями. Ребенок может разрешить это противоречие только с помощью одного вида деятельности – игры.

Игра рассматривается, как некая модель общения – помимо коммуникативных возможностей, она обучает, развивает, воспитывает. С.А. Шмаков говорил об игре, как об особом виде деятельности, находящемся в конкретных условиях ситуаций [12]. Данные ситуации направлены на изучение, усвоение и использование общественного опыта. Мы говорим об игре не как о развлекательном компоненте, а как о необходимом механизме вовлечения детей в учебную деятельность. Подбирая игру, учитель преследует определенные цели: научить, привить, формировать, развить. Сама игра носит уже другой характер и называется ролевой. Понятие «ролевая игра» - один из методов, направленных на практическое овладение материалом предмета.

Уже в древности к игре относились не просто как к развлечению. Ведь во время игры дети осваивают мир взрослых, а значит, игра – это новый этап развития и взросления. Дети осваивали орудия труда, всевозможные техники и приемы работы с ними, через подражание взрослым, через игру [3].

Таким образом, ролевая игра возникла в ходе развития общества, перехода его на ступень осознания в результате изменения отношения к ребенку и его

месту в социуме. Она полностью социальна и адаптирована в независимости от положения в обществе и условий жизни.

Ролевая игра – это мини-ситуация, имеющая заложенный сюжет, правила и, конечно, цель. Действующими лицами являются именно дети. Ролевая игра активизирует младших школьников, располагает их к контакту не только с педагогом, но и с одноклассниками. Кроме того, ролевая игра способствует лучшему запоминанию и усвоению материала. Конкретно на уроках английского языка ролевая игра помогает снять языковой барьер при выстраивании речевого высказывания у учащихся. В данных играх могут участвовать дети с разным уровнем подготовленности по данному предмету [1], [4]. Это дает возможность робким или отстающим детям в полной мере раскрыть свой потенциал и не бояться допускать как речевые, так и грамматические ошибки.

В играх школьники знакомятся с устойчивыми фразами, с помощью которых они смогут с легкостью начать беседу или поддержать разговор, задать вопрос или поблагодарить человека, попросить его о помощи или поздравить с праздником. Ролевые игры затрагивают любую тематику, необходимо только грамотно организовать процесс игры и объяснить учащимся, что от них требуется.

Кроме того, во время таких игр дети активно слушают не только себя, но и собеседников. На основе этого у учащихся запускаются механизмы анализа и синтеза информации, мышления и правильного выстраивания речи. Помимо этого, ролевые игры способствуют созданию положительного эмоционального фона на уроке и благоприятной атмосферы.

Ролевые игры на уроках английского языка способствуют не только обучению, но и развитию их личностных качеств, умению работать в группах и индивидуально, взаимодействию в коллективе. Согласно Рабинович Ф.М. [10], в структуре ролевой игры, выделяют следующие компоненты:

1. Роли (межличностные и социальные). Межличностные помогают раскрыть ребенка с точки зрения отношений внутри коллектива; помогают выделить лидера, соперника, исполнителя и т.д.; дают возможность изучить атмосферу внутри класса. Социальные – способствуют развитию достойных качеств личности учащихся.

2. Ситуации, которые надо разрешить. При создании ситуаций следует учитывать отношения в коллективе, умение учащихся выходить из проблемных ситуаций самостоятельно, состояние конфликтности и уровень знаний школьников.

3. Сюжет. Т.к. игра предполагает наличие ролей и какой-то неразрешенной ситуации, то все это обростает в сюжет, внутри которого находятся учащиеся, и

которым они будут захвачены. Сюжет должен быть интересен, прежде всего, ученикам, чтобы им хотелось участвовать в нем. В связи с этим следует ориентироваться на увлечения детей и на то, что больше всего привлекает их внимание.

4. Действия, которые учащиеся совершают во время игры, а также вербальные (человеческая речь) и невербальные (жесты, мимика, пантомимика) средства общения. Действия или слова могут быть прописаны учителем, если мы говорим о начальном этапе обучения, но могут носить и творческий характер – самостоятельный подбор лексики и выстраивание высказываний школьниками.

Данная структура очень универсальна. Не следует забывать и о целях и задачах. Ведь любая игра вводится в процесс обучения для чего-то: чтобы изучить новую тему или закрепить предыдущую, чтобы отработать навык, развивать лексику или коммуникативные способности и т.д.

Таким образом, применяя и внедряя ролевые игры на уроках английского языка в школах, учитель должен проделать определенную работу, чтобы способствовать лучшему усвоению материала и активности на уроках. Грамотная организация процесса ролевой игры на уроках английского языка в школе благоприятно влияет на инициативность учащихся, на развитие коммуникативной составляющей школьника и взаимодействие их в детском коллективе.

В заключение необходимо отметить, что развитие коммуникативных навыков у младших школьников средствами ролевой игры в условиях инклюзивного образования (на примере обучения иностранному языку) является актуальным вопросом на сегодняшний день, так как самой большой трудностью при изучении любого иностранного языка является наличие у учащихся языкового барьера. Это ведет к нежеланию высказываться и принимать активное участие в процессе обучения. Использование на уроках ролевых игр помогает решить эту проблему, так как, как говорилось выше, она направлена на развитие коммуникативной компетенции учащихся. Школьники во время игры активно общаются и не боятся совершать ошибки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бурдина М.И. Обучающие игры на уроках английского языка / М.И. Бурдина // Иностранные языки в школе. -2010. -№1. - С. 12 – 14.
2. Бурмакина Л.В. Ролевые игры на уроках английского языка / Л.В.Бурмакина// худож. О.В. Маркина. – СПб.: КАРО. - 2018. – 144 с.
3. Глаголева К.С. Л.С. Выготский о роли игры в психич. развитии ребенка /К.С. Глаголева//Молодой ученый. -2017. -№ 4. -С. 324-326.
4. Коньшева А. В. Современные методы обучения англ/ языку / А.В. Коньшева. –2-е изд., стереотип. –Мн.: ТетраСистемс, 2011, - 304с.

5. Леонтьев А.Н. Совершенствование методики обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе / А.Н.Леонтьев. – М. - 1989. - С. 320.
6. Милюткина Я.Е. Обучающие игры на уроках иностранного языка в начальной школе / Я.Е. Милюткина, Н.О. Ветлугина// Молодой ученый. — 2015. — № 10.5 (90.5). — С. 12-19.
7. Оллер Дж.В. Фокус на ученике / Оллер Дж.В., Ричардс Дж.К. // Роули, Массачусетс. Дом Ньюбери. – 2011. – С. 79 – 100.
8. Погодина О.А., Васильева О.Б. Сократический диалог как средство образовательного взаимодействия с ребенком. // Педагогическое образование и наука. – 2020- №2. – С.64-68.
9. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников. // Монография / Л.Я. Лозован – М.: ИСМО РАО, 2010. / [Электронный ресурс] URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kommunikativnykh-umenii-mladshikh-shkolnikov> (дата обращения 10.10.2021).
10. Рабинович, Ф.М. «Методика обучения иностранным языкам в средней школе»/ Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова / [Электронный ресурс] URL: https://vk.com/doc13012694_438321024?hash=14ab2cd51906375b42&dl=b9e857600e2caf5af4 (дата обращения 12.10.2021).
11. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. // М.: Академия, 2012. / [Электронный ресурс] URL: <http://psychlib.ru/mgppu/soo/soo-001.htm#p1> (дата обращения 05.10.2021).
12. Шмаков С.А. Игра и дети/ С.А. Шмаков – М.: Новая школа. – 2004. – 240 с.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин – М.: Книга по Требованию, 2013 – 228 с.

Першина Оксана Вячеславовна
МБОУ СОШ № 10, Коломенский г.о., РФ
Pershinaoks01@gmail.com

ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ РОДНОГО КРАЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «МОЙ КРАЙ» КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается одно из направлений формирования базовых ценностей у учащихся начальной ступени обучения – гражданское воспитание младших школьников во внеурочной деятельности на примере программы «Мой край».

Ключевые слова: базовые ценности, гражданское воспитание младших школьников.

Любовь к Отчизне и любовь к людям — это два быстрых потока, которые, сливаясь, образуют могучую реку патриотизма.
В. А. Сухомлинский

Современное общество ставит вопрос о сохранении истории родного края, его духовных ценностей, народных обычаев и традиций. Одной из задач современной школы является привитие чувства принадлежности к малой

Родине, к родным корням, так как, к большому сожалению, проблема ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте стала актуальной.

Ценностные ориентации или базовые ценности – это основные моральные ценности, нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических традициях, передаваемые из поколения в поколение: Родина, семья, дружба, взаимопомощь, спорт и здоровье, любовь к природе, стремление к знаниям, труд, личность.

Гражданин своей страны – это человек, который любит свою Родину, свои родные места, уважает свой народ, гордится историей своей страны.

В основе гражданского воспитания младших школьников должно лежать познание и осознание детьми понятия «Малая Родина». Наиболее эффективными формами работы в данном направлении я считаю использование программы внеурочной деятельности (духовно-нравственное направление) «Мой край».

В МБОУ СОШ № 10 уже несколько лет реализуется программа по внеурочной деятельности «Мой край» для учащихся начальной школы. Она направлена на социокультурную адаптацию младшего школьника, на подготовку его гражданской и нравственной позиции.

Главная цель программы – формирование осознанного отношения младших школьников к ценностям родного края (людям, природе, истории, культуре) и выработка на этой основе жизненной позиции, позволяющей понимать принадлежность к родному краю.

Мы живем в замечательном городе с богатой историей. Нас окружают многочисленные музеи, достопримечательности, исторические места. Занятия по данной программе способствуют развитию ценностного отношения к родному краю – Подмосковию, к родному городу Коломна, его прошлому и настоящему, способствуют формированию ценностного отношения у младших школьников к историческому прошлому и настоящему своего родного края; содействуют толерантному отношению к окружающим; формируют исследовательскую культуру у младших школьников. У учащихся развивается познавательный интерес к истории родного края, расширяется кругозор, обогащается словарный запас. Программа разработана с учётом достопримечательностей Московской области и Коломенского г.о.

Программа «Мой край» реализуется в форме выездных экскурсий по Подмосковию и городу Коломна. В конце каждого года обучения проходит итоговое занятие: праздник (проект). Занятия по программе предусматривают экскурсии на свежем воздухе, подвижные игры, участие в практических занятиях. Поэтому 80% занятий проходит в активной форме.

За четыре года, учащиеся нашей школы посещают множество интересных мест, так как на протяжении долгих лет педагоги нашей школы сотрудничают со многими культурными центрами, музеями.

Учащиеся 1-х классов начинают знакомство с родным городом с посещения «Школы ремесел». Здесь дети знакомятся с русскими народными праздниками, традициями, играми, песнями и плясками. Участвуя в различных интерактивных программах, дети ощущают связь с прошлым, узнают о праздниках нашего народа: «Святки», «Рождество», «Масленица», «Пасха» и другими.

В нашем городе множество интересных мест, где можно познакомиться не только с историей родного края, но и попробовать старинные лакомства. Конечно, всем первоклассникам очень нравятся театрализованные представления в «Калачной», «Музее пастилы» и на «Фабрике пастилы», а увидеть практически весь город можно на веселой интерактивной экскурсии на Коломенском трамвае. Также учащиеся 1-х классов знакомятся с экспозицией школьного музея Боевой Славы 269 стрелковой дивизии.

Лучше узнать природу родного края поможет экскурсия в парк Мира, которую проводят экскурсоводы «ДДЮТиЭ «Одиссея», с которыми также сотрудничает наша школа. В непринужденной обстановке, гуляя по парку, дети узнают названия кустарников и деревьев, знакомятся с пернатыми, которые обитают в нашем городе, учатся беречь природу.

Учащиеся 2-х и 3-х классов посещают знаменитый на всю Россию Коломенский Кремль и знакомятся не только с сохранившимися башнями, но и посещают древнейшие храмы и монастыри нашего Старого города, которые оставляют в сердцах детей незабываемое впечатление.

Часто ли мы задумываемся над тем, как живет ребенок в современном мире? Мире, наполненном жестокостью, равнодушием, людским отчуждением. В мире, где рушатся семейные взаимоотношения? Как в этом мире чувствует себя чистая детская душа? Поэтому такие экскурсии имеют особую значимость. Здесь дети могут разобраться в вопросах, ответы на которые ищут самостоятельно, увидеть мир с другой, интересной и увлекательной стороны.

Очень нравятся учащимся вторых и третьих классов экскурсии по профориентации в Музей ЖКХ, в Пожарную часть города Коломны, в Кузнечную слободу. Ребята знакомятся с интересной экспозицией и фотографиями в музее ЖКХ, изучают информацию о том, как Коломна превратилась в красивый современный город. А в Пожарной части дети постигают тайны не только об устройстве пожарных машин, примеряют настоящий костюм пожарного, но и знакомятся с этой героической профессией. В Кузнечной слободе узнают об исконно русской профессии кузнеца,

любуются изделиями русских мастеров. А в музее самовара узнают об этом интересном устройстве для кипячения воды во время чаепития.

Пользуется популярностью у четвероклассников экскурсии в Краеведческий Музей. Сменяющиеся экспозиции, интерактивные программы – все это помогает научиться ориентироваться в важнейших для региона событиях и фактах прошлого и настоящего; оценивать их возможное влияние на будущее.

В преддверии праздника Дня Победы в нашей школе существует традиция – посещать Мемориальный парк, Музей Боевой Славы города Коломны и возлагать цветы к памятникам героев войны. Дети должны знать историю своей страны, помнить о подвиге героев и свято чтить память о них.

Программа «Мой край» знакомит ребят с родным краем, его историей, помогает ощутить связь с прошлым и настоящим страны. А знакомство с историей родного края позволяет увидеть многообразие национальных традиций, неповторимость духовного мира жителей, своеобразие животного мира, жилища, одежды. Результатом работы по данной программе является большое количество учащихся -победителей и призеров всевозможных творческих конкурсов, викторин, «Научных чтений», проектов, олимпиад, посвященных истории, традициям нашего города и страны.

Ш.А. Амонашвили писал: «Ребенок познает внешний мир через себя. Проявление, развитие и восхождение внутреннего мира ребенка происходит через осознание и облагораживание источника его духовной жизни (Души и Сердца ребенка)».

Программа «Мой край» способствует созданию условий для социального развития личности ребёнка, самовоспитания и развития. Она ориентирует ребенка на освоение моральных норм в процессе активного творческого познания как окружающего мира, так и своего внутреннего, духовного мира.

Обобщив выше изложенное, можно сделать вывод, что именно программа внеурочной деятельности «Мой край» помогает воспитывать в детях основы гражданской идентичности личности в форме осознания «Я», как гражданин России; чувства сопричастности и гордости за свой край, за успехи своих земляков, формируя тем самым базовые национальные ценности личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. / [Электронный ресурс] URL:<https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-hkola/orkse/fgos/programma-dukhovno-nravstve-nnogo-razvitiya-i-vospitaniya-obuchayushchikhsya-na-stupeni-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya.html> (дата обращения 10.10.2021).
2. Минпросвещения разработало "базовые ценности" школьного воспитания. / [Электронный ресурс] URL:<https://www.vesti.ru/article/2421712> (дата обращения 03.10.2021).

Пивоварова Анна Игоревна
Научный руководитель: кнн, доцент Климченко И. В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
Коломенский г.о., РФ
annar020799@gmail.com

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается организация инклюзивного образования с помощью индивидуального подхода. Каждый ребенок в праве получить качественное образование, а эффективным и результативным это возможно сделать благодаря индивидуальному подходу к каждому ребенку в классе.

Ключевые слова: индивидуальный подход, инклюзивное образование, ребенок.

Сегодня во многих странах тема инклюзивного образования приобретает всеобщую популярность. В зарубежных странах уже существуют школы и детские сады, где учатся как нормально развивающиеся дети, так и дети с ограниченными возможностями здоровья.

Термин “инклюзия” рассматривается как в узком, так и в широком смысле.

В узком смысле, понятие “инклюзивное” (франц. *inclusif* - включающий в себя, от лат. *include*– заключаю, включаю) или “включенное образование” – термин используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах [1].

Следовательно в узком смысле, понятие “инклюзия” применимо только для детей с инвалидностью, которые имеют право и могут обучаться в общеобразовательных учреждениях, по программе средней школы, наряду с их одноклассниками.

В широком смысле инклюзия — центральная идея развития современного образования, затрагивающая глубокие социальные и ценностные изменения нашего общества. В основе инклюзии лежит идея включающего общества. Она означает что любой человек (другой расы, вероисповедания, культуры, человек с ограниченными возможностями здоровья) может быть включен в общественные отношения. Важно, чтобы это включение содействовало интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни, обеспечению равенства их прав во всех видах деятельности[2].

Исходя из данных определений делаем вывод, что инклюзия – это возможность для каждого человека быть принятым и услышанным.

Инклюзивное образование сегодня у всех на слуху и оно распространяется по всему миру. Однако в этой сфере также есть свои трудности. Проблема

организации инклюзивного образования на сегодняшний день в школах актуальна, поскольку самое главное – это научить детей и их родителей принимать и уметь общаться с людьми, которые от них отличаются. Также школы и кабинеты должны быть оборудованы и подготовлены к принятию ребенка с какими-либо нарушениями и не только. Немаловажно сказать о подготовке самих педагогов, которые должны быть подготовлены не только теоритически, но морально, т.е. суметь принять ребенка, включить его в процесс обучения и сделать все возможное для создания благоприятной атмосферы в классе.

Целью инклюзивного образования является исключить любую дискриминацию среди детей и обеспечить равное отношение ко всем людям, но при этом создать специальные условия для детей имеющие особые потребности в образовании.

В современном мире одним из главных навыков, которым должен владеть любой человек – навык коммуникации. Именно поэтому для каждого человека важно иметь общение со сверстниками, друзьями, соседями, коллегами и т.д. Инклюзия помогает ребенку сделать первые шаги к развитию этого навыка. Когда все дети в независимости от каких-либо особенностей имеют возможность учиться вместе, ходить в школу, то это придает ему уверенность в себе и дает мотивацию двигаться вперед, добиваться успеха, не останавливаться на достигнутом.

Как же построить педагогический процесс обучения в школе, чтобы каждый ребенок имел возможность получить образование?

В педагогике на данный момент существует много различных методов и подходов. Применяются как традиционные и нетрадиционные методы и приемы обучения, так и активные и пассивные, коллективные и индивидуальные формы обучения.

Индивидуальный подход является одним из наиболее распространенных подходов, который имеет достаточно богатую историю развития в педагогике и психологии. Проблема данного подхода рассматривалась на протяжении многих лет, так о необходимости учитывания индивидуальных и возрастных особенностей говорили такие выдающиеся личности, как Я.А.Коменский, А. Дистервег, Ж.-Ж. Руссо, В.Г. Белинский, Н.Г.Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Л.Н. Толстой. К.Д. Ушинский, и другие.

Индивидуальный подход в начальной школе подразумевает под собой нахождение различных индивидуальных особенностей у учеников с применением различных методов воспитания и обучения, особые формы организации учебного процесса. Данный подход имеет результат и успех только в том случае, если учитель знает индивидуальные особенности каждого

ученика и благодаря этим знаниям строит урок. Таким образом, индивидуальный подход в обучении и воспитании подразумевает под собой то, что учитель делает акцент и обращает внимания на каждого младшего школьника, на его как физические, так и интеллектуальные и творческие особенности при классно-урочной системе и предполагает уместное и разумное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм организации занятий [3].

Именно в самой инклюзии существует принцип индивидуального подхода, где как уже говорилось ранее выбираются формы, методы и средства обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния самого ребенка и предполагает выработку индивидуальной стратегии развития, конкретного ребенка. Индивидуальный подход предполагает не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность.

Индивидуальный подход – осуществление педагогического процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов, и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях [4].

В данном определении делается упор на личность, которая может использоваться своими индивидуальными качествами, которые помогают преодолевать трудности и препятствия, встречающиеся в реальной жизни.

Индивидуальный подход – желание и умение педагога не только видеть в воспитанниках, но и стимулировать в каждом из них развитие уникального варианта носителя общечеловеческих ценностей [5].

Данное определение носит чисто дидактический и воспитательный характер, акцентирует внимание на умение, стремление и желание педагога сформировать и развить уникальную личность в учащихся, в которой заложены нравственные качества.

В целом в педагогике индивидуальный подход рассматривается не как принцип обучения и воспитания, а как некое педагогическое мировоззрение и видение, которое помогает учителю видеть в ребенке уникальную личность и формировать его в соответствии с его потребностями и способностями.

Таким образом, индивидуальный подход может стать неким фундаментом в инклюзивном образовании, благодаря которому каждый ребенок будет услышан и увиден, и способен реализовать себя, раскрыть свои таланты и добиться успеха.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Руководство для родителей “Доступ к государственным услугам для ЛОВЗ и их семей” / Т.Архипова, С.Дыйканбаева - Б.:2014.– 82 с.
2. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. -М.: Пед. университет "Первое сентября", 2013. -33 с.
3. Дьякова С.М. “Применение индивидуального подхода в начальной школе” [Электронный ресурс]: Инфоурок библиотека материалов. URL: <https://infourok.ru/kursovaya-rabota-na-temu-primenenie-individualnogo-podhoda-v-nachalnoj-shkole-4317724.html> (дата обр. 22.10.2021).
4. Российская педагогическая энциклопедия. — М.: «Большая Российская Энциклопедия». Под ред. В. Г. Панова. 1993.
5. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. — Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. А.С. Воронин. 2006.

*Плотникова Юлия Юрьевна
Дайнова Гузель Закуановна
Башкирский государственный педагогический
университет им. М.Акмуллы, г.Уфа, РФ
yliaplotnikova81@rambler.ru
dainovagz@yandex.ru*

ЗАНЯТИЯ ХОРЕОГРАФИЕЙ КАК ОСНОВА КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы культурно-эстетического воспитания в учреждениях дополнительного образования, функции эстетической культуры. Представлено ряд эффективных методов и методических приемов на уроках хореографии в системе дополнительного образования, способствующие формированию внутренней культуры детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: культурно-эстетическое воспитание, хореографическое искусство, система дополнительного образования, методические приемы, личность ребенка.

Культурно-эстетическое воспитание – это понятие очень широкое. Несомненно, что особая роль в нем отводится искусству, характерной чертой которого является отражение действительности в художественных образах, воздействующих на чувства и сознание человека, воспитывающих в нем определенное отношение к событиям и явлениям жизни. Приятное и увлекательное, искусство раскрывает детям смысл явлений жизни, заставляет их внимательнее смотреть на окружающий мир, побуждает сопереживать, осуждать зло. У детей младшего школьного возраста начинает формироваться

художественный вкус, чувство совершенства и несовершенства, единства или противопоставления содержания и формы в искусстве и жизни.

Идеи культурно-эстетического воспитания детей зародились в глубокой древности, еще со времен Аристотеля. Долгое время эстетическая культура рассматривалась как функция социального целого. Эстетическая культура личности имеет глубокую сущностную определенность, связанную с процессами эстетического развития личности.

О том, что хореография, как один из пяти видов искусства, способна пробудить творческий потенциал человека было известно с древних времен, то есть хореографическая деятельность – это уникальное средство развития творческих способностей детей и средство эстетического воспитания.

Творчество является одним из компонентов общей структуры личности. И его развитие способствует развитию личности ребенка в целом. В педагогическом словаре термин "личность" раскрывается как: «неповторимое своеобразие отдельного человека совокупность только ему присущих особенностей. Особенное сочетание чувств и мыслей, желаний и мотивов, проявлений воли, интересов, потребностей, привычек, склонностей, способностей и других особенностей человеческой натуры, которое образует уникальную целостную структуру переживающей и действующей личности» [1].

Цель нашего исследования показать, что занятия хореографией в учреждениях дополнительного образования действительно могут стать неотъемлемой частью, основой культурно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста. Актуальность исследования в недостаточном понимании, на наш взгляд, педагогами-хореографами важности культурно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста на занятиях хореографией в системе дополнительного образования.

В разработку теории эстетического воспитания огромный вклад внесли В.А. Сухомлинский, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, и другие отечественные педагоги. Психологические аспекты эстетического воспитания рассмотрены в работах Б.М. Теплова, Н.И. Киященко, Л.С. Выготского и др. Теоретические основы системы эстетического воспитания представлены в работах Б.Т. Лихачева, М.С. Кагана и др.

Хореографическое искусство всегда привлекало внимание детей и получило огромное распространение во всех учреждениях культуры и дополнительного образования. Используя специфические средства танцевального искусства, которые интересны детям, учителя хореографии имеют возможность много работать над их культурным и эстетическим воспитанием.

Хореография, несомненно, имеет большое влияние на формирование внутренней культуры ребенка. Занятия хореографией органично связаны с усвоением этических норм, они немыслимы без развития высокой культуры общения между детьми. Выносливость, безупречная вежливость, чувство меры, простота, скромность, внимание к окружающим, их настроению, доброжелательность – вот качества, которые воспитываются у детей младшего школьного возраста на уроках хореографии. Так что хореография помогает воспитать характер человека [2].

Поскольку учебный процесс в учреждениях дополнительного образования, как правило, проходит в группе и носит коллективный характер, занятия хореографией развивают чувство ответственности перед товарищами, умение учитывать их интересы [3]. Хореография – одно из средств эстетического воспитания и воспитания творческого начала в человеке. Как и любое искусство, хореография может и должна быть очень эстетичной. Человек, хорошо танцующий, испытывает неповторимые ощущения от свободы и легкости движений, от умения управлять своим телом, его радует точность, красота, пластика, с которой он выполняет танцевальные шаги. Все это само по себе уже служит источником эстетического удовлетворения.

Современная система дополнительного образования детей в нашей стране дает возможность большому количеству учащихся заниматься хореографической деятельностью. Дополнительное образование детей – это целенаправленный процесс воспитания, развития личности и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности вне основных образовательных программ в интересах личности и государства. В любой деятельности ведущим звеном является ее цель, поскольку от нее зависят содержание, выбор средств и методов, а также результаты деятельности. Воспитание творческой личности – важнейшая цель как всего учебного процесса, так и культурно-эстетического воспитания в хореографических классах системы дополнительного образования. Поэтому без формирования способности к эстетическому творчеству невозможно решить важнейшую задачу всестороннего и гармоничного развития личности. Опытные учителя, зная это, способны посредством искусства воспитать истинные эстетические качества человека: вкус, умение оценивать, понимать и творить красоту.

Однако на практике учителя не ценят и, соответственно, мало используют искусство для культурного и эстетического развития ребенка, уделяя больше времени и усилий развитию практических навыков. Это неприемлемо, потому что без ориентации на подлинные духовные и художественные ценности

культурное и эстетическое воспитание и личное развитие будут неполными. Уроки хореографии в системе дополнительного образования должны воспитывать и развивать не только художественные навыки исполнения танцев разных жанров, но и формировать у ребенка привычки и нормы поведения в соответствии с постигаемыми законами красоты, а также способствовать физическому развитию детей и их духовному обогащению.

Чтобы культурно-эстетическое воспитание на уроках хореографии было эффективным, педагог должен использовать ряд методов и методических приемов:

1. *Метод показа.* Учитель начинает изучение нового движения с точной демонстрации. Это необходимо, потому что в исполнении учителя движение проявляется в полной версии. Дети сразу видят художественное воплощение образа, пробуждающее воображение. В некоторых случаях, особенно в начале работы, учитель может выполнять с детьми упражнения, чтобы заинтересовать и усилить их эмоционально-моторную реакцию на музыку.

2. *Словесный метод.* Методическая демонстрация не обходится без словесных объяснений. Разговорная речь, тесно связанная с движением, жестом и музыкальной интонацией, оказывается тем самым мостиком, который служит связующим звеном между движением и музыкой. Устные объяснения должны быть краткими, точными, образными и конкретными. В словесном методе очень важны как интонация, так и сила, с которой слово произносится. Одним словом, можно стимулировать активность детей, а можно убить их веру в себя.

3. *Метод импровизации.* На уроках хореографии имеет смысл постепенно подводить детей к возможности импровизации, то есть к свободным, легким движениям, как подсказывает музыка. Под непосредственным воздействием музыки дети сами должны найти необходимые движения. Педагог должен тактично направить внимание ребенка на истинную суть музыки, найти его краски и оттенки в исполнении.

4. *Метод иллюстративной наглядности.* Творческая деятельность детей не может протекать без рассказа о танцевальной культуре прошлых веков, без ознакомления с фотографиями и видеоматериалом, репродукциями и книжными иллюстрациями. Необходимо выяснить, понимают ли это дети, понравилось им это или нет и почему, а может быть, помочь понять увиденное.

5. *Игровой метод.* Суть игрового метода заключается в том, что педагог выбирает для детей игру, соответствующую целям и содержанию урока, возрасту и физической подготовленности учащихся. Игра всегда очень смешит ребят. Соответственно и их интерес не уменьшается, даже если во время игры учитель вносит определенные изменения, которые усложняют или облегчают задачу. Игра - самый простой способ исправить поведение учеников. В одних

случаях ободряющее слово учителя вызовет положительные эмоции, в других - сдерживающее слово побудит соотнести свое поведение с предъявляемыми требованиями.

6. *Концентрический метод* означает, что педагог по мере овладения детьми определенными движениями, танцевальными композициями возвращается в прошлое, но уже предлагает все более сложные упражнения и задания.

Позитивная, доброжелательная, наполненная постоянными открытиями атмосфера на занятиях хореографией, содействует более гармоничному и более действенному культурно-эстетическому воспитанию младших школьников.

Таким образом, хореография является эффективным средством в культурно-эстетическом развитии и воспитании детей младшего школьного возраста, так как при разучивании всего многообразия хореографических жанров можно постичь народную и современную культуру, расширить кругозор детей в общении как с традициями, дошедшими из глубины веков, и сохранившими богатство этнического самосознания, так и с инновациями и прогрессом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бим Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. Брусницына Е.Н. Воспитание танцевальной культуры школьников в хореографических коллективах учреждений дополнительного образования детей, личностно - деятельностный подход /Е.Н.Брусницына - канд. педаг. наук: 10. 02. 01. Москва, 2007.
3. Панова Е.В., Соболев В.А. Хореографическое искусство в системе дополнительного образования: метод.пособие / Е.В. Панова, В.А.Соболев. – РИЦ ТГИК: Тюмень, 2017. – 44 с.
4. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Кн. для учителя/ Сост. Г. С. Лабковская.— М.: Просвещение, 1983.— 304 с.

**Погодина Ольга Александровна
Васильева Ольга Борисовна**

*ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
olakolomna@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО, РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность развития критического, рефлексивного мышления в начальной школе в контексте формирования системы образования в России

Ключевые слова: философия, критическое, рефлексивное мышление, культура мышления, исследование, ценности.

В свете современных отечественных реалий, а именно - снижение качества среднего образования, обусловленное происходящими в сфере образования России реформами и развитием электронных технологий, позволяющих учащимся зачастую бездумно использовать различные информационные источники, весьма актуальным является вопрос о путях преодоления данных негативных тенденций.

Кроме того, многие деятели образования заговорили о необходимости серьезно скорректировать традиционную (информативную) систему образования с тем, чтобы сместить акцент с *количества* усвоения учащимися знания на улучшение *качества* его мышления. Учитывая все возрастающий объем самой разнообразной информации и расширение перечня учебных и жизненных ситуаций, требующих осознанного и ответственного выбора, учащимся, уже к концу начальной школы жизненно важно обладать такими отраженными в ФГОС начального образования качествами, как: наличие гуманистических и демократических ценностных ориентаций, навыков сотрудничества; целостный взгляд на мир; уважительное отношение к иному мнению; самостоятельность и личная ответственность за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах; наличие начальных форм познавательной и личностной рефлексии и др.[1].

Формирование подобных личностных и метапредметных результатов обучения в начальной школе (по ФГОС), коррелирует с задачей формирования у учащихся критического, рефлексивного мышления, под которым следует понимать способность рассматривать объекты и явления окружающей действительности в их альтернативной характеристике, с учетом их различных проявлений, сторон и аспектов, а также неоднозначности восприятия и осмысления данных объектов и явлений в социуме, при проявлении собственного, субъективного и аргументированного к ним отношения.

Умение рефлексировать, прежде всего, означает направленность мышления на осмысление и обоснование собственных предпосылок, что требует обращение сознания на себя. В то же время немаловажно и наличие у каждого современного гражданина критического мышления, как осознанных усилий по определению того, какие утверждения считать правильными, а какие – нет.

Как способность относиться к содержанию своего мышления со стороны, «быть сознающим», т.е. «мыслить над собственным мышлением» (Р.Декарт), рефлексивное, критическое мышление реализуется одновременно в виде двух целевых векторов: а) осуществление критического рассмотрения поступающих извне убеждений и создание на этой основе новых образов мира; б) самоанализ, познание Я как существа, наделенного чувствами, мыслями, желаниями.

Таким образом, задача формирования у учащихся самостоятельного, критического, рефлексивного мышления предполагает обучение их умению рассуждать разумно, обоснованно, логично, контекстуально, диалогично, самостоятельно [2]. И на этой основе проявлять ответственное социальное и моральное поведение, умение проявлять себя как творческая, активная личность, способная принимать эффективные, морально обоснованные и ценностно-ориентированные решения.

Обучение навыкам разумного суждения в школе, должно начинаться с начальных классов, и иметь определенную регулярность занятий и продолжительность. Образовательные стандарты школы, казалось бы, направлены на развитие навыков моделирования, анализа, творчества, критичности и прочее. И вместе с тем, образовательная реальность каждого предмета выглядит совсем иначе, т.к. представляет собой архив знаний, которые требуется не понять, а освоить. Как показала практика, обучение навыкам «хорошего суждения» сопровождается явным непониманием в большинстве своем у учеников, от которых требуется услышать тот или иной вопрос, рассуждение и т.д. Ответы учеников в заданиях по развитию навыков мышления не имеют определенных параметров оценивания. Мыслительные навыки, во-первых, не имеют равенства, по скорости, глубине, зависимы от субъекта познания. Во-вторых, ясность задания, его передачи не влечет итогового параметризованного ответа.

Формирование определенных моральных, когнитивных способностей является преимущественной задачей философского обучения в школе. Попытки вывести ребенка на уровень самостоятельного поиска и решения проблемы при минимальном участии учителя, ведет к осознанию и усвоению им нормативных и моральных правил поведения.

В философском методе обучения можно выделить две важные структуры: роль учителя, направляющего диалог учеников в нужное русло, не дающий переходить к бытовым беседам, беседе вне рамок проблематики, и максимально акцентирующий внимание на поиск проблем в том или ином задании; и, формирование в классе «сообщества исследователей».

Возможность формирования критического, рефлексивного мышления в рамках образовательного процесса школы далеко не нова, получив существенную проработку и апробацию в рамках философско-педагогических исследований Дж.Дьюи, М.Липмана и др. Однако в отечественной системе образования подобные «новинки» внедряются с осторожностью, характеризуясь, в частности, недостаточностью методического инструментария.

Так, например, при всем понимании важности формирования культуры мышления, высоких морально-нравственных качеств личности, в системе образования России до сих пор не разработан четкий и доступный для современной школы механизм реализации данных направлений педагогической работы в учебном процессе школы.

С учетом изложенного, гипотеза данного исследования состоит в следующем: формирование критического, рефлексивного мышления младших школьников, обеспечивающего самостоятельность и обоснованность их рассуждений, способность делать четкие умозаключения и выводы, возможно при выполнении следующих условий:

- если образовательный процесс будет построен в соответствии с логикой психического развития детей младшего школьного возраста, отличающегося повышенной любознательностью в отношении поиска ответов на разнообразные мировоззренческие вопросы;

- если обеспечить исследовательский подход к обучению, характеризующийся вопрошающим, диалоговым характером, допускающим поливариантные ответы и обеспечивающим, тем самым, проявление индивидуальности и самостоятельности мышления учащихся;

- если дать учащимся возможность рассуждать на различные, в том числе моральные и смысложизненные темы, не затрагиваемые основной образовательной программой.

При этом авторская практика реализации занятий по философии для детей в системе дополнительного образования начальной школы позволила выделить следующие критерии сформированности критического, рефлексивного мышления учащихся: 1) умение ясно, четко выражать свои мысли с аргументацией собственного мнения; 2) способность к выработке собственного мнения на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; 3) развитое логическое мышление как основа аргументации; 4) наличие навыков оценочного суждения («хорошо-плохо», «правильно-неправильно» и т.д.); 5) умение сотрудничать с другими людьми, вести себя толерантно [3].

Необходимо еще раз подчеркнуть, что помимо узко специализированных учебных дисциплин (русский язык, математика, литература и т.п.), нашим детям жизненно необходимо преподавание философии, которая позволит сформировать критическое, рефлексивное мышление, сознательное отношение к миру и самому себе, стремление и способности к преобразованию окружающей действительности в соответствии с веяниями эпохи, потребностями общества и собственными новаторскими идеями [4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Золотухина А.В. Философия в начальной школе: формирование навыков критического, рефлексивного мышления как основа сознательного отношения личности к миру. //Философия – детям. Язык и сознание. Материалы шестой Международной, науч.-пр.конф. памяти Н.С.Юлиной. Москва, 5-7 ноября 2014г./Фил. фак-т МГУ им.М.В.Ломоносова. -М: Издатель Воробьев А.В., - 2014. -144с.
2. Юлина Н.С. Философия для детей. Обучение навыкам разумного мышления. М.: Канон+, 2005. 463с.
3. Погодина О.А., Васильева О.Б. Сократический диалог как средство образовательного взаимодействия с ребенком // Педагогическое образование и наука. - 2020. - №2. - С.64-68.
4. Погодина О.А., Васильева О.Б. Познаватель-возрастная шкала и возможности философствования // Педагогическое образование и наука. - 2019. - №3. - С.15-19.

Политова Ирина Николаевна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
i.politova@gmail.com

ПРОПЕДЕВТИКА В ИЗУЧЕНИИ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье предлагаются примеры заданий и дидактический материал для проведения пропедевтической работы по изучению лексико-грамматических разрядов имен прилагательных, методические рекомендации по ее организации.

Ключевые слова: русский язык, имена прилагательные, пропедевтика, семантические группы, суффиксы имен прилагательных.

В курсе изучения русского языка в начальной школе важным является пропедевтическое изучение грамматики и правописания слов.

Пропедевтика в дидактике – это вводное, предварительное изучение материала, который будет изучаться системно и глубоко в более поздний учебный период.

Важно учитывать практическую основу пропедевтики и осознавать, что «пропедевтика – это изучение чего-либо на практическом уровне, до знакомства с теорией. Языковая пропедевтика – это практическое знакомство с системой языка (лексикой, фонетикой, графикой, орфографией, грамматикой, синтаксисом) до изучения его на теоретическом уровне»[1].

Изучение имен прилагательных в начальном звене ограничено такими вопросами, как основные понятия об имени прилагательном как о части речи (общее грамматическое значение признака предмета, вопросы к части речи, склонение имен прилагательных и их согласование с именами

существительными, синтаксическая функция определения) и правописание окончаний имен прилагательных.

В среднем звене к этим вопросам добавятся понятие о лексико-грамматических разрядах имен прилагательных (качественные, относительные и притяжательные), правила правописания их суффиксов, имена прилагательные в роли сказуемого. Однако уже в начальной школе на эти вопросы надо обратить внимание и подготовить обучающихся к более осознанному и глубокому изучению этого материала.

Необходимо прежде всего поработать с различными семантическими группами имен прилагательных. Желательно при этом не смешивать качественные, относительные и притяжательные прилагательные. Конечно же, термины «качественное», «относительное» и «притяжательное» не используем.

Так, среди качественных прилагательных можно выделять группы с таким значением: 1) цвет (*голубой, синий*); 2) размер (*большой, маленький*); 3) температура (*горячий, холодный*); 4) степень новизны (*новый, старый, ветхий*); 5) вкусовые качества (*солёный, сладкий*); 6) характеристика человека (*умный, стройный*).

В характеристике человека можно выделять такие подгруппы, как возраст, внешние данные, физические способности, черты характера, поведения (*молодой, симпатичный, сильный, добрый, послушный*).

На основе этого материала можно сформулировать такие задания:

1) распределительная работа (распределите данные имена прилагательные по группам: цвет, размер, температура, вкус): *высотный дом, горячий пирог, длинный шнур, вкусная булочка, красный флаг, холодная закуска, огромная коробка, белый рояль, горький шоколад*.

2) выборочная работа (из приведенного ниже текста выберите имена прилагательные вместе с именами существительными, к которым они относятся, и определите, что обозначают имена прилагательные – цвет, размер, температуру, вкус, характеристику человека):

Из-за белых облаков показалось желто-красное солнышко. Оно опустило свои горячие лучи на холодную землю. На большой полянке худенькая девочка сидела на низком пенечке. Рядом с ней стояла корзинка сладкой земляники.

Для работы с качественными прилагательными, обозначающими различные характеристики человека, можно предложить обучающимся такие задания.

Распределительная работа (распределите данные прилагательные по группам: внешность, физические данные, характер, поведение человека): *вежливая ученица, неопрятный ребенок, полный малыш, сильное рукопожатие, смелый поступок, доброе отношение*.

Для подобной работы можно использовать прилагательные в прямом и переносном значениях, чтобы продемонстрировать их различную семантику: *высокий мужчина – высокий голос, злой старик – злое слово, грубые руки – грубый человек, молодое лицо – молодые годы, красивый поступок – красивые волосы, холодный взгляд – холодные руки, мягкий характер – мягкая кожа.*

Многие качественные прилагательные имеют антонимы. Это их особенность, отличающая от имен прилагательных других лексико-грамматических групп. Поэтому в ходе работы с этим материалом рекомендуем вспомнить понятие слов с противоположным значением. Можно предложить, например, такое задание. Составьте словосочетания с данными прилагательными и подберите к ним антонимы (слова с противоположным значением): *новый, молодой, умный, здоровый, сильный, далекий, высокий, громкий, крупный, узкий, чистый, толстый.* Обязательно покажите образец выполнения задания: *новый – старый пиджак.*

При работе с относительными прилагательными следует обратить внимание на такие семантические группы: 1) «место, территория» (*городской, сельский, морской, придорожный*); 2) «отношение к учреждению» (*музейный, школьный, университетский, больничный*); 3) «время» (*утренний, вечерний, новогодний*); 4) «материал, содержимое» (*молочный, кожаный, серебряный*).

Правописание относительных имен прилагательных изучается в среднем звене, однако пропедевтическая работа с таким правилом, как «Н и НН в суффиксах отыменных имен прилагательных», просто необходима. Так мы подготовим почву к формированию орфографического навыка по одному из самых трудных правил русской орфографии.

Рекомендуем давать задания по словообразованию имен прилагательных от имен существительных. Например,

– Образуйте имена прилагательные от данных имен существительных с помощью суффикса -Н- по образцу: *луна – лунный.* Разберите слова по составу. Подумайте, почему в них пишется удвоенная буква Н.

Машина, картина, пустыня, карман, старина, осень, весна.

– Образуйте имена прилагательные от данных имен существительных с помощью суффикса -ИН- по образцу: *гусь – гусиный.* Выделите этот суффикс в образованных прилагательных.

Комар, лебедь, утка, оса, воробей, соловей, орел, лошадь, курица.

– Образуйте имена прилагательные от данных имен существительных с помощью суффиксов -АН- / -ЯН- по образцу: *кожа – кожаный.* Выделите суффиксы -АН- / -ЯН- в образованных прилагательных.

Глина, трава, дрова, нефть, песок, кость, кровь, лед.

Здесь следует вспомнить с обучающимися слова-исключения: *стеклянный, оловянный, деревянный*. Их не рекомендуем давать в предыдущем упражнении. Лучше показать прилагательные отдельно, отметить, что это словарные слова и их написание нужно запомнить, и предложить составить с ними словосочетания и предложения. Например, *стеклянный кувшин, стеклянная ваза, оловянный солдатик, оловянная ложка, деревянный настил, деревянная игрушка*.

– Образуйте имена прилагательные от данных имен существительных с помощью суффиксов -ОНН- / -ЕНН- по образцу: *солома – соломенный*. Выделите суффиксы -ОНН- / -ЕНН- в образованных прилагательных.

Клюква, пенсия, торжество, обед, болезнь, листва, общество, утро.

При работе с притяжательными прилагательными учителю следует помнить, что эти слова, в отличие от имен прилагательных двух предыдущих групп, отвечают не на вопрос «какой?», а на вопрос «чей?». В начальной форме -ий-, -ин-, -ын- являются не окончаниями, а суффиксами: *лисий, папин, птицын*. Окончание в таких формах нулевое. Ср.: *синий* (-ий– окончание) – *медвежий* (-ий– суффикс, окончание нулевое). Этот материал труден для обучающихся начальных классов, его нужно давать только в том случае, если учитель осознает целесообразность этого и то, что ученики готовы к его восприятию и не запутаются. Я же рекомендую выполнить нижеследующее упражнение под контролем учителя.

Образуйте прилагательные, отвечающие на вопрос *чей?*, от данных имен существительных с помощью суффикса -ий-: *медведь, заяц, лиса, рыба, птица*. Измените данные прилагательные по родам и числам, сочетая их с именами существительными. Что особенного вы можете отметить в правописании этих слов? (Разделительный Ъ.) Образец: *Медведь – медвежий рев, медвежья берлога, медвежье сало, медвежьи следы*.

Подведем итоги. Пропедевтическая работа по русскому языку в начальной школе важна. Она не только позволяет подготовить почву к изучению наиболее трудного материала в среднем звене, но и способствует развитию орфографической зоркости, языкового чутья, лингвистической и коммуникативной компетенций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мали Л.Д. Методика обучения русскому языку и литературе в начальных классах. Введение. Методика обучения грамоте. Методика литературного чтения: учебное пособие / Л.Д. Мали. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. – 220 с. – 53 с.

*Попова Наталия Валериевна
Степанова Анна Андреевна
МАОУ Домодедовской СОШ №10, г.о. Домодедово, РФ
t661kk.papova@yandex.ru
stepannavna@gmail.com*

ПРОБЛЕМЫ НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты недоразвития речи обучающихся начальных классов. Показаны основные виды дизорфографии. Особое внимание уделяется поиску путей преодоления проблемы.

Ключевые слова: речевая патология, когнитивные функции, дисграфия, дизорфография, высшие психические функции.

В современных условиях модернизации образовательной системы и обновления ее содержания в рамках реализации ФГОС НОО нового поколения особенно актуальной становится проблема обучения школьников, имеющих отклонения в речевом развитии. Недостатки развития речевой системы негативно сказываются не только на формировании письменной речи, но и затрудняют процесс обучения в целом.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предполагает смещение акцента в обучении на самостоятельный поиск, отбор, анализ, систематизацию и презентацию информации [1], что вызывает особенные сложности у школьников с недостатками письменной речи. Предъявляются требования не только к предметным, личностным результатам, но и к метапредметным, что значительно осложняет учебную деятельность школьников с речевыми проблемами. Формирование личностных и метапредметных результатов, которые являются основой сформированности УУД, происходит со значительными трудностями.

Так как к письменной речи относятся чтение и письмо, которые являются базовыми навыками учения, то их нарушения, дислексия и дисграфия, значительно затрудняют процесс обучения в целом.

Школьники, имеющие в анамнезе ОНР или ФФНР и не завершившие формирование предпосылок к учебной деятельности на этапе дошкольного образования в области речевого развития (связной, грамматически правильной диалогической, монологической речи и пр.) [2], имеют трудности в обучении, нарушения письменной речи, неизбежно сталкиваются с проблемами в период

школьного обучения на уровне начального общего образования. Рассмотрим их.

1. *Трудности в овладении письмом.* Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; сложности при переводе звука в букву и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную; трудности звукобуквенного анализа и синтеза. Диагностируются в первом полугодии первого года обучения.

2. В дальнейшем отмечается *нарушение формирования процесса письма.* Показатели: смещения письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, моторным); трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда; затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово [3]. Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние нескольких слов или же их расщепление. *Диагностируются во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.*

3. *Дисграфия и дислексия* – частичное расстройство формирования у школьников сложного вида психической деятельности – письма и чтения. *Показатели: стойкие специфические ошибки одного или разных видов (пропуски букв, слогов, перестановки, замены, слитное написание предлогов со словами и др).* *Диагностируются со второго полугодия второго класса.*

Возникновение дисграфических ошибок у учеников уровня начального общего образования не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения. Эти ошибки по внешнему проявлению сходны с «физиологическими», учителя и родители (законные представители) часто ошибочно полагают, что это связано с «невнимательностью», «несобранностью» ученика. Однако, при дисграфии эти проявления являются более многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью высших психических функций. При дисграфии обнаруживается неспособность учеником безошибочно овладеть фонетическим принципом письма. Дисграфия является как одним из наиболее характерных речевых расстройств в школьном возрасте, так и нарушений усвоения школьных навыков. При отсутствии необходимой помощи дисграфия в более старшем возрасте неизбежно переходит в дизорфографию.

Дизорфография. Показатели: неумение применять в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения; большое количество орфографических ошибок в письменных работах. *Диагностируется на третьем году обучения, может сопровождать школьника в средних и старших классах.* Дизорфографические ошибки

обусловлены неспособностью овладеть морфологическим (реже – традиционным) принципом письма. Выделяют три основные вида дизорфографии:

—морфологическая, сопровождающаяся большим количеством орфографических ошибок, чаще в самостоятельных творческих работах – сочинениях, изложениях;

—синтаксическая, выражающаяся в неспособности овладеть синтаксическими правилами и пунктуацией;

—смешанная, включает сочетание орфографических и пунктуационных ошибок.

У обучающихся начальных классов наиболее частыми дизорфографическими проявлениями являются ошибки на правила (правописание безударных гласных, глухих и непроизносимых согласных, правописание приставок и предлогов). Навыки предварительного и текущего самоконтроля у детей с дисграфией и дизорфографией значительно снижены, что отрицательно сказывается на формировании «орфографического чутья». Дизорфография, как правило, встречается у обучающихся средних и старших классов (школьники группы риска), имеющих в анамнезе:

- ОНР или ФФНР;
- дислексию и дисграфию в начальной школе;
- различную неврологическую симптоматику: ММД, энцефалопатию;
- пренатальную и постнатальную патологию;
- ЗПР.

Нарушения письменной речи (дисграфия, дислексия, дизорфография) могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем головного мозга. В отечественной литературе распространена концепция Р.Е.Левиной[4], трактующая нарушения письма и чтения как проявления системного нарушения речи, отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях. Одной из причин называют и трудности становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсорно-моторных органов).

Своевременная и систематическая помощь позволяет в определенной мере преодолеть нарушение и предотвратить отрицательные последствия.

Программа сопровождения учащихся с нарушениями письменной речи должна быть направлена не только на коррекцию этих нарушений, но и на формирование и развитие у школьников коммуникативных навыков, навыков организации подготовки к занятиям, правильного распределения времени, планирования и самоконтроля. Особая роль во взаимодействии с учащимися, имеющими нарушения письменной речи, принадлежит учителю-логопеду,

педагогу-психологу, классному руководителю, учителю русского языка. В работе с учащимися, имеющими нарушения письменной (и устной) речи необходима целенаправленная комплексная совместная деятельность участников образовательного процесса по формированию и развитию учебных действий. При этом следует путем выполнения полифункциональных учебных заданий формировать необходимые базовые умения:

- правильно воспринимать словесную или письменную инструкцию;
- пошагово планировать действия по выполнению задания;
- осуществлять итоговый самоконтроль;
- произвольно управлять вниманием и темпом деятельности;
- общаться в учебной ситуации.

В работе с учащимися, имеющие проблемы дисграфии (дизорфографии) важно придерживаться принципа опоры на сохранные звенья. Педагог призван «не исправлять недостатки» ученика, а развивать его сильные стороны, побуждая его к самосовершенствованию и саморазвитию.

Таким образом, коррекционно-обучающая функция педагога предусматривает развитие когнитивной зрелости, учет индивидуальных особенностей, создание и стимуляцию мотивационной готовности к усвоению материала, создание обстановки психологической безопасности школьника.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении ФГОС НОО».
2. Иванова Г.В. Развитие связной речи в работе с детьми 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья / Г.В. Иванова, Г.А. Захарова // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / Т.Ю.Макашиной. – ГСГУ – Коломна: ГСГУ, 2019. – 193 с.
3. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Уч. пособие /Л.С. Волковой. СПб.:ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.
4. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: Избранные труды. / Р.Е. Левина. – М.: - 2005.

*Прохорова Татьяна Николаевна
МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о., РФ
prohtat2013@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО КУРСУ «ЭКОНОМИКА»

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о важности курса «Экономика» во внеурочной деятельности в начальной школе, приводятся цели и задачи

курса, рассматриваются конкретные игровые задания и приемы работы с данным курсом, определяется

значение данного курса для воспитания и развития детей.

Ключевые слова: экономика, внеурочная деятельность, игровой подход, развитие, самореализация.

Современное общество меняется очень быстрыми темпами и решающую роль в этих изменениях играет экономика. Без основ экономических знаний невозможно добиться улучшения условий жизни и расширения возможностей роста каждой личности. Быть успешным в жизни - это значит быть грамотным, самостоятельным в принятии решений, активным, деятельным, трудолюбивым и гуманным человеком. Не иметь экономических знаний в современном мире нереально.

До поступления в школу дети мало интересуются экономикой. По мере взросления они чаще встречаются с деньгами, рекламой, могут самостоятельно ходить в магазины и приобретать различные товары, интересуются бюджетом семьи. Так происходит знакомство с экономическими понятиями на бытовом уровне.

В начальной школе появляется необходимость изучения экономики более глубоко. Учителя работают по разным учебным программам и включают в содержание курса экономические понятия, которые, по их мнению, необходимы. На сегодняшний день существует несколько подходов к изучению экономики в начальной школе:

– Внедрение основ экономики через содержание учебных предметов, предусмотренных школьной программой (математика, окружающий мир, технология).

– Организация проведения занятий «Экономика» в рамках внеурочной деятельности.

– Объединенный подход. Он включает в себя и проведение уроков и занятий внеурочной деятельности. Сейчас такой подход к экономическому образованию встречается чаще всего.

При выборе содержания курса тоже пока нет единого подхода:

1. Научный подход. Учителя акцентируют своё внимание на теоретических знаниях, экономическом словаре, понятиях и определениях. Знания усваиваются на теоретическом уровне. Такой подход может привести к тому, что дети потеряют интерес к изучаемому предмету, будут сильно уставать, знания будут быстро забываться.

2. Профессионально – ориентированный подход. Учителя ставят своей целью изучение различных профессий, отраслей экономики. Основное внимание

направлено на людей труда, что хорошо. Однако научные знания при этом отходят на второй план и могут просто потеряться в потоке информации.

3. Культурно – деятельностный подход. Учителя направляют свое внимание на привитие навыков правильного поведения в обществе, раскрытие и осознание потенциала ребенка, развитие умений самореализации.

Все эти подходы, сами по себе, не должны существовать отдельно друг от друга. В своей работе нужно все подходы, но не обязательно делать это одновременно. Разумное чередование подходов обеспечит лучшее усвоение учебного материала, поддержание устойчивого интереса к предмету.

Задачами курса «Экономика» в рамках внеурочной деятельности является:

1. Дать возможность младшим школьникам познакомиться с основными экономическими терминами и понятиями.

2. Способствовать развитию экономического мышления младших школьников.

3. Воспитывать уважительное отношение к труду людей, гуманное отношение к людям и их потребностям и нуждам.

4. Развивать инициативу, умение самореализации.

В рамках своих занятий я стараюсь использовать игровой метод обучения. Так игры могут быть различными:

1. Интеллектуальные. Такие игры основаны на применении детьми своих знаний. Это могут быть кроссворды, ребусы, чайнворды, викторины.

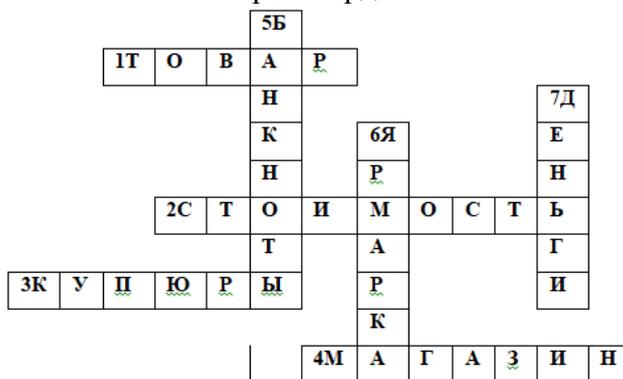
2. Дидактические игры. Учитель создает сюжет или проблемную ситуацию. Дети присваивают себе роли (покупателя, продавца и тд) и проигрывают сюжет, ищут выход из проблемной ситуации.

3. Сюжетно - ролевые игры. Такие игры характерны для детей и начала 2 класса.

Приведу примеры игр, используемых на занятиях.

В интернете можно найти огромное количество различных ребусов ко всем необходимым словам.

Кроссворды



По горизонтали:

1. Предмет или вещь, произведенная для продажи.
2. Количество купюр или монет, необходимых для покупки товара.
3. Денежный знак, напечатанный на бумаге.
4. Помещение, в котором осуществляется купля и продажа товара.

По вертикали:

5. Банковские билеты, которые выпускают банки одной страны.
6. Место распродажи товара.
7. Предмет, который помогает при обмене одного товара на другой.

Викторины

✓ Профессии

✓ Доходы (основные, натуральные, дополнительные)

✓ Банкноты (викторина по сказкам 2 Муха – Цокотуха», «Золотой ключик», «Малыш и Карлсон» и т.д.)

✓ Всё наоборот. Детям необходимо назвать противоположное по значению слово (богатый – бедный, дорого - дешево, ленивый – трудолюбивый, продавец – покупатель и т.д.)

✓ Продолжи предложение. Учитель начинает, ребенок продолжает. Например, я работаю в магазине продавцом. Мой товар....(нужно использовать определенные заранее термины)

Дидактические игры

• «Покупаем продукты для семейного обеда (завтрака, ужина)» Детям предлагается набор карточек с продуктами, указывается определенная цена, выдаются макеты монет и купюр. Необходимо правильно рассчитать набор продуктов и уложиться в оговоренную заранее сумму.

• «Супермаркет» Детям предлагаются карточки с различными товарами. Цель игры –классифицировать товары по назначению, по месту производства, по цене и т.д.

• «Кто быстрее продаст?» Детям выдаются карточки с товаром. Цель – разложить то товары, которые быстрее продадутся зимой, летом и т. д.

• «Денежное домино» Домино с изображением различных купюр и монет.

• «Товары и услуги» Детям выдаю карточки с изображением различных товаров и услуг. Цель игры – разложить карточки по товарам и услугам.

• « Нужды и потребности» Цель игры – найти товары первой необходимости.

• «Профессии и орудия труда» Цель игры – найти орудия труда, необходимые для определенных профессий.

• «Я – Робинзон!» Игровая ситуация: играющий попадает на необитаемый остров, но корабль не затонул. Есть возможность забрать с корабля

необходимые для выживания предметы. Игру можно усложнить. Например, можно взять только 3 предмета или ограничить количество походов на корабль.

- «Откуда вещь к нам пришла?» Цель игры – проследить путь товара от места изготовления до магазина.

- «День рождения у Маши» («День рождения у Миши»). Цель игры – выяснить, кто придет на день рождения, как накрыть на стол, какие подарки приготовить..

Сюжетно – ролевые игры

- ❖ Магазин
- ❖ Кафе
- ❖ Автобус
- ❖ Фантастический мир
- ❖ Рекламное агентство
- ❖ Выставка – продажа
- ❖ Построим дом и др.

Для успешного прохождения курса необходима тесная связь с родителями детей. Эту связь можно осуществлять, приглашая родителей на праздники – викторины, давать специальные задания, которые необходимо выполнить вместе с родителями (например, рассчитать семейный бюджет), интервьюирование родителей - ребенок задает родителям ряд заранее сформулированных вопросов (например, о профессиях родителей). Дети интересуются семейным бюджетом, планируют с родителями совместный досуг. Это сплачивает семьи, дети лучше знают своих родителей, начинают понимать, почему нельзя сейчас купить какую-то дорогую вещь и т. п.

Учитывая возрастные особенности детей начальных классов, нужно проводить экскурсии экономической направленности по городу и автобусные экскурсии, например:

- ❖ Экскурсия в сетевой магазин.
- ❖ Экскурсия на фабрику мороженого.
- ❖ Экскурсия на фабрику елочных игрушек.
- ❖ Экскурсия в Калачную.
- ❖ Экскурсия «Коломенский трамвай желаний» и др.

Они помогают представить производство и продажу различных товаров, уточнить представление детей о разных профессиях, инструментах, видах деятельности людей.

Обучение детей в начальной школе экономике – это необходимость, продиктованная временем. Знания, полученные на занятиях, позволяют детям осознать себя в обществе, учат разбираться в экономической ситуации в стране, учат правильно выбирать решение разных экономических задач, т.е.

действовать самостоятельно и осознанно. Что очень важно для развития личности человека и его самореализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Программно-методические материалы по экономике: Сборник Министерства образования РФ.- М.: Вита-Пресс, 2000
2. Замлянская Е. Экономика для младших школьников: пособие для учителей нач. классов / Е. Замлянская. – М. : «Азбука», 2012 – 112 с.

*Рогов Михаил Владимирович
Севостьянова Анна Алексеевна
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет», г. Воронеж, РФ
rogov.mihail@gmail.com
anna-aleks@yandex.ru*

ВНЕУЧЕБНЫЕ ИНТЕРЕСЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос влияния социокультурного пространства, в частности – родителей, на формирование внеучебных интересов детей младшего школьного возраста, что потенциально может оказать влияние на уровень тревожности в подростковом возрасте, а, соответственно, и на эмоциональное развитие подростка.

Ключевые слова: внеучебные интересы, эмоциональное развитие, тревожность.

Воспитание школьника – сложная задача, определяющая эмоциональное развитие личности. Младший школьный возраст, рассматриваемый нами как период интенсивного формирования внеучебных интересов [1], характеризуется выраженным противоречием между истинными потребностями и интересами самого ребенка в области внеурочных занятий и достаточно выверенной системой взглядов со стороны родителей на перспективы развития ребенка, в т.ч. в системе дополнительного образования.

Развитие личности в школьном возрасте определено не только социальным пространством в широком смысле этого понятия, но и свойственным ему рядом ценностных установок, культурных характеристик, а также опытом окружающих младшего школьника близких людей [2]. Среди последних большую значимость имеет опыт родных, сверстников, в то время как опыт взрослых, в частности, родителей, приобретает ведущее значение – данный опыт не просто передается от взрослых детям, а, зачастую, прямо

транслируются ребенку, как правило, минуя идею понимания и рассмотрения личности школьника со свойственной ей индивидуальностью. Данное обстоятельство часто проявляется в коррекции родителями внеучебных интересов детей [3], в особенности младшего школьного возраста - наиболее активном жизненном периоде освоения ребенком социокультурного пространства, что опосредованно воздействует на личностное развитие младшего школьника, у которого дальнейшее развитие эмоциональной сферы выступает своеобразным индикатором проблем подросткового возраста.

Нами проведено исследование эмоционального состояния подростков, занимающихся в системе дополнительного образования – хорового отделения музыкальной школы. В исследовании приняли участие 17 подростков в возрасте 13 - 14 лет, которые, начиная с младшего школьного возраста, посещают занятия в хоре. Исследование проведено с использованием оценки уровня ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера [4].

По результатам исследования тревожности в соответствии с методикой Ч.Д. Спилбергера выявлено, что для большинства испытуемых характерен высокий уровень ситуативной тревожности (45-50 баллов), что составляет 64,7% испытуемых (11 человек); умеренный уровень (35-40 баллов) отмечен у 35,3% испытуемых (6 человек). Низкий уровень ситуативной тревожности не выявлен. Личностная тревожность высокого уровня (45-50 баллов) обнаружена у большинства и составляет 82,4% испытуемых (14 человек), в то время как 17,6% испытуемых (3 человека) показывают умеренный уровень (35-40 баллов). Низкий уровень личностной тревожности не выявлен.

Анализируя полученные результаты исследования, мы провели беседу с подростками, из которой стало известно, что около половины испытуемых (8 человек) занимаются в хоре по наставлению своих родителей, довольно часто задумываются о том, чтобы завершить эти занятия, но родители их останавливают. Остальные испытуемые отмечают наличие собственной инициативы в занятиях в музыкальной школе с определенным уровнем удовлетворения результатами. Подростки, которые занимаются в хоре по наставлению родителей, демонстрируют наибольшие показатели уровня ситуативной и личностной тревожности, что сопровождается соответствующими состояниями волнения, напряженности, а также чувства неопределенности и беспомощности. В то время как подростки (7 человек), получающие удовлетворение от занятий в музыкальной школе, что стало очевидно из беседы, в большинстве случаев показывают наличие тревожности умеренного уровня, что, по-видимому, отражает ряд самостоятельных психологических противоречий, свойственных подростковому возрасту, поскольку отмечены такие факты, как «...занятия в хоре успокаивают,

тонируют...», «...способствуют развитию дружеских отношений как в творческом коллективе, так и за его пределами...».

Таким образом, мы считаем, что влияние родителей на формирование внеучебных интересов своих детей в младшем школьном возрасте в определенной мере опосредует эмоциональное развитие в подростковом возрасте, стимулируя рост уровня тревожности, что требует не только переосмысления индивидуальных траекторий взаимодействия родителей со своими детьми, но и более глубокого осмысления составляющих направленности личности младшего школьника.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Моисеева Д.В. Сравнительный анализ направленности внеучебных интересов мл. школ. на основе их гендерной принадлежности / Д.В. Моисеева, М.В. Моисеева, Н.А. Коростелева. Научные исследования: от теории к практике. -Караганда, 2015. -Том 1. - № 2(3). – С. 322-325.
2. Прокопенко Г.И. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация младших школьников / Г.И. Прокопенко. – Современный ученый. – Ставрополь, 2019. – №3. – С. 129 – 132.
3. Дробот А.А. Самоопределение школьников средствами доп. образования как условие целостного развития личности / А.А.Дробот. Народное образование. -М., 2013. - №10. -С. 218-226.
4. Методика Ч.Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности (адаптирована на русский язык Ю.Л.Ханиным) / [Электронный ресурс] URL: <https://nevrologia.info/testing/anxiety/test.pdf> (дата обращения: 03.10.2021).

*Соколова Татьяна Сергеевна,
Лозгачева Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, РФ
Tanya.sokolova_2000@mail.ru
zhuravleva.ta@tversu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ ПРЕДМЕТОВ, ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ И ИХ СВОЙСТВАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об особенностях формирования представлений о форме предметов, геометрических фигурах и их свойствах у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, а также приемы и методы работы для формирования осознанных и прочных геометрических представлений.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, геометрическая фигура, геометрические представления, свойства геометрических фигур.

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599) в п. 2.9.3. среди задач реализации содержания предметной области «Математика» выделено положение о формировании представлений о форме предметов и геометрических фигурах у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, а также пункт о развитии способности пользоваться математическими знаниями о форме предметов и геометрических фигур при решении соответствующих возрасту житейских задач [6].

Для полноты картины рассмотрим понятие «интеллектуальные нарушения». С.Я.Рубинштейн определила нарушение интеллекта как стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности вследствие органического поражения головного мозга, ведущее к социальной дезадаптации [5].

Важность формирования представлений о геометрических фигурах для таких детей обусловлена тем, что понятие «геометрическая фигура» — это базовое математическое понятие, возникшее путем абстрагирования от свойств предметов кроме формы [7]. Свойства геометрических фигур — это отличительные признаки предмета.

Представления о форме предметов и геометрических фигурах являются наиболее трудными для понимания младшими школьниками с нарушениями интеллекта. Данное утверждение объясняется замедленным развитием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, низким уровнем восприятия, ограниченным объемом памяти, зачастую рассеянным, замедленным и малоустойчивым вниманием у детей с нарушениями интеллекта. В качестве основания этих трудностей выявляются в первую очередь в особенности познавательной и эмоционально-волевой деятельности: недоразвитие внимания, воображения, несовершенство анализа, синтеза, слабости обобщения и отвлечения. Данные трудности связаны с особенностями развития мыслительной деятельности, недостатками генетически более поздней словесно-логической формы мышления, как следствие невозможностью оперирования абстрактными понятиями.

По причине представленных трудностей в овладении геометрическими представлениями на этапе обучения, в дальнейшем, обучающиеся не могут выполнить данные действия в различных жизненных и учебных ситуациях, что затрудняет их социальную адаптацию, овладение профессионально-трудовыми умениями, а также играет большую роль в их будущей практической деятельности. О.А. Бабина отмечает, что чем выше уровень сформированных знаний, в том числе математических (геометрических), тем легче ребенку

приспособиться к условиям современного общества, найти в нем свою «нишу», почувствовать собственную значимость [2].

В курсе математики начальных классов содержательный геометрический материал, несмотря на разнообразие существующих сегодня систем обучения, практически отсутствует. Обучение элементам геометрии в начальной школе сводится, как правило, к ознакомлению с простейшими плоскими фигурами и измерению геометрических величин инструментальными средствами [8].

Геометрический материал в методиках коррекционной школы VIII вида расположен так, что на каждом году обучения обучающиеся возвращаются к уже изученной фигуре, но знания о ней постепенно расширяются, углубляются, систематизируются, расширяется активный словарь, формируется математическая речь.

Эффективное обучение математике детей с интеллектуальными нарушениями вероятно только при использовании современных педагогических технологий, которые позволят каждому обучающемуся достичь максимальных результатов на своем уровне развития в зависимости от индивидуальных возможностей состояния здоровья. Поэтому многие специалисты ищут наиболее эффективные методы обучения и способы их коррекции. Рассмотрим несколько действенных методов и приемов.

Изучение геометрических фигур начинается с визуального узнавания и названия – остенсивный способ определения понятия. Целесообразно использовать демонстрацию с названием, подсказыванием нужной геометрической фигуры, объяснением. Необходимо совместно с детьми выделять геометрические фигуры (эталоны) как таковые и находить им подобные предметы в окружающем мире. «Посмотрите на предметы перед вами, вот – мяч, часы, пуговица, на какую фигуру они похожи? - круг, а это – подушка, кубик, картина - квадрат». Обучающиеся рассматривают окружающие предметы, определяя форму. В дальнейшем можно использовать рабочие тетради с изображениями геометрических фигур на листе бумаги [1].

Следующий приём – обследование осязательно-двигательным путём. Каждый ученик должен на уроке математики самостоятельно работать с раздаточным геометрическим материалом, ощутить различия в размерах, материале, форме т.д. Например: «Попробуй составить башню из кубиков» или «Обведи глазами фигуры по контуру» [4].

После этого используется приём взаимного наложения одной фигуры на другую (например, круга и квадрата, квадрата и прямоугольника, квадрата и треугольника), что позволяет чётче воспринять особенности фигур каждого вида, выделить их элементы и свойства. Для развития умения воспринимать

фигуры уместны упражнения на совмещение фигур с контуром, вкладывание их в выемки.

Одним из ведущих приемов при изучении геометрического материала с младшими школьниками, имеющими нарушение в интеллектуальном развитии, является сравнение и сопоставление. Использование этих приемов позволяет вычленить нужную фигуру из множества других. Без использования определений дети учатся отличать одну фигуру от другой [3]. Так, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями учатся различать куб и брус; шар и круг; куб и квадрат; круг и квадрат, и другие фигуры, пользуясь приёмом попарного сравнения. Использование логических блоков Дьенеша и игровые упражнения с ними помогают ребятам ориентироваться в многообразии форм и их свойств.

Для закрепления, систематизации знаний, развития устойчивых представлений о геометрических фигурах и их свойствах, активно используются приёмы: конструирование геометрических фигур; черчение, рисование от руки геометрических фигур; «конструктивное рисование». Например, «Какую геометрическую фигуру должны получить при соединении двух деталей», «Посмотри на этот рисунок: вот кошка и котенок. Из каких фигур они составлены?».

Таким образом, для развития геометрических представлений существуют различные технологии, которые по-разному раскрывают потенциал ребенка. Необходимо использовать всё разнообразие форм и методов обучения, уметь комбинировать их между собой, чтобы формирование геометрических представлений было быстрым и продуктивным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Алышева Т.В. Математика. Методические рекомендации. 1-4 классы: уч.пособ. для ОО, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы – М.: Просвещение, 2017. – 362 с.
2. Бабина О.А. Изучение геометрического материала в 5 классе специальной (коррекционной) школы VIII вида / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №5. – С. 20–28.
3. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с нарушениями интеллекта в общеобразовательной школе [Текст] / Н.В.Бабкина / Дефектология. 2012. – № 4. – С. 38-45.
4. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Автореферат кандидатской диссертации. – М.: Академия, 2002. – 26 с.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: уч. пособ. для студентов пед. инст-ов по специальн. №2111 Дефектология.-3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1979.-с.8-360 с.
6. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599).

7. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1965. – 343 с.
8. Щербакова Е.И. Методика обучения математике в детском саду / Е.И. Щербакова - М.: Академия, 2000. – 272 с.

Титова Анна Александровна
МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о., РФ
nyuta.ti@mail.ru

ПЕРВОЛОГО ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о применении инновационных технологий во внеурочной деятельности на примере работы в программной среде ПервоЛого в начальной школе.

Ключевые слова: инновационные технологии, ПервоЛого, внеурочная деятельность, проекты.

Ребенок – это творческая натура. Все дети по своей природе любознательны. Их пылкий ум никогда не отдыхает. Поэтому интегрированная творческая среда ПервоЛого – лучший друг и союзник ученика младшего школьного возраста. В этом мире ребенок может почти всё: рисовать, писать тексты, создавать свои мультфильмы, сочинять музыку, озвучивать созданных им героев.

Разработчиком данной программы выступил Институт новых технологий образования (ИНТ). Это – русскоязычная версия программы MicroWorlds, созданной фирмой LogoComputerSystems в 1993 году.

В нашей школе информатика всегда была важным предметом для развития детей. И интегрированная творческая среда «ПервоЛого» стала прекрасным приемником информатики. Курс «ПервоЛого» был включен во внеурочную деятельность МБОУ СОШ №10 г. Коломна в 2014 году.

Дети приходят в первый класс. Кто-то уже умеет читать, а кто-то только знаком с буквами. Но в данной программе может работать даже нечитающий ребенок: абсолютно все инструменты, диалоговые окна, действия, выполняемые ребенком, имеют однозначные изображения – пиктограммы.

Занятия в первом классе начинаются со знакомства с компьютером, с правилами работы за ним. Затем дети осваивают навыки работы с устройством «мышь». Потом приступают к знакомству с программой ПервоЛого. Ученики на занятиях получают общее представление о 22-х основных командах. Они изучают правила выполнения команд «Увеличься», «Уменьшись», «Иди», «Повернись», «Опусти перо», «Подними перо», «Измени перо», «Вылей краску», «Сотри рисунок», «Покажись-Спрячься», «Перед всеми - Позади всех»

и наблюдают за результатом выполнения команд. Дети узнают, что Черепашка может рисовать.

И вот наступает время первых проектов. Мы прекрасно понимаем, что для первоклассника проект – это трудная задача, дети ещё малы, чтобы выполнить всю работу самостоятельно, у них пока не хватает знаний. Поэтому проектами в первом классе мы будем называть элементы проектной деятельности. В своих первых проектах дети не используют анимацию, но зато они хорошо отрабатывают свои ранее приобретенные знания. Рождаются такие проекты как «Азбука», «Аквариум», «Наша школа» и другие. Результаты этих проектов мы используем на уроках обучения грамоте, русского языка, математики. Затем подходит время, и дети учатся писать программу в «ПервоЛого». И, оказывается, это очень просто: вся последовательность команд собирается, словно из кубиков, из элементарных действий, представленных в виде понятных и наглядных картинок-пиктограмм. Когда весь список требуемых действий сформирован, можно запустить его на исполнение. Ребенок погружается в этот новый для него мир, где ему предоставлены большие возможности для творческой реализации. Очень интересно видеть на экране монитора, как оживают ранее созданные ребенком проекты.

Второй год обучения приносит детям не меньшую радость, чем первый год изучения курса. Ребята расширяют свои знания по работе в программе «ПервоЛого». Увеличивается набор команд по управлению Черепашкой, дети учатся управлять мультимедиа. Особый интерес вызывают у ребят способы создания новой формы Черепашки. Они создают новые формы с помощью вкладки «Рисовалка», также используют уже имеющиеся картинки, сформированные в другой программе, отсканированные картинки или фотографии. Создание проектов «Круговорот воды в природе», «Детская площадка» проходят в виде соревнований. Защита собственных проектов вызывает у учащихся особый интерес. Работая над каждым проектом, ребята приобретают новые знания. И каждое занятие маленькими шажками приближает их к «взрослой жизни».

Окрепшие третьеклассники с первых уроков начинают работать над полноценными проектами. Сначала каждый ученик хорошо продумывает свой сюжет. Затем он предлагает определённые технологические приёмы, которые позволят в полной мере реализовать их задумку (изменение размеров героев, использование фонов, подключение различных звуков и музыки). Своими наработками ученик делится с учителем. Мы совместно обсуждаем предлагаемое решение проекта. После этого ребёнок приступает к реализации своего проекта. Такая совместная творческая работа позволяет добиться наибольшего успеха.

Чаще дети работают индивидуально, но мы в течение года обязательно включаем работу в малых группах. Это позволяет детям, работая в группе, учитывать мнения партнеров, учиться задавать правильные вопросы, обращаться за помощью, договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, слушать собеседника, договариваться и приходить к общему решению. При работе в малых группах, ребята спокойно, с радостью обмениваются своими знаниями, находками.

Отдельно надо рассказать о том, что ребятам нравится создавать в программе «ПервоЛого» открытки. Начинают они свою работу с того, что тщательно выбирают фон будущей открытки (используем папку «Фон для открытки»). Потом надо продумать в каком месте открытки будет написан текст. Необходимо выбрать размер, цвет, стиль шрифта. Затем дети печатают текст поздравления (находим в верхних закладках красную букву А - новый текст). Они знают, что если случайно выйти за пределы клавиатуры, то дописать текст уже будет нельзя, всю работу придется начать сначала. Но эти трудности не пугают ребят, а, наоборот, заставляют их быть более внимательными. Детям нравится добавлять к своим открыткам музыку (используем вкладку медиа). Приятно видеть радостные лица родителей, которые получили такой необычный подарок к Новому году, к 23 февраля или к 8 марта.

Финальным этапом в третьем классе становится проект «Скоро лето». Выполняют его ученики с использованием всех доступных технологических операций по оформлению мультимедийных презентаций.

Освоившемуся в «ПервоЛого» ученику, не составит большого труда перейти к работе в «ЛогоМирах». Это более "взрослая" версия Лого - со всеми ранее созданными им проектами.

Особо хочу отметить, что организация занятий по программе «ПервоЛого» проходит согласно Постановлению Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 N 28 "Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи" (вместе с "СП 2.4.3648-20.Санитарные правила...") (Зарегистрировано в Минюсте России 18.12.2020 N 61573).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сопрунов С.Ф., Ушакова А.С., Яковлева Е.И.. ПервоЛого 3.0: Справочное пособие. -М.: Институт новых технологий. -136 с.
2. Яковлева Е.И.. ЛогоМозаика: Сборник проектов. -М.: Институт новых технологий. -74 с.

3. ПервоЛого4.0. Интегрированная творческая среда. [Электронный ресурс] URL: <https://www.int-edu.ru/content/pervologo-40-integrirovannaya-tvorcheskaya-sreda> (дата обращения 10.10.2021).

Щербатова Яна Олеговна
ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный
университет» г. Владивосток, РФ
sherbatova99@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Аннотация. В статье рассматривается тема модернизации школьного образования в России. Объектом изучения являются инновационные технологии в начальной школе. Представлена практика использования инноваций в начальной школе. Дана краткая аннотация каждой из них. Обоснованы предложенные методики.

Ключевые слова: начальное образование, инновации, традиционные технологии, инновационные технологии, формы инноваций в начальном образовании.

Основной особенностью образования XXI века является развитие новых технологий и инноваций, нового взгляда, мышления, нового отношения к происходящим переменам. Взаимообусловленность и динамичность происходящих перемен определяют необходимость нового подхода к системе образования, начиная с начального.

Начальное образование - это одна из первых ступеней образования, реализующая государственные стандарты образования. Начальная школа направлена на формирование основ грамотности, знаний и умений по соответствующим предметам, необходимых для общего среднего образования учащихся. Сегодня ключевыми целями начальной школы является не только обучение чтению, письму и счету младших школьников, но и формирование у них умений навигации в современном информационном пространстве, способности решать нестандартные задачи, работать в команде, самостоятельно планировать, анализировать и оценивать свою деятельность [4].

Данные обстоятельства требуют от учителей начальной школы включения новых методик преподавания, усовершенствования методов и форм обучения, связанных с внедрением в образовательный процесс инновационных технологий [2].

Так, исследователи Т.С. Буханцева и О.В. Мартынова выделяют две формы технологии в обучении и воспитании младших школьников: традиционные технологии и инновационные. Остановимся на них подробнее.

1. Традиционные технологии. Под ними понимают вид обучения, основы которого определяются устоявшимися моделями решения задач развития обучающегося. Наиболее популярной практикой является объяснительно-иллюстративное обучение или репродуктивное обучение.

2. Инновационные технологии - это вид обучения, в основе которого лежит определенная инновация деятельности, определяющая повышение качества педагогической деятельности и успешности развития личности в модели учета ограничений и возможностей личности и социально - образовательного пространства.

Взаимосвязь традиций и инноваций в системе начального образования гарантирует успешность самореализации, социализации и сотрудничества, самовыражения и самоутверждения младших школьников в системе непрерывного образования [1].

Стоит отметить, что начальная школа не стоит на месте и включение инновационных технологий является актуальным. Главными аспектами современного образовательного процесса становятся: самостоятельность ребёнка, стимуляция интереса к познавательной активности, обращение к практике, ориентированность на личность, дифференциация, смена функции педагога, изменение методов и технологий работы. Традиционный объяснительно-иллюстративный метод заменяется новыми педагогическими технологиями.

Проведя анализ и обобщение современной практики В.К. Виттенбек, выделяет следующие формы инновационных технологий в начальном образовании:

1. Развивающее обучение. Оно ориентировано на индивидуальные возможности обучающегося и их реализацию в учебном и воспитательном процессе. Акrostих, синквейн и эльfen - популярные приемы развивающего обучения, решающие следующие задачи: усвоение нового материала с помощью эмоциональной вовлеченности; активизация и развитие мыслительной деятельности; способствует расширению лексикона ученика; совершенствование оценочного умения.

2. Технология работы с портфолио - это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений ребёнка. С помощью портфолио ученик может отслеживать свой уровень развития, а также позволяет педагогу сформировать учебную мотивацию учащихся, развивать их самостоятельность, навыки рефлексии и самооценивания.

3. Интерактивные технологии. Их особенность - парная работа, групповая и коллективная. Интерактивные технологии способствуют организовать учебный процесс для предоставления и пополнения знаний учащихся, позволяют отработать полученные умения и навыки в "нетрадиционной" форме.

4. Проблемное обучение. Проблемное обучение способствует творческому усвоению знаний и реализуется в двух этапах: введение нового знание и его воспроизведение. В ходе учебной деятельности обучающийся самостоятельно или совместно с учителем определяет проблему, открывает новое знание в простой для него форме. Решение проблемных задач на уроках способствует развитию благоприятных условий для развития коммуникации в классе, положительно влияет на эмоциональную атмосферу урока, а также развивает индивидуальность каждого ребенка.

5. Проектная деятельность - это совместная учебная, творческая, познавательная, игровая деятельность, результат которой является конечный продукт. Проектная деятельность применима на любом уроке, и может быть организована как индивидуально, так и в парах, группах. С помощью нее создаются условия для развития исследовательских умений обучающихся, учит учеников пользоваться полученными навыками и знаниями на практике [3].

Сегодня существует значительное количество инноваций, используемых в практике. Грамотное управленческое решение в сфере начального образования позволяет включить те инновации в образовательный процесс, которые способствуют созданию творческой среды для активного участия ученика в учебной деятельности.

Подводя итог, следует сказать, что начальное образование как первая ступень образования детей через выбор методов и результатов обучения должно гарантировать личности и обществу своевременность развития и формирования необходимых моделей, способов, алгоритмов, навыков, компетенций у обучающегося в учебной деятельности.

Современная практика строится на взаимосвязи традиционных и инновационных технологий начального образования. Однако включение инноваций в сферу начальной школы позволяет развивать творческие способности учащихся через урочную систему, с помощью дифференцированных форм и методов обучения, для обеспечения возможности индивидуального развития каждого обучающегося.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Буханцева Т.С., Мартынова О.В. Особенности использования традиционных и инновационных методов обучения в начальной школе // Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы. - 2018. - С. 6-8.
2. Васильчикова Г.Н., Голотовская Ю.М., Плетникова Е.А. Инновации в начальном образовании // Общество - наука - инновации. - 2020. - С. 42-44

3. Виттенбек В.К., Шевцов А.С. Инновации в дошкольном образовании и начальной школе: лучшие практики // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. - 2016. - №9. - С. 55-58.
4. Ибатуллина З.К., Артемьева С.А. Инновации в системе начального общего образования // Технология проектного обучения в начальной школе. - 2019. - С. 57-61.
5. Исаева Л.А. Инновации в образовании: начальная школа // Известия Чеченского государственного педагогического института. - 2019. - Т.24. - № 2 (26). - С. 154-162.

РАЗДЕЛ IV. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Блажченко Олеся Андреевна

МБОУ СОШ № 14, Коломенский г.о., РФ

olesyakashira2@gmail.com

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. В настоящей работе раскрываются ключевые аспекты деятельности педагога, способствующие успешному формированию основных личностных качеств ребенка. Опираясь на труды В.А. Сухомлинского, Н.К. Крупской и А.С. Макаренко, мы раскроем основные критерии социального и морально-нравственного развития ребенка.

Ключевые слова: педагог, личность ребенка.

В современном мире существует множество различных профессий. Работа педагога – это нечто большее, чем передача знаний в образовательном процессе. Роль педагога имеет огромное значение в формировании личности и общества в целом. Воспитательный процесс включает в себя взаимодействие педагога с воспитанником и коллективом. "Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать" [1]. Педагог должен заниматься не только самовоспитанием и самообразованием. Высокие личностные качества воспитателя, его знания и жизненный опыт должны стать для детей непререкаемым авторитетом.

В данной статье мы рассмотрим основные элементы деятельности педагога, направленные на успешное формирование личности учащегося. Эта фундаментальная проблема всегда находилась в центре внимания многих известных ученых-педагогов, например В.А. Сухомлинского [1], Н.К. Крупской [2], А.С. Макаренко [3], [4] и др.

Проверкой эффективности воспитания и важной жизненной школой выступает наша современная действительность. Мы поддерживаем раннюю социализацию детей, раннее приобщение к нравственным и духовным ценностям общества: "Познание ребенком окружающего мира и самого себя не должно быть односторонним. Познавая мир и самих себя, дети обязаны по крупице познавать свою ответственность за материальные и духовные ценности, созданные старшими поколениями"[1].

Общение с учителем помогает ребенку устанавливать социальные контакты, познавать себя и других, оно оказывает самое непосредственное воздействие на особенности и развитие его общения со сверстниками. Под руководством педагога ребенок овладевает новыми видами деятельности, умениями, навыками. И здесь собственная активность детей непосредственно связана с активностью, идущей от взрослого. Влияние педагога на формирование самооценки ребенка велико. Поэтому детям так важна поддержка, участие, интерес и внимание взрослого к его делам и проблемам.

Важно как можно раньше ознакомить детей с морально-нравственными основами нашего общества, сформировать положительное к ним отношение, вызвать обостренный интерес к понятиям добра и зла, организовав воспитательный процесс так, чтобы участие, искренность, сопереживание, сочувствие, человечность проявлялись в деятельности. Когда школьник вступает в пору отрочества, школа, воспитатель, общество, сохраняя и развивая то, что заложено в детстве, формируют гражданина, для которого "моральные, политические идеи ... превращаются в нормы и правила поведения. Этот процесс возможен только при многогранной духовной деятельности, без которой нет устремления к идеалу, нет живой человеческой личности" [1]. Учитель должен увидеть и постараться понять индивидуальность ребенка, его особенности и возможности, рассматривать его как уникальную личность с присущими ей индивидуальными склонностями и творческим потенциалом.

Только учитель остаётся в сердцах каждого ученика и сопровождает их всю жизнь. «Для ребят идея неотделена от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совсем по-другому, чем то, что говорит чуждый им человек» [2].

В заключение хочется подчеркнуть что, от типа и качества общения педагога, его личности, зависит развитие всех основных психических процессов, способностей и личностных качеств ребенка. Будет ли ребенок успешен в дальнейшей жизни, инициативен, самостоятелен, ответственен, открыт миру и людям, в большой степени зависит от педагога. По моему личному мнению, роль педагога в формировании личности имеет колоссальное значение на протяжении всего воспитательного процесса. Она требует не только постоянного непрерывного обучения, включая в себя самореализацию, самообразование, но и знания особенностей психического развития детей, творческий потенциал, тактичность и терпимость в отношениях с детьми и родителями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Издательство «Концептуал», 2018. – 320 с.

2. Крупская Н.К. Воспитательная роль учителя.- Пед. соч.: В 10-ти т, М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1957, т. 3. - 510 с.
3. Макаренко А.С. Собрание сочинений в пяти томах - М.: Правда, 1971, т.1. – 575 с.
4. Макаренко А.С. Собрание сочинений в пяти томах - М.: Правда, 1971, т.2. – 543 с.

Боландова Ольга Ивановна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
olga-ivanovna1983@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ РЕЧИ ПЕДАГОГА НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматривается влияние речи педагога на развитие речи детей дошкольного возраста, описывается опыт работы педагогов в данном направлении, указываются отдельные аспекты речи, на которые педагогам необходимо обращать особое внимание.

Ключевые слова: развитие речи, речевое развитие дошкольников, речь педагога, культура речи воспитателя.

Развитие речи детей дошкольного возраста является одним из важнейших направлений работы педагогов дошкольных образовательных организаций. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования предусмотрена самостоятельная образовательная область «Речевое развитие» [1]. Необходимо отметить, что развитие речи детей нужно осуществлять на всех этапах дошкольного детства. Значение речи состоит в том, что она является основой не только для успешной коммуникации, общения детей друг с другом и взрослыми, но и для познавательного, интеллектуального развития.

В целях речевого развития дошкольников педагогами проводятся специально организованные занятия. В то же время, большое значение в развитии речи детей имеет речь самого педагога, которая является для ребенка примером. Это связано с тем, что дети подражают взрослым, которые являются для них значимыми, авторитетными, следовательно, речь самого педагога оказывает огромное влияние на то, как будут разговаривать дети, насколько их речь будет правильной, содержательной, красивой и выразительной.

В связи с этим на педагогов возлагается высокая ответственность. Они должны быть предельно внимательны к содержанию и выразительности своей речи.

Дети слышат речь педагогов в разных обстоятельствах.

Во-первых, в повседневном общении педагога с детьми в образовательном процессе (на занятиях, в игровой и трудовой деятельности, на прогулках и т.д.).

В связи с этим воспитателю необходимо контролировать свою речь в течение всего рабочего дня по всем аспектам: лексику, правильность произношения, расстановку ударения в словах, интонацию, тональность и т.д.

Во-вторых, во время общения педагога с другими взрослыми людьми (коллегами по работе, родителями воспитанников, а также с другими людьми, например, отвечая на телефонный звонок). Не следует думать, что дети находятся «в стороне» от таких разговоров. Дети наблюдают, воспринимают речь воспитателя. Важно, чтобы педагог работал над своей культурой речи и не допускал бранных слов, просторечий, невнятной речи с кем бы то ни было.

В-третьих, во время чтения детям художественной литературы. В этих обстоятельствах содержание речи определяется содержанием текста произведения. Однако и здесь велика роль педагога: он осуществляет выбор произведения и отвечает за звуковую часть речи: интонационную выразительность, ритм, тональность и т.д.

Считаем целесообразным поделиться опытом работы педагогов МБДОУ-детский сад компенсирующего вида №23 г. Жуковский. В детском саду воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

В общении с детьми мы обращаем внимание на следующие аспекты. Прежде всего, это богатство языка (лексика). В своей речи педагоги употребляют слова, которые понятны детям, учитывают возраст детей. Также важна красота речи (интонационная выразительность, эпитеты, метафоры). Кроме того, необходима правильность речи, в том числе отсутствие слов-паразитов («значит», «так сказать», «ну», «вот»), нелитературных слов.

Также стараемся правильно строить предложения и сочетать слова. Например, не следует говорить ребенку: «Скажи Марии Ивановне, что я велела ей дать тебе книгу». Слово «велела» свидетельствует о приказном тоне, что невежливо. Необходимо сказать: «Пожалуйста, скажи Марии Ивановне, что я прошу ее дать тебе книгу». Нередко в повседневной жизни можно услышать фразеологические обороты, которые употребляются неправильно: например, «иметь роль» (нужно – «играть роль»). В своей речи с детьми мы учитываем все эти моменты.

В качестве примера неправильной речи можно привести употребление слова «месяц» после названия самого месяца. Например, неправильно говорить детям: «Новогодний праздник будет в декабре месяце», а правильно – «Новогодний праздникбудет в декабре».

В общении детей друг с другом можно встретить такую ошибку, как сообщение о ком-либо из присутствующих в третьем лице. Например, «Мы решили, что она будет играть без нас». Говорить в третьем лице о другом

человеке в его присутствии невежливо. Но мы знаем, что дети копируют речь взрослых. Поэтому педагоги должны обращать внимание на свою речь в первую очередь, не говорят ли они в третьем лице о ком-либо из детей в их присутствии.

В общении с детьми не нужно очень часто употреблять слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, т.к. это искажает восприятие детьми слов. Вот пример излишнего применения суффиксов: «Иришка, убери стаканчик со столика».

Другим важным аспектом, который мы учитываем в своей речи, является ее фонетическая сторона, которая включает в себя ударение, интонацию, ритм, темп речи. К сожалению, в повседневной жизни людей частой ошибкой является неправильное ударение в словах. Например, в словах «звонишь», «досуг», «договор», «красивее» и др. Педагог не имеет права на такие ошибки, иначе у человека с детства закрепится неправильное произношение самых распространенных слов.

Рассматривая фонетическую сторону речи, отметим, что речь воспитателя не должна быть торопливой, так как ускоренный темп речи приводит к тому, что она становится нечеткой, плохо воспринимается собеседником. Также речь не должна быть монотонной, иначе снижается качество восприятия речи. Речь педагога должна быть интонационно выразительной, звучать в нормальном, спокойном темпе, с правильной расстановкой ударения, окончания слов следует выговаривать четко.

С целью развития культуры речи воспитателя важно стараться подмечать недостатки в своей собственной речи, чтобы вовремя их исправить. Внимание к своей речи позволит педагогу правильно произносить слова, звуки, грамматически верно строить предложения.

Необходимо отметить, что воспитатели изучают научную литературу по вопросам совершенствования речи. Так, например, в работе А.С. Львовой [2] представлены аспекты педагогической коммуникации. В исследовании Н.Е. Щурковой [3] раскрывается мастерство речи педагога и влияние речи взрослого на речевое развитие детей. Ценной для профессионального роста педагога является и работа по культуре речи Н.В. Малычевой [4].

Таким образом, речь педагога является образцом речи для детей. На педагогах дошкольных образовательных организаций лежит ответственность за то, на каком уровне будет сформирована речь ребенка. Необходимо помнить, что детям, когда они станут взрослыми, будет очень трудно исправлять устоявшиеся речевые ошибки, поэтому педагогам нужно формировать правильную речь у детей. А одним из важнейших способов достижения

положительных результатов в речевом развитии детей дошкольного возраста является правильная речь самих педагогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. ФГОС ДО (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155) // Российская газета. – 2013. – №265.
2. Львова А. С. Культура речи и деловое общение педагога / А. С. Львова. – М.: Юрайт, 2020. – 185 с.
3. Щуркова Н.Е. Речь педагога / Н.Е. Щуркова.-М.:ИТРК, 2019.-114 с.
4. Малычева Н.В. Современный русский язык и культура речи/ Н.В.Малычева. – М.: Дашков и К, 2021. – 248 с.

Буслаева Елена Николаевна
ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, РФ
marymalceva@mail.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 44.03.03. «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ» К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. Статья посвящена специфике подготовки бакалавров к работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в инклюзивном образовательном пространстве. Проведен анализ профессиональных компетенций, формируемых у студентов в процессе обучения в университете, необходимых для работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, дети-инвалиды, инклюзивное образование, профессиональные компетенции, студенты.

В настоящее время в России наблюдается резкий рост количества детей-инвалидов, тревожную статистику, заставляющую задуматься, опубликовали эксперты Минтруда: на 1 января 2020 года их было 688023 человека, на 1 июля 2021 года. 719 537 человек, в Калужской области - 3618 и 3907 человек соответственно, из них 866 и 907 - от четырех до семи лет.

Официальная статистика, как правило, приводит данные о детях, прошедших освидетельствование на МСЭ и получивших об этом официальный документ. Детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, но не получивших инвалидность гораздо больше.

Дети с ограниченными возможностями (далее - ОВЗ) - дети с отклонениями в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие обучению без создания особых условий (п. 16 ст.

29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Дети с ограниченными возможностями также имеют доступ к инклюзивному образованию - совместному обучению (воспитанию), в том числе совместным учебным занятиям, досугу, различным видам дополнительного образования, с обучающимися, не имеющими ограничений возможностей здоровья (п. 27 статьи 2, часть 4 статьи 79). [1].

Особые условия для получения образования для обучающихся с ОВЗ – это условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ (ч. 3 ст. 79) [1].

При обучении детей-инвалидов и детей с ОВЗ учителя обязаны учитывать особенности их психофизического развития, состояния здоровья, соблюдать особые условия, необходимые для обучения детей-инвалидов, и при необходимости взаимодействовать с медицинскими организациями (п. 6 части 1 статьи 48) [1], [2].

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (Институт искусств и социокультурного проектирования) на кафедре Социальной адаптации и организации работы с молодежью осуществляет подготовку бакалавров очной формы обучения по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Образование детей с особенностями развития», в ходе которой студенты изучают дисциплины, связанные с проблемой инклюзии и работой с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами.

При этом для обучающихся по данному направлению подготовки базой практик являются учреждения и организации, реализующие специальную (коррекционную) и инклюзивную образовательную и воспитательную деятельность.

Во время прохождения производственной (педагогической) практики студенты наблюдают за деятельностью дефектолога (логопеда) образовательной организации, изучают и анализируют его документацию;

учатся проводить диагностику (групповое и индивидуальное обследование детей совместно с дефектологом) и коррекционно-развивающую работу.

По опыту КГУ им. К.Э. Циолковского, можно выделить возможные направления подготовки студентов специального (дефектологического) образования к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ.

1. Развитие личности студентов - будущих дефектологов, способных оказывать психолого-педагогическую поддержку детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам в инклюзивном образовательном пространстве.

2. Включение в содержание курса специальных дисциплин теоретического и практического материала, связанного с особенностями детей с отклонениями в развитии.

3. Составление учебно - методических пособий по подготовке студентов-бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования в Калужской области [3, с. 154].

Приобретая в процессе обучения универсальные, общекультурные и профессиональные компетенции, бакалавр специального (дефектологического) образования сможет работать в образовательной организации дефектологом, тьютором, педагогом сопровождения.

В дальнейшем, в результате самостоятельной работы при наличии установки на самореализацию, через профессиональную деятельность компетенции трансформируются в профессионализм, который является высоким мастерством, характеризует глубокое овладение специальностью, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией.

Только самообразование, саморазвитие, самомобилизация личности может обеспечить этот переход. ВУЗ может и должен формировать базовые знания и навыки, развивать навыки самостоятельной работы, которые станут основой для дальнейшего углубления теории и практики внедрения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [4], [5].

Следовательно, судьба инклюзивного образования в России во многом зависит от позиции высших учебных заведений, единой политики подготовки кадров, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимости интеграции научных и методических усилий специалистов общего и специального (коррекционного) [4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ / [Электронный ресурс] URL: http://www.con sultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 10.09.2021).

2. Захарова Ю.В., Буслаева М.Е. Организация коррекционно-развивающего обучения детей с интеллектуальными нарушениями. // Вестник Калужского университета. – №3. – 2021. – С. 125-130.
3. Буслаева Е.Н. Специфика подготовки студентов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях академической мобильности. // Пед. образование в России. -№ 12. -2015. -С. 152-156.
4. Буслаева Е.Н. Особенности внедрения инклюзивного образования в калужской области. // MODERN SCIENCE. – № 8-1. – 2019. – С. 108-113.
5. Буслаева Е.Н. Особенности подготовки бакалавров к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Развитие гуманитарной науки в современном социокультурном пространстве. –Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2015. – С. 25-33.

***Иванов Максим Александрович
Королева Оксана Леонидовна
Шешукова Наталья Николаевна***

*ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, РФ
ivanov.maxim43@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБУЧАЮЩИХ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В данной статье обсуждаются проблемы сохранения эмоциональной составляющей и психологического здоровья педагогов. Целью исследования является выявление возможности организации и проведения коррекционной работы, направленной на снижение проявлений синдрома эмоционального выгорания у педагогов обучающихся детей с ментальными нарушениями. Исследование включало в себя следующие методы и методики:

- теоретические: анализ теоретических источников по проблеме исследования, обобщение, сравнение, классификация;
- эмпирические: констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, тревожное напряжение, резистенция, истощение, программа психолого-педагогической коррекции.

Актуальность данной проблемы сохранения эмоциональной составляющей и психологического здоровья педагогов в школах является, безусловно, первостепенной.

Присутствие синдрома эмоционального выгорания в профессии педагога отмечается фактором временного нарушения трудоспособности и препятствием в эффективной результативной системе деятельности педагог-обучающийся.

Имеется подтвержденный факт в работах исследователей В.В.Бойко и К. Маслач в том, что чем старше и опытнее педагог, тем он более он подвержен эмоциональному выгоранию [1].

В последние годы в политике государства наблюдается изменение отношения к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья, а также улучшение материальной базы для их комплексной реабилитации. В то же время современная школа предъявляет большие требования ко всем аспектам деятельности учителя: к личностным особенностям, педагогическим компетенциям, знаниям, способам взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Синдром эмоционального выгорания, предполагает собой реальную специфическую опасность здоровью как для педагогов, так и детей, в особенности в профессиональных группах педагогических работников обучающих детей с ментальными нарушениями. Данное состояние характеризуется эмоциональной сухостью педагога, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, расширением сферы экономии эмоций, тем самым оказывает значительное влияние на уровень профессиональных компетенций педагога [2].

Самым важным в педагогике является ориентация деятельности учителей на личность обучающегося. Поэтому от специалиста требуется способность адекватно реагировать на воздействие негативных факторов, но высокая эмоциональная напряженность, которая связана со спецификой межличностного взаимодействия в процессе профессиональной деятельности, под воздействием вторичных факторов может приводить к развитию синдрома эмоционального выгорания (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, В.В. Бойко, М.В. Борисова, Т.В. Форманюк) [3].

Цель исследования: выявить возможность организации и проведения коррекционной работы, направленной на снижение проявлений синдрома эмоционального выгорания у педагогов обучающих детей с ментальными нарушениями.

Гипотеза: предположим, что при проявлении синдрома эмоционального выгорания у педагогов школы-интерната, обучающих детей с ментальными нарушениями, возможна его коррекция через специально организованную программу тренингов.

- математическо-статистические методы: z - критерий, T - критерий Вилкоксона.

Исследование проводилось на базе школы интерната-для детей сирот. В исследовании приняли участие 44 педагогов средний возраст которых составляет $46,4 \pm 2,3$ лет с педагогическим стажем от 15 до 25 лет.

Модель построения исследовательской работы состоит из следующих задач:

1) провести теоретический анализ проблем эмоционального выгорания в работах зарубежных и отечественных авторов;

2) организовать констатирующий эксперимент, подобрав методики, позволяющие выявить особенности эмоционального выгорания у педагогов обучающих детей с ментальными нарушениями;

3) разработать программу тренинга, направленную на коррекцию синдрома эмоционального выгорания у педагогов обучающих детей с ментальными нарушениями, апробировать ее и проанализировать полученный результат;

4) разработать методические рекомендации для педагогов по коррекции проявлений эмоционального выгорания.

В ходе исследования были использованы следующие методы и методики:

– теоретические: анализ теоретических источников по проблеме исследования, обобщение, сравнение, классификация;

– эмпирические: констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты;

- методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко,

- методика для оценки синдрома «выгорания» в профессиях системы «человек - человек» Н. Е. Водопьянова,

- анкета Э. Ховарда «Как сильно ты подвержен стрессу?»

Анализируя полученные при тестировании данные, можно сделать следующие выводы: Обобщая результаты проведенных трех диагностик, выявили, что 3 (6,8%) педагога имеют низкий уровень развития эмоционального выгорания, так же было выявлено, что со средним уровнем эмоционального выгорания 27 (61,4%) педагогов, относящихся к высокому уровню развития эмоционального выгорания было выявлено 14 (31,8%) педагогов.

Остальные педагоги были приглашены на коррекционные занятия с целью профилактики возникновения эмоционального выгорания.

Было определено тринадцать человек с высокими показателями уровня «выгорания», у них были отмечены особенности в поведении: грубость по отношению к коллегам и обучающимся с ментальными нарушениями, частые конфликтные ситуации со всеми участниками образовательного процесса, включая контакты с родителями обучающихся.

Весь цикл программы психолого-педагогической коррекции занятий разделен на два блока: информационный блок и практический блок.

Завершающий этап содержит последнее занятия, которое предполагает закрепление полученного опыта, анализ всего пройденного курса коррекции.

Программа направлена на психолого-педагогическую коррекцию

эмоционального выгорания педагогов обучающихся детей с ментальными нарушениями, посредством развития способностей регуляции эмоционального состояния и освоения способов саморегуляции; психологического просвещения педагогов по проблеме эмоционального выгорания.

Реализация программы предполагает цикл групповых занятий с педагогами, у которых по результатам диагностик, был выявлен средний и высокий уровень эмоционального выгорания.

Показателем эффективности программы является снижение у участников коррекционной группы проявлений синдрома эмоционального выгорания.

С учетом поставленных задач была определена тренинговая форма проведения коррекционной работы: Содержание программы включает 11 занятий, периодичность проведения - 1 раз в неделю продолжительностью 1 час 30 мин.

Анализируя данные, по окончании коррекционной работы было проведено повторное тестирование педагогов, вошедших в коррекционную группу.

По данным сравнительного распределения показателей эмоционального выгорания педагогов школы «до» и «после» реализации программы психолого-педагогической коррекции и обобщение трёх методик можно сделать следующие выводы:

– низкий уровень развития эмоционального выгорания после реализации коррекционной программы увеличился до 4 (20,4% от общего числа) педагогов.

Это говорит об эффективности разработанной и реализованной программы психолого-педагогической коррекции эмоционального выгорания педагогов.

– средний уровень развития уменьшился до 5 (52,3% от общего числа) педагогов,

– высокий уровень развития эмоционального выгорания уменьшился до 4 (27,3% от общего числа) педагогов.

В результате математической обработки результатов исследования при помощи Т- критерия Вилкоксона можно утверждать, что показатели степени выраженности синдрома эмоционального выгорания педагогов статистически достоверны, что подтверждает, что программа психолого-педагогической коррекции синдрома эмоционального выгорания педагогов обучающихся детей с ментальными нарушениями позволила снизить его уровень. Гипотеза исследования доказана.

Постоянное осуществление психологической коррекции, направленное на воздействие нервной системы педагога с целью достижения им психологического баланса с целью преодоления образовавшихся трудных ситуаций и возвращения к продуктивной деятельности.

Проведение психотерапевтических мероприятий согласно возникающей необходимости, направленной на положительное изменение личности и субъекта деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Антонова Е.А. Эмоциональная устойчивость как фактор педагогической деятельности / Е.А. Антонова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 100-104.
2. Белкова Н.В. К вопросу о необходимости создания программы психолого-педагогического сопровождения социальных педагогов с эмоциональным выгоранием / Н.В. Белкова // Вестник ТОГИРРО. – 2013. – № 2. – С. 461-462.
3. Бойко В.В. Психоэнергетика. / В.В. Бойко – СПб: Питер, 2008. – 416 с. / [Электронный ресурс] URL: http://www.studmed.ru/boyko-vv-psihoenergetika_8bf9c609de4.html (дата обращения 07.09.17).
4. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 96-103.
5. Брюхов М.М. Социальная реабилитация специалистов социальной работы с «эмоциональным выгоранием» / М.М. Брюхов // Самопознание и самопроектирование как условия самореализации личности: сб. науч. трудов по матер. Международного форума. – Екатеринбург, 2012. – С. 30-34.
6. Васильева Н.Г. Эмоциональное выгорание педагогов / Н.Г.Васильева // Безбарьерная среда в школе и обществе : сб. матер. IV Международного Форума. – 2014. – С. 60-63.
7. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. / Н. Е. Водопьянова. – СПб: Питер, 2009. – 336 с. / [Электронный ресурс] URL: <http://fictionbook.ru/static/trials/00/18/36/00183641.a4.pdf> (дата обращения 10.09.17).

Иванова Надежда Александровна
ГОУ ВО МО "Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
n.khavlina@gmail.com

ПРИМЕР ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

Аннотация. В статье рассматривается вопрос подготовки будущих учителей начальной школы. Особое внимание уделяется организации и проведению практических занятий по естествознанию в соответствии с требованиями современных образовательных стандартов высшего образования.

Ключевые слова: практические занятия, естествознание, исследовательская деятельность.

Процесс подготовки учителей начальной школы связан с организацией не только теоретического обучения, но и практического применения полученных знаний, реализацией компетентностного подхода. С учетом развития современных технологий, видов и средств коммуникации,

информатизации, возникает потребность в становлении педагога способного организовать взаимодействие всех составляющих компонентов педагогического процесса; обогащать образовательную среду как естественными, так и искусственными объектами; выстраивать различные виды продуктивного взаимодействия учащихся; эффективно применять современные образовательные технологии, в том числе информационные и цифровые образовательные ресурсы [1, с.80]. Современные образовательные стандарты высшего образования определяют педагогические и методические типы профессиональной деятельности, которые находят свое отражение в профессиональных образовательных программах. В соответствии с новым стандартом, обучающиеся должны научиться проектированию и реализации своей будущей педагогической деятельности на основе специальных научных знаний и созданию специальных педагогических условий для развития интереса младших школьников к обучению путем вовлечения их в различные виды деятельности (индивидуальной и групповой, исследовательской, проектной, коммуникативной и др.). В частности, подготовка студентов педагогического факультета к организации обучения в системе основного начального общего образования, с учетом содержательной специфики курса «Окружающий мир», логических, экологических и содержательно-методических связей в предметной области «Естествознание» и задач по экологическому, патриотическому, духовно-нравственному воспитанию обучающихся, происходит посредством организации лекционных и практических занятий в течение первого, второго и третьего семестра. Построение данного курса и его содержание способствуют формированию и развитию таких важных общеобразовательных компетенций, как способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) (ОПК-2); и способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8) [2]. Таким образом, в рамках курса «Естествознание» должны решаться одновременно несколько основных задач:

- применения научных знаний в области современного естествознания;
- приобретение практических умений взаимодействия с естественными объектами природы (умение вести наблюдения, анализировать внешний облик наблюдаемых растительных и животных объектов, определять их систематические категории, экологические особенности и связанные с ними видоизменения, давать экологическое и морфологическое описание данных объектов), работы с полевыми определителями, специальным оборудованием и т.д.;

– отработка навыка экологического мониторинга, направленного на оценку общей экологической ситуации своей местности, климатических и экологических изменений;

– знакомство с приемами практической, исследовательской и проектной деятельности, которые студенты смогла бы использовать в своей будущей профессии при организации и проведении уроков окружающего мира в начальной школе, внеурочных занятий по предмету, кружковой и клубной работе.

Именно поэтому мы считаем необходимым организацию практических занятий по данному предмету на опытных участках и в естественных биоценозах. При этом важно использовать следующие образовательные технологии: решение ситуационных и проблемных задач; исследовательские методы обучения; обучение в сотрудничестве; информационно-коммуникативные технологии [3].

Каждое практическое занятие предполагает свободный обмен мнениями по изучаемой тематике. Оно начинается со вступительного слова преподавателя, формулирующего цель занятия и характеризующего его основную проблематику. Как правило, студенты работают в малых группах, выполняя специальные задания. В заключительном слове преподаватель совместно со студентами подводит итоги обсуждения и объявляет оценки обучающимся. При подготовке к практическому занятию студенты имеют возможность воспользоваться консультациями преподавателя.

Приведем пример заданий для практического занятия по теме «Класс Птицы», в процессе которого обучающиеся должны пронаблюдать представителей данного класса, раскрыв морфологический, этологический и эколого-географический критерии видов. Кроме того, студенты знакомятся с теми заданиями, приемами работы, которые они могут использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Подготовительный этап проходит в формате домашней самостоятельной работы. Обучающиеся выполняют следующее задание:

1. Составьте «меню» для птиц. Напишите, какие продукты запрещены для кормления и почему. Сделайте выводы о пищевом рационе воробьев, синиц, гаичек, щеглов, свиристелей, зябликов, соек, голубей, галок, ворон.

2. Подготовьте корм для птиц, обитателей городского парка.

Практическое занятие по данной теме целесообразно проводить в местах скопления разнообразных видов птиц. Мы предлагаем в качестве такой площадки - городской «парк Мира». Студенты работают в малых группах по 2-3 человека, выполняя следующие задания:

1. Привлеките птиц к кормушке и произведите наблюдение по плану:

1) Определите виды птиц, прилетевших к кормушке, используя атласы-определители.

2) Какой корм выбирают различные виды птиц?

3) Как ведут себя птицы по отношению к представителям своего вида и по отношению к представителям других видов?

4) Как меняется поведение птиц в начале и в конце процесса кормления?

2. Опишите одну птицу по плану:

Рассмотрите детали:

- форма и цвет клюва;
- окраска головы: какого цвета шапочка, брови, есть или нет;
- пятна, полосы, кольца вокруг глаз, какого цвета глаза;
- форма и цвет хвоста;
- туловище, цвет спины и брюшка;
- форма и расцветка крыльев;
- форма, длина лап.

Выполните рисунки, указав на них основные видимые органы и особенности внешнего строения птицы:

рисунок головы	рисунок нижних конечностей	полный рисунок птицы
-------------------	----------------------------------	----------------------------

2) Обратите внимание на особые движения и повадки птицы:

- сидит на месте, ходит, бегают, порхает, плавают, ныряет и действия (подрагивание, покачивание и т.п.) хвостом;

- характер движения при ходьбе (мелкие или крупные шаги, переваливаясь с боку на бок и т.п.);

- движение в полете (парит в небе неподвижно или быстро машет крыльями и т.п.);

- силуэты в полете, форму стаи в полете;

- время нахождения у кормушки;

- изменение активности в начале и конце кормления.

3) Оценить голос птицы.

- длительность;

- характер звука (кряканье, свист, треск, пение и т.п.).

4. Сделайте вывод о том, чем характеризуется и как проявляется морфологический, этологический и эколого-географический критерии на конкретном примере видов птиц.

В заключении стоит сказать о том, что практические занятия в таком формате вызывают безусловный интерес у студентов и мотивируют их к глубокому изучению предмета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Иванова Н.А. Реализация интерактивного подхода в процессе подготовки студентов педагогических профилей // Пед.образование и наука / Научно-методический журнал №1, М: МАНПО, 2018 - с.80-83.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Пед.образование" (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020.
3. Иванова Н.А., Макашина Т.Ю. Учебно-методическое обеспечение процесса индивидуальных и групповых исследований студентов на учебной практике: учебно-методическое пособие (2-е издание, доп.). Иванова Н.А., Макашина Т.Ю. – Коломна: ГСГУ, 2019. – 123 с.
4. Иванова Н.А., Макашина Т.Ю. Формирование экологической культуры будущих педагогов (в рамках учебной практики по естествознанию) // Педагогическое образование и наука / Научно-методический журнал №4, М: МАНПО, 2017 - с.92-97.
5. Иванова Н.А., Смирнова О.М. Изучение растительного сообщества усадьбы Достоевских на учебно полевой практике по естествознанию студентами педагогического факультета // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / материалы VI Всероссийской (с международным участием) науч.-пр. конф. / Макашиной, О.Б.Широких – ГСГУ – Коломна: ГСГУ, 2018 - С.29-32.

Климченко Ирина Владимировна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
irina.klimchencko2011@yandex.ru

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ НА ЛЕКЦИЯХ В ВУЗе (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ)

Аннотация. В статье раскрываются условия, способствующие эффективному усвоению материала студентами в ВУЗе на лекциях в рамках сложных тем. В данном случае речь идет о курсе «Теория и методика обучения младших школьников». Использование преподавателем активных методов обучения активизирует мыслительную деятельность студентов-бакалавров.

Ключевые слова: текущая лекция, обучение, учение, образовательная среда, методы преподавания, балльно-рейтинговая система.

В настоящее время особое внимание уделяется качественному аспекту в образовании. Активное обучение выступает условием эффективного образования. В рамках современной парадигмы образования, студенты-

бакалавры в большей степени самостоятельно получают знания, ориентируясь на разные научные направления, раскрытые им преподавателем. Акцентируя внимание студентов-бакалавров на вариативности, преподаватель ВУЗа активизирует их познавательную активность. Создавая в процессе обучения ситуации сотрудничества, преподаватель способствует коммуникации и обмену способами деятельности студентов.

Преподаватель обязан «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности» [5]. Во время подготовки к лекционным занятиям в ВУЗе, преподаватель часто задумывается над тем, как вовлечь студентов-бакалавров в активную и творческую работу. Процесс обучения включает в себя преподавание. Процесс учения наполнен разными видами деятельности. Содержание находится в плоскости между обучением и учением. На качество учения оказывает влияние образовательная среда.

Околелов О.П. считает, что «образовательная среда – это системное образование, пронизанное специфическими, характерными именно для этого образования взаимодействиями, которое включает в качестве ведущих компонентов накопленные данными индивидуумами:

1. систему знаний, умений и навыков;
2. познавательный и культурный потенциал;
3. формы, методы и средства обучения;
4. формы и методы организации самостоятельной работы.» [2].

В рамках этой среды, осуществляется взаимодействие, взаимообмен информацией и способами действий между участниками учебно-воспитательного процесса.

Лекция как организационная форма обучения имеет свои «плюсы» и «минусы». К «плюсам» можно отнести:

1. Большой охват студенческой аудитории.
2. Преподаватель может ознакомить студентов с большим объемом информации.
3. Возможность познакомить студентов с малодоступным широкой аудитории материалом, который детально проработал преподаватель.
4. Появление у студентов познавательного интереса к изучаемому курсу благодаря изложению преподавателем на лекции разных точек зрения на сложные научные вопросы.
5. Владение техникой чтения лекции преподавателем-профессионалом вызывает эмоциональный отклик студенческой аудитории, мотивирует к более глубокому самостоятельному изучению ряда вопросов курса.

К «минусам» лекции относят:

1. Студенты чаще всего являются пассивными слушателями.
2. Для больших студенческих групп требуются большие по площади аудитории.
3. Студентам сложно быть внимательными на протяжении всей лекции.
4. Влияет настроение как студентов, так и преподавателей.
5. Развлекательная форма подачи преподавателем материала сложной темы.

По мнению Семушиной Л.Г. и Ярошенко Н.Г., «специфика лекции ограничивает возможности преподавателя в управлении познавательной деятельностью студентов: на лекции ограничены возможности обратной связи между преподавателем и студентами; исключена возможность проверки усвоения знаний студентов» [3].

В созданных учеными «шаблонах эффективной лекции-презентации» акцентируется внимание на важности «активного участия, деятельности самих студентов» [4].

Зарубежные ученые утверждают, что в «рейтинге методов восприятия восприятие и запоминание на 90 % возможно при самостоятельном обнаружении и преодолении трудностей» [4].

Именно учет преподавателем при подготовке лекции вышеназванных аспектов может привести к эффективной обратной связи и глубокому усвоению материала. Как же активизировать работу студентов на лекции?

При чтении преподавателем ВУЗа текущей лекции на тему «Методы обучения» в курсе «Теория и методика обучения младших школьников» можно предложить студентам вначале после сообщения цели, задач, плана, заполнить левый столбик таблицы 1. «Методы обучения».

Курс - 3

Группа: _____.

(Ф.И.О.) студента: _____

Таблица 1

Методы обучения

До	Утверждения	После
	1. Это способ деятельности учителя и учащихся.	
	2. Совокупность приемов работы.	
	3. Путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию.	
	4. Система действий учителя и учащихся.	
	5. Признаком в классификации методов П. Я. Лернера и М. Н. Скаткина является характер взаимной деятельности учителя и учащихся.	
	6. Система методов М. И. Махмутова включает систему методов проблемно-развивающего обучения	
	7. Диалогический метод относится только к классификации М. И. Махмутова	
	8. В системе методов Бабанского Ю. К. две группы методов.	
	9. Программированный метод обучения входит в систему методов И. Т. Огородникова	
	10. Монологический метод в классификации Бабанского Ю. К.	

В ходе лекции преподаватель может делать паузы и возвращать студентов к содержанию таблицы 1. В этом случае, речь идет о заполнении студентами-бакалаврами правого столбика таблицы 1. В конце лекции преподаватель просит студентов сформулировать вывод о том, как они смогут использовать материал данной лекции в своей профессиональной деятельности.

Для того, чтобы студенты смогли осуществить самопроверку заполнения таблицы 1. «Методы обучения», преподаватель на слайде презентации выводит правильный вариант ответа.

Анализ результатов такой работы в двух группах на Педагогическом факультете (50 человек) показал:

1. Правильные ответы дали 85 % студентов.
2. В течение всей лекции студенты активно работали с таблицей 1. «Методы обучения».
3. Студенты, которые сделали ошибки, сами определили над чем им необходимо самостоятельно поработать после лекции.
4. У тех студентов, которые не сделали ни одной ошибки при заполнении таблицы появился положительный эмоциональный отклик.

Анализ преподавателем заполненных таблиц, имеющих ошибки, позволил ему понять на какие аспекты необходимо сделать акцент на практических и лабораторных занятиях по данной теме.

Таким образом, в рамках балльно-рейтинговой системы, преподаватель оценивает именно *активную работу* студентов на лекции. «Реализация преподавателем балльно-рейтинговой системы в ходе изучения курса усиливает их внутреннюю мотивацию к учению; развивает волевые качества; и ответственность» [1].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Климченко И.В. Реализация рейтинговой системы обучения в ВУЗе (на примере курса «Теория и методика образования младших школьников») // Вестник ГСГУ, 2019. - № 4 (36). С 40 – 42.
2. Околелов О.П. Педагогика: учебное пособие / О.П. Околелов. – Ростов н/Д : Феникс, 2016. – 222 с.
3. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: уч.пособие /Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. -М.: Мастерство, 2001.-272с.
4. Столь А.В. Педагогика высшей школы: современные методики обучения за рубежом: учебное пособие / А.В. Столь. – М. : Издательство Юрайт, 2021. – 180 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Проспект, 2015. – 160 с.

*Комарова Виктория Владимировна
Стикина Юлия Викторовна
Широких Оксана Богдановна
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
viktoria_kom_73@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ГОУ ВО МО «ГСГУ»

Аннотация. В статье рассмотрены общая характеристика и особенности деятельности инклюзивной образовательной практики на педагогическом факультете ГОУ ВО МО «ГСГУ». Представлены результаты работы в инклюзивной образовательной практике.

Ключевые слова: Абилимпикс, наставники, опыт, педагогический факультет, профессиональное мастерства людей с инвалидностью и ОВЗ, WorldSkills.

Внедрение инклюзивного образования в систему высшего образования предъявляет новые требования к профессиональной подготовке студентов из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Особую значимость в современных условиях приобретает работа по подготовке студентов из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ к чемпионатам профессионального мастерства «Абилимпикс».

Работа строится в четыре этапа.

Этап. Этап отбора претендентов.

Задачи этапа:

- ведение базы данных студентов из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ педагогического факультета ГОУ ВО МО «ГСГУ»;
- отбор и подготовка экспертов конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс»;
- отбор участников конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» из числа обучающихся и лиц с ОВЗ на текущий год;
- определение наставников из числа экспертов;
- знакомство с деятельностью международного некоммерческого движения «Абилимпикс»[1].

На педагогическом факультете ГОУ ВО МО «ГСГУ» работа по подготовке к конкурсам профессионального мастерства для людей с инвалидностью и ОВЗ «Абилимпикс» начинается с первого курса. По результатам приемной комиссии выявляются обучающиеся, имеющие статус лиц с инвалидностью и ОВЗ, осуществляется их курирование, консультирование, помощь в адаптации

в учебной группе и ВУЗе, помощь в оформлении необходимых документов. В ходе данной работы студенты знакомятся с деятельностью международного некоммерческого движения «Абилимпикс», создается мотивация для участия первокурсников в движении. Проводятся встречи со студентами-старшекурсниками, участвующими в конкурсах профессионального мастерства «Абилимпикс», которые рассказывают о своем опыте участия в конкурсе, делятся впечатлениями, обсуждают перспективы профессионального роста и трудоустройства.

Наставники педагогического факультета стараются обеспечить полный охват студентов, относящихся к данной категории лиц, в связи с чем осуществляется подготовка к конкурсам профессионального мастерства по разным компетенциям, исходя из профиля подготовки студентов.

В течение первого учебного года студенты с ОВЗ привлекаются к просмотру конкурсов профессионального мастерства в качестве зрителей («Абилимпикс», «WorldSkills»), к участию в качестве волонтеров и группы поддержки.

Вся описанная работа позволяет создать положительную мотивацию к участию в конкурсах профессионального мастерства «Абилимпикс» и нацеливает студентов на дальнейший профессиональный рост.

По итогам этой работы проходит регистрация студентов на сайте «Абилимпикс» на чемпионат по определенной компетенции, после чего определяется наставник конкурсанта.

Наставниками становятся преподаватели педагогического факультета, прошедшие подготовку по программам «Содержательно-методические и технологические основы организации системы конкурсов профессионального мастерства людей с инвалидностью», «Содержательно-методические и технологические основы экспертирования конкурсов профессионального мастерства людей с инвалидностью» и имеющие опыт подготовки студентов к различным профессиональным конкурсам.

Параллельно ведется работа с родителями обучающихся из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ. Родителям рассказывается о движении «Абилимпикс», о значении движения в профессиональном определении и становлении студента, разъясняется значение конкурсов в адаптации ребенка-инвалида.

II этап. Этап подготовки участников к конкурсу профессионального мастерства «Абилимпикс».

Задачи этапа:

- составление планов индивидуальной и групповой работы по подготовке участников к конкурсам профессионального мастерства «Абилимпикс»;

- выявление дефицитных компетентностей и составление «дорожной карты» работы по устранению дефицита;
- знакомство с конкурсной документацией;
- проведение тренировок в соответствии с конкурсным заданием.

К прохождению конкурсных испытаний студенты из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ готовятся, начиная со второго курса. Подготовка осуществляется в группах и индивидуально.

Большое внимание уделяется подготовке в области информационных технологий: совершенствуются навыки работы с интерактивным оборудованием (интерактивная доска, интерактивный пол, интерактивная система голосования, конструкторы LEGO с элементами робототехники и т.д.), программным обеспечением (SMART), образовательными интернет-платформами (LearningApps, Kahoot! и др.).

Совершенствуются и расширяются знания в области методик преподавания: со студентами младших курсов изучается структура учебных курсов начальной школы, изучаются учебники и методические пособия, программы обучения и воспитания в ДОО. На этом этапе осуществляется активное взаимодействие с социальными партнерами ВУЗа и факультета: школами и дошкольными образовательными учреждениями города Коломна. Студенты посещают открытые уроки и занятия в ДОО, анализируют просмотренные уроки и мероприятия. Большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, которая взаимосвязана с аудиторной работой с преподавателем и нацелена не только на профессиональную подготовку, но и на расширение кругозора студента.

В ходе подготовки большое внимание уделяется тренировкам в соответствии с конкурсными заданиями, опубликованными на сайте «Абилимпикс», что позволяет студенту ориентироваться и правильно реагировать на 30 % изменения конкурсных заданий в ходе чемпионатов. Задания выполняются в режиме реального времени с использованием интерактивного оборудования, а затем апробируются на группе студентов-волонтеров.

Данная работа позволяет студенту «почувствовать» длительность времени, отводимого на выполнение и презентацию конкурсного задания, отработать практические умения и навыки, необходимые для презентации заданий. В ходе взаимодействия студента и наставника, а также студента и волонтеров происходит рефлексия, анализ ошибок и недочетов, даются рекомендации к дальнейшей работе.

В процессе подготовки к конкурсам профессионального мастерства осуществляется психологическая поддержка конкурсанта наставником, преподавателями, администрацией факультета, студентами, ведётся работа по

развитию концентрации внимания студентов при выполнении заданий в различных условиях.

Отдельно проводится работа по знакомству будущих конкурсантов с регламентом чемпионатов профессионального мастерства «Абилимпикс», с Правилами и нормами охраны труда и техники безопасности, требованиями к поведению участников конкурса.

III этап. Этап сопровождения конкурсанта во время чемпионата.

Задачи:

- организация сопровождения и поддержки конкурсанта во время чемпионата;
- осуществление судейства чемпионата профессионального мастерства;
- анализ результатов чемпионата, определение направлений работы в следующем годовом цикле.

В соответствии с требованиями чемпионатов профессионального мастерства «Абилимпикс» каждый конкурсант имеет сопровождение в ходе соревнований.

Непосредственно перед началом чемпионата и во время подготовки конкурсного задания особое внимание преподавателем-наставником обращается на психофизиологические особенности и эмоциональное состояние студентов-конкурсантов из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ. Основной задачей поддержки студента перед началом конкурсных испытаний является снятие состояния тревоги и формирование позитивной установки на преодоление трудностей.

Наставники принимают участие в чемпионате «Абилимпикс» в качестве экспертов, что позволяет им видеть и оценивать результаты презентации конкурсных заданий, выявлять сильные и слабые стороны в подготовке участников, выявлять дефициты компетентности участников. Вдумчивый анализ результатов конкурсов позволит скорректировать индивидуальные и групповые направления подготовки участников, выбрать действенные методы подготовки в следующем годовом цикле.

IV этап. Этап рефлексии и диссеминации опыта.

Задачи:

- определение сильных сторон в подготовке, выявление дефицитов компетентности;
- корректировка негативных профессиональных установок (при наличии);
- анализ содержания и уровня сложности конкурсных заданий;
- составление перспективного плана дальнейшей работы по данному направлению.

По итогам чемпионата конкурсант вместе с наставником проводят рефлексию, анализируют сильные стороны студента, определяют направления

подготовки в рамках следующего годового цикла. А самое главное, популяризируются успехи, достижения, участников среди широкой массы студенчества и даже школьников. Все это обеспечивает психологическую поддержку, обретение уверенности в своих возможностях, стремление реализовать полученные компетенции в профессиональной деятельности. В случае прохождения конкурсанта на следующий этап соревнований наставник определяет круг вопросов, которые необходимо решить в ходе подготовки к дальнейшим соревнованиям.

Подводя итоги, хочется еще раз акцентировать внимание на том, что подготовка студентов из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ на педагогическом факультете ГОУ ВО МО «ГСГУ» к прохождению конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» – это планомерный и системный процесс. Такой подход к подготовке обеспечивает большой охват участников, их сознательное отношение к конкурсному движению, высокое качество подготовки обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Официальный сайт Национального центра «Абилимпикс» / [Электронный ресурс] URL: <https://abilympics-russia.ru/mmpid/8#/> (дата обращения 01 ноября 2021 г.).

Куланина Ирина Николаевна
ФГБОУ ВО МПГУ "Московский педагогический
государственный университет», г.Москва, РФ
Kulanina@list.ru

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗа

Аннотация. В статье рассматривается проблема эстетического воспитания студентов в образовательном пространстве педагогического вуза на современном этапе; роль эстетического воспитания в становлении эстетической культуры студента (будущего педагога); использование различных форм работы в данном процессе.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическая культура, эстетическая компетентность будущего специалиста.

Студенчество занимает особое место в социальной структуре общества - это культурный, интеллектуальный потенциал страны. Поэтому общество заинтересовано в воспитании духовно-богатой, культурной личности. В студенческой среде наблюдается противоречивость мировоззренческих, социально-психологических установок, расхождения в системе ценностей. В

связи с этим, необходимо подчеркнуть значимость становления эстетической культуры у студента как результата эстетического воспитания.

Педагогический вуз является важным институтом социализации личности, обладает значительным потенциалом и возможностями влияния на развитие эстетической культуры студента (будущего педагога) как в учебном процессе, так и вне его.

Эстетическая культура студента – это «динамичное интегративное личностное образование, проявляющееся в сформированности эстетического отношения к окружающей действительности и дающее возможность творческой самореализации в разнообразных видах учебной и внеучебной деятельности» [2, с.7].

Эстетическое воспитание студентов является неотъемлемым элементом формирования личности, процессом, определяющим уровень ее эстетического и профессионального развития. Эстетическое воспитание должно пронизывать все стороны педагогического процесса: его содержание, формы, подачу учебного материала, манеру работы педагога, среду образовательного пространства и т.д.).

Эстетическое воспитание студентов — это «целостный, диалогичный, субъект-субъектный воспитательный процесс, направленный на совершенствование личностных качеств будущего специалиста путем формирования эстетических ценностей, вкуса и идеала в профессиональной и личной сферах жизнедеятельности, а также на создание психолого-педагогических условий для творческой самореализации и самосовершенствования студента с ориентацией на общечеловеческие нравственные ценности» [4, с.7].

Успешное эстетическое воспитание студентов способствует становлению эстетической компетенции будущего педагога. Эстетическая компетентность будущего специалиста – «это интегративное свойство личности, включающее в себя знания в области эстетики и морали, а также умения и навыки применения этих знаний в повседневной социальной и профессиональной сферах деятельности и формирования на этой основе эстетических способностей и опыта эстетического поведения» [4, с.7].

Эстетическое воспитание студентов в образовательном пространстве вуза выполняет следующие функции: формирование эстетическо-ценностной ориентации личности и развитие эстетическо-творческих потенциала личности. Эти функции и определяют место эстетического воспитания в учебном процессе, связь с другими видами воспитательной деятельности.

Формы организации эстетического воспитания студентов различны и многообразны. Мы остановимся на тех формах эстетического воспитания,

которые наиболее эффективно используются в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза.

Во-первых, эстетическое образование. Существует ряд дисциплин (эстетического цикла, социально-гуманитарного модуля, психолого-педагогического модуля, модуля воспитательной деятельности), на которых студенты получают исторические и теоретические знания об эстетическом освоении человеком окружающей действительности, эстетического воспитания и самовоспитания. Эта одна из форм организации работы по формированию эстетических взглядов, оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов; подводит студентов к пониманию сложности эстетических явлений, предостерегает от поверхностных, незрелых суждений и т.д. Поэтому, большая роль должна отводиться качеству и содержанию учебных дисциплин.

Важной формой организации эстетического воспитания студентов является непрерывный характер учебной практики, научно-исследовательских работ.

Во-вторых, различные мероприятия, проводимые в рамках воспитательной работы (широкое непосредственное общение студенческой молодежи с высокими образцами художественно-эстетического творчества в его классических и современных проявлениях в театрах, музеях, выставках, концертных залах; встречах с поэтами, писателями, драматургами, композиторами, с ведущими актерами театра, кино; организации дискуссий и обсуждений того или иного спектакля, концерта, кинофильма и др.).

Надо отметить, что между учебной и внеучебной работой существует взаимозависимость. Чем выше качество обучения в вузе, тем шире интересы студентов. И как результат - активное участие в общественно-культурной жизни факультета и вуза. С другой стороны, разнообразная внеаудиторная работа является одной из важных предпосылок успешной учебы. Участие в концертной деятельности, в работе творческих лабораторий, студиях, спортивных мероприятиях, способствует становлению у студентов устойчивого интереса к учебной и научно-исследовательской деятельности.

В-третьих, досуг студентов, который должен быть максимально эстетизирован.

В-четвертых, организация благоприятной педагогически ориентированной образовательно-воспитательной среды, позволяющей каждому студенту реализовать свои способности и дарования.

В-пятых, спецкурсы по культурологической проблематике (определенное количество часов должно отводиться на

самостоятельную работу под руководством педагогов); наличие факультативных занятий художественно-эстетической направленности, творческих лабораторий; занятий на факультетах дополнительного образования.

Большое значение в формировании эстетической культуры студента имеет общение как особого вида деятельности (внутри студенческой группы и общение с преподавателями). Эстетическое воспитание должно рассматриваться не только как передача знаний, опыта от старшего поколения к младшему, но и как взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов в сфере их совместной учебной и внеучебной деятельности.

Формы организации эстетического воспитания способствуют решению задач: познавательной (приобщение к миру прекрасного через познание основ культуры), трансляционной (передача и сохранение культурных традиций), нормативной (овладение эстетическим знанием и нормами эстетического поведения), аксиологической (формирование отношения к эстетическим ценностям), семиотической (овладение языком искусства и культуры), гедонистической (привитие чувства любви к красоте и совершенству в искусстве и жизни)

Процесс формирования эстетической культуры у студентов как составной части общей базовой культуры личности будущего педагога должен строиться в соответствии с педагогическими принципами.

✓ Принцип системности (системность всех аспектов воспитательно-образовательного процесса: учебные занятия и внеучебное время; содержание, формы и методы учебной и воспитательной работы в вузе; учение, общение, научную деятельность, досуг студентов; преподавание педагогических дисциплин и педагогическую практику).

✓ Принцип этапности (последовательность когнитивного, мотивационно-ценностного и творческого этапов. На каждом этапе решаются определенные задачи: эстетическое просвещение - знания, представления; формирование эстетической мотивации – интересы; вовлечение в занятия художественно-эстетическим творчеством - эстетическая активность).

✓ Принцип эмоциональной насыщенности занятий.

✓ Принцип дифференцированного подхода и учета личностных особенностей эстетического восприятия студентов

✓ Принцип творческой направленности (передача творческого опыта и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру).

✓ Принцип партнерства и сотрудничества преподавателя и студента.

Таким образом, эстетическое воспитание в образовательном пространстве вуза должно быть направлено на подготовку молодого специалиста эстетически воспитанного и образованного, развитого духовно, творчески мыслящего и действующего, сочетающего профессиональную подготовку с культурным развитием.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Губанова Н.Ф. Особенности организации культурной среды в воспитании будущего педагога //Профессионализм педагога: Сущность, содержание, перспективы развития/ Материалы Международ. науч.-практич. конф., посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко: в 2 частях. Под ред. Е.И.Артамоновой, 2018.
2. Калинина Л.П. Формирование эстетической культуры студентов профессиональных учебных заведений традиционного прикладного искусства: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
3. Куланина И.Н. Особенности профессиональной подготовки студентов к организации образовательной работы по выявлению и сопровождению одаренных детей дошкольного возраста// Воспитание и обучение детей мл. возр. - 2020. - № 8.- С. 271-272.
4. Царева Л.М. Интегративный подход к организации эстетического воспитания студентов в вузе : дис ... канд. пед. Наук. Рязань, 2010.

Макашина Татьяна Юрьевна
ГОУ ВО МО "Государственный социально-гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
tatmakashina@yandex.ru

БУДУЩЕМУ ПЕДАГОГУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ СЕМЕЙНОГО ЭКО ДОСУГА (ЗИМА. ОПЫТЫ)

Аннотация. В статье рассматривается организация и проведение со старшими дошкольниками семейного эко досуга. Семейный эко досуг представлен будущему педагогу через зимние опыты. Более подробно раскрыта суть опытов, проводимых в совместной деятельности родителей и детей на улице во время прогулки или дома после прогулки. Автор статьи сделал попытку показать актуальность темы семьи для будущего педагога в изучении учебной дисциплины «Теория и технологии экологического образования детей».

Ключевые слова: будущий педагог, ФГОС ВО, компетенции, старший дошкольник, семейный эко досуг, формирование экологической культуры, опыт.

Основная ответственность за образование и воспитание детей лежит на семье. Семья – это «центр сборки» всестороннего развития личности. Родители, являясь главными партнерами детского сада, определяют образовательный

маршрут для своих детей, во многом зависящий от своих взглядов, убеждений, приоритетов, ценностей.

Тема семьи в экологическом воспитании дошкольников программы учебной дисциплины «Теория и технологии экологического образования детей» для студентов бакалавриата является актуальной, т.к. будущему педагогу важно владеть профессиональными компетенциями, одной из которых является способность применять предметные знания при реализации образовательного процесса ПК-3 [1], благодаря чему он сможет свободно выстроить диалог, организовать взаимодействие, дать четкие рекомендации родителям старших дошкольников.

Проблематику детского досуга описывают в своих трудах современные исследователи (Ажиева А.В., Гадаборшева З.И., Зацепина М.Б., Сулейманова Г.В., Сковородкин А.В., Шафран Н.М.). Об организации экспериментально-исследовательской деятельности в дошкольном учреждении отражено в статье Бандуры Т.А. [6], Гилевой А.В.[7], Киреевой О.В.[8], Черноковой Т.Е.[9], Отдельные аспекты детского экспериментирования представлены в работах известных российских ученых Афанасьевой О.В., Дыбиной О.В., Куликовской И.Э., Поддьякова А.Н., Поддьякова Н.Н., Савенкова А.И., Совгир Н.Н.

На наш взгляд, вопрос организации и проведения со старшими дошкольниками семейного эко досуга требует более тщательной проработки.

Нами опубликовано ряд статей, рассматривающих тему семьи в экологическом воспитании старших дошкольников, раскрывающие разные аспекты: вопросы формирования экологической культуры дошкольников в совместной деятельности с родителями [2] фиксации наблюдений в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей [3]; использования в кругу семьи дидактических средств, способствующих ориентировке во времени старших дошкольников [4] и веб-сайтов в помощь воспитателю по экологическому взаимодействию с семьями воспитанников [5]. В настоящее время подготовлена еще одна публикация в рамках данной тематики: «Будущему педагогу об организации и проведении со старшими дошкольниками семейного эко досуга (Осень. Прогулка)».

В предлагаемой статье мы делаем попытку раскрыть будущим педагогам методику организации и проведения со старшими дошкольниками семейного экологического досуга посредством зимних опытов.

Базируясь на накопленном опыте дошкольной педагогики, мы с уверенностью можем утверждать, что опыт, как практический метод – сложный вид деятельности, сочетающий в себе умственные и моторные действия. Опыт позволяет старшему дошкольнику выполнить «интересные действия с предметами и материалами» [10, С.138], за короткий промежуток времени

рассмотреть процессы, явления, происходящие в природе, раскрыть причинно-следственные связи. Несомненно, что любой опыт сочетается с практической группой методов (игрой, наблюдением, экспериментированием), теоретической группой методов (рассказом, беседой, чтением художественных произведений) и наглядной группой методов (демонстрацией чего-либо).

Зима - сказочное время для проведения эко досуга в кругу семьи, в рамках которого уместно предложить родителям проведения совместных с детьми несложных опытов, описываемых нами ниже. Опыты проводятся, как на улице, так и дома. Для них необходимо подготовить следующее оборудование и материалы: черная бархатная бумага, лопатка, ведро, лупа, 2 пластиковых стаканчика объемом не менее 0,5 л, маркер, линейка, блокнот, карандаш, термометр.

Опыт первый: снег легкий или тяжелый?

1. Рассматривается падающий снег (с помощью лупы. Лупа – прибор, увеличивающий изображение предмета от 25 до 100 раз), который падает на черную бархатную бумагу, приготовленную и взятую из дома.

2. Вопросы родителя ребенку:

- из чего состоит снег? (из отдельных снежинок)

- что такое снежинка? (шестиконечная звездочка)

3. Рассказ родителя об интересных фактах о снеге, который позволяет мотивировать ребенка на умозаключения о тяжести снега.

19 января празднуется всемирный день снега. Снег состоит из снежинок, сцепленных друг с другом. Между снежинками находится воздух. Появляются снежинки из пара. Форма снежинок зависит от температуры и влажности воздуха. При сильном морозе снежинки выпадают в форме твердых крупных звездочек, при слабом морозе в виде твердых шариков под названием крупа, при сильном ветре в форме мелких снежинок.

4. Вопрос родителя детям?

- назовите зимние развлечения (катание с горки, на лыжах, на плюшке, лепка снеговика и др)

5. Организуется работа с детьми по перетаскиванию (в пластиковом ведре) и сбору снега в одно место для строительства какого-либо сооружения: крепости, горки, снеговика.

6. Вопрос родителя детям:

- легкий или тяжелый снег?

- почему?

- снег легче или тяжелее воды, песка?

Вывод (ребенок делает самостоятельно): снег легкий, т.к. между снежинками присутствует воздух. Снег легче воды, песка.

7. Продолжение рассказа родителями об интересных фактах о снеге.

Помимо водяного пара в снежинках присутствуют примеси: пыльца цветов, вулканический пепел, небесная пыль. Снежинки сами способны очищать воздух от загрязнений. Пыль и гарь оседает между мохнатыми лучиками, благодаря чему дышать становится легче.

8. Родитель предлагает ребенку собрать снег в первый пластиковый стаканчик.

Опыт второй: чистый или грязный снег?

Собрав в прозрачный пластиковый стаканчик снег, принеся его домой и поставив в теплое место на 1 час, ребенок приходит к выводу: снег превратился в воду, а на дне стаканчика виден грязный осадок.

Данный опыт напоминает детям опережде воды из твердого состояния в жидкое. И подтверждает слова родителя о примесях, содержащихся в снеге и убеждает ребенка, что снег есть нельзя.

9. Вопрос родителя детям:

- почему хрустит снег? (ломаются кристаллики снежинок)

Снежный хруст можно получить в домашних условиях.

Опыт третий: снежный хруст.

По рекомендациям родителей, старший дошкольник смешивает 1 ст.ложку соли и 1 ст. ложку сахарного песка в емкости и сжимает руками, тем самым старается воспроизвести хруст снега. В кинематографии данный прием использовали при озвучивании хрустящего снега.

Опыт четвертый: сколько в снеге воды?

Во 2 пластиковый стаканчик ребенок, находясь на улице, тоже набирает снег, отметив на стаканчике уровень набранного снега маркером. Придя домой, в блокноте под руководством взрослого старший дошкольник делает запись о времени начала и завершения наблюдения, а также высоте снежного покрова (растаявшего снега – воды) с временным интервалом в 1 час:

Дата	Время начала наблюдения	Высота снежного покрова	Время завершения наблюдения	Высота снежного покрова
------	-------------------------	-------------------------	-----------------------------	-------------------------

Вывод (ребенок делает самостоятельно): выпавшего снега больше, чем воды в 0,5 литра. Снег содержит много воздуха.

10. Далее родитель организует с ребенком просмотр мультфильма «Мороз Иванович» (ссылка на мультфильм https://www.youtube.com/watch?v=doIvkZVX_AQ), созданного по сказке В.Ф. Одоевского, или вечернее чтение (ссылка: <https://mishka-knizhka.ru/skazki-dlay-detey/russkie-skazochniki/skazki->

odoevskogo/moroz-ivanovich/), вводя его в проблемную ситуацию вопросом: почему цветы и многие растения зимой под снегом не погибают?

Опыт пятый: какая температура под снегом зимой?

Термометром под руководством взрослого замеряется температура на поверхности сугроба и на его глубине. Чтобы не потерять термометр, к нему привязывается веревочка и на глубине его оставляют на 20 минут для получения достоверного результата.

11. Вопрос родителя детям:

- где теплее на поверхности сугроба или в глубине?

Вывод (ребенок делает самостоятельно): теплее в глубине сугроба, так как между снежинками имеется воздух, создающий тепло.

Родители дополняют выводы, сформулированные ребенком, помогая ответить на вопрос: почему цветы и многие растения зимой под снегом не погибают? Безусловно, под снегом растениям теплее. Снежное покрывало защищает растения, которые находятся внизу, удерживая тепло. Это легко объяснимо: снег является структурой с низкой теплопроводностью, так как состоит из воздушных снежинок. Снежинки легкие и рыхлые, они представляют из себя кристаллик воды на пять процентов, а остальные девяносто пять процентов - это воздух. А воздух плохо проводит тепло. Узорчатые снежинки содержат много воздуха, поэтому снежный покров тоже воздушный. Он предохраняет землю от потери тепла, от глубокого промерзания, тем самым защищая растения. К тому же, он удерживает влагу, защищая растения еще от потери влаги.

Проведение опытов начинается в субботу на прогулке и заканчивается на прогулке воскресный день. Совместную деятельность детей и родителей в рамках эко досуга можно охарактеризовать формулой, заявленной С.Н. Николаевой: «Мы все делаем вместе: вы делаете, а я вам помогаю. Я ваша помощница» [11, С.71].

На основе выше изложенного материала, умозаключаем: опытническая деятельность оказывает положительное влияние на аффективную сферу ребенка, заряжая положительными эмоциями; на когнитивную составляющую, расширяя и углубляя представления об окружающем мире, приводя к умозаключениям о причинно-следственных связях неживых и живых природных объектов; на психические функции, развивая внимание, память, речь, формируя умение делать открытия, радоваться и удивляться им; на формирование основ экологической культуры, осознанно правильного отношения к изучаемым объектам природного окружения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. ФГОС ВО. [Электронный ресурс]: и– URL: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/programmy-bakalavriata-fgos-3/44.03.05_pedagogicheskoe_obrazovanie_s_dvumya.pdf (дата обращения: 01.10.2021).
2. Макашина Т.Ю. Формирование экологической культуры дошкольников в совместной деятельности с родителями Теория и практика социокультурного развития личности: Сборник научных статей и материалов Всероссийской науч.-практич. конф. (г.Егорьевск, 21 апреля 2016г.)/ под общ. Ред. Н.Ф. Губановой – ГСГУ. – Коломна – Егорьевск: ГСГУ, 2016. – С. 111-115.
3. Макашина Т.Ю. Совместная деятельность детей старшего дошкольного возраста и родителей в фиксации наблюдению//Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов науч.-практич. конф.. Вып. 4. – М.: АСОУ, 2016. – 2457 с. Международная научно-практическая конференция «ФГОС ДО содержание и технологии реализации», 25.10.2016 г., - С.736-739.
4. Макашина Т.Ю. Использование в кругу семьи дидактических средств, способствующих ориентировке во времени старших дошкольников//Инновационная деятельность в дошкольном образовании: Материалы XIV Международной научно-практической конф. / Г.П. Новиковой. -Ярославль-Москва: Канцлер, 2021.С.288-295.
5. Макашина Т.Ю. Веб-сайты в помощь воспитателю по экологическому взаимодействию с семьями воспитанников Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации (в рамках года экологии) / под ред. Т. Ю. Макашиной – ГСГУ. – Коломна: ГСГУ, 2021– С. 40-43.
6. Бандура Т.А. Организация экспериментально-исследовательской деятельности в дошкольном учреждении // Сборник материалов Ежегодной международной науч.-практич. конф. «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-eksperimentalno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-v-doshkolnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 11.10.2021).
7. Гилева А.В., Бражникова И.А. Экспериментирование как способ развития исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного пед.образования. 2019. №63-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentirovanie-kak-sposob-razvitiya-issledovatel'skoy-aktivnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.10.2021).
8. Киреева О.В. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в экспериментировании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №73-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-issledovatel'skoy-aktivnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-eksperimentirovanii> (дата обращения: 10.10.2021).
9. Чернокова Т.Е., Иванова В.В. Формирование познавательного интереса к социальным явлениям у детей 5–6 лет посредством экспериментирования // СДО. 2018. №8 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatel'nogo-interesa-k-sotsialnym-yavleniyam-u-detey-5-6-let-posredstvom-eksperimentirovaniya> (дата обращения: 10.10.2021).
10. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: уч. Пособие. – 4 изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С.138.
11. Там же, – С. 71.

Мартынова Мария Юрьевна
ГОУ ВО МО "Государственный социально- гуманитарный
университет», Коломенский г.о., РФ
mariamartynova53@gmail.com

КТО ТАКОЙ ВОЛОНТЕР И КАКОВО ИМ БЫТЬ? (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В статье исследуются актуальные аспекты волонтерской деятельности, личностный рост волонтера и приобретение профессионально-значимых качеств.

Ключевые слова: волонтер, волонтерская деятельность, люди с ограниченными возможностями здоровья, Абилимпикс.

Быть волонтером – значит отдавать часть своего времени, своего сердца, к участию в социально значимых проектах, то есть таких, которые направлены на улучшение нашей жизни. Это как образ жизни. Погрузившись в этот мир, ты начинаешь сам искать и создавать интересные проекты. Все спортивные мероприятия международного уровня - Олимпийские игры, Всемирные студенческие Игры, чемпионаты по разным видам спорта привлекают волонтеров со всего мира.

Волонтерами становятся люди разных возрастов, разных национальностей, разных занятий и увлечений. Все они - безусловно яркие, талантливые личности с неутомимой энергией.

Почему я стала волонтером? Да потому что я всегда хотела помогать людям, быть полезной. Это ведь не так сложно помочь ближнему. Знать, что в твоей помощи нуждается другой человек... это еще более мотивирует к тому, чтобы отдавать себя другим, приносить пользу обществу. Волонтер – это доброволец, который всегда готов совершить общее благое дело. Это, безусловно, тот человек, которого интересует чужая жизнь

Если бы меня спросили «Почему ты стала волонтером?», то я незамедлительно ответила бы что «участвуя в социально значимых проектах, мы, волонтеры, создаем мир вокруг нас, стараемся сделать его немного лучше. Помогая людям, ты начинаешь понимать, что даришь добро и поэтому ты сам становишься лучше».

Начиная свою волонтерскую деятельность в школе я участвовала в небольших поселковых акциях. Поступление в университет расширило мои возможности и я смогла попробовать себя уже в масштабных проектах. Кафедрой специального и инклюзивного образования ГОУ ВО МО "Государственный

социально -гуманитарный университет" реализуется ряд областных мероприятий, в которых я ежегодно принимаю участие:

- «Школа волонтеров социальной инклюзии Московской области».
- «Форум волонтеров социальной инклюзии Московской области».
- Областной благотворительный фестиваль «Подари надежду» [1].

Волонтерство – это постоянное движение, это огромный спектр возможностей и, даже, реализаций своих собственных идей. Три года назад я решила попробовать себя в качестве куратора на форумах и мероприятиях областного уровня и подать заявку в школу кураторства. Меня приняли, и я успешно прошла обучение. Опыт, обретенный в качестве куратора неоценим, так как он помогает приобрести полезные профессиональные навыки, получить рекомендации, что в последствии, позволит найти более высоко оплачиваемую работу.

Когда я училась на втором курсе, я в качестве волонтера принимала участие на Национальном чемпионате профессионального мастерства среди людей с ОВЗ и инвалидностью «Абилимпикс», где оказывала помощь на площадках. «Абилимпикс» – международное движение, основной задачей которого является проведение конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – лиц с ОВЗ)[2].

Я помогала участникам чемпионата и их сопровождающим, когда у них возникали какие-то трудности. Мне настолько понравилось там работать, что в следующем году я прошла повышение квалификации в Москве. Успешно прошла обучение и сдала экзамен. Теперь я являюсь Тим- лидером X Международного чемпионата «Абилимпикс» и не собираюсь останавливаться на этом. Наше обучение проходило очень интересно. Было очень много полезной информации. Интересные спикеры, преподаватели ведущих университетов, которые рассказывали нам об особенностях работы с людьми с ОВЗ и как грамотно сопровождать их, изучали язык жестов. Так как я учусь на логопеда-дефектолога, то мне была очень доступна и близка эта информация.

В заключении хочу сказать, что это волонтерская деятельность мне по душе, мне нравится чувствовать свою причастность к этой огромной семье, которая занимается благими делами во имя всего мира вокруг нас.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Штыркова Т.В. Особенности формирования знаний, умений и навыков волонтерской деятельности при вовлечении молодежи в социальную практику в интересах улучшения качества обучения и жизни инвалидов и ЛОВЗ.// VI Международная научно-практическая конференция «Проблемы образования. Современные образовательные подходы»: сборник материалов конференции. /под редакцией Самаревой Н.В. —Дубна, 2021 - 254-260.

2. Штыркова Т.В. Подготовка волонтеров для чемпионатов «Абилимпикс»// Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации: Материалы VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции в рамках юбилейного года педагогического факультета и Года добровольца и волонтера/ под ред. Т.Ю.Макашиной, О.Б. Широких. – Коломна, ГСГУ, 2018. –С. 64-67.

Свиясова Оксана Валерьевна
МБДОУ детский сад № 45 «Ручеёк» г.о. Коломна
sviyasova.oksana@mail.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. Роль учителя в формировании личности ученика очень велика. Проблема формирования личности – проблема необъятная, значимая и сложная, охватывающая огромное поле исследований. Личность педагога – мощный фактор формирования личности ребенка. Социальные функции педагога – приобщить подрастающее поколение к культурному наследию, общественному опыту старших поколений.

Ключевые слова: педагог, формирование личности, специалист, образование.

Создание благоприятной обстановки, способствующей развитию способностей детей, а также дающей им сферу реализации их возможностей – одна из самых главных целей современного образования. А также – это является первоначальной задачей педагога.

Немаловажно в современном мире уметь ставить цели и задачи для их выполнения. При системно-деятельностном подходе к обучению каждый ребенок способен увидеть общую картину мира и отметить свою роль в этом мире. Педагог обязан увидеть в каждом ребенке талант или скрытые способности. Также педагог должен уметь направить ребенка на нужный путь, помочь ему с самоопределением. Кроме того, роль педагога заключается в том, чтобы каждый учащийся чувствовал себя комфортно в классе и имел все возможности для развития своих потенциальных способностей и самореализации [5].

Педагогическое мастерство в большей степени зависит от личных качеств педагога. Итак, мы поняли, что мастерство педагога не состоит лишь в отличном знании своего предмета. По-настоящему профессиональный учитель должен быть:

Специалистом. Необходимо глубоко знать теоретические основы педагогики и психологии, владеть педагогическим мастерством, технологиями воспитания и обучения.

Работником. Чтобы стать хорошим учителем, нужны профильное образование, способности к творчеству, широкий кругозор. Важно умение ставить цели и достигать их, грамотно распределять свое время, готовность систематически и планомерно повышать квалификацию.

Личностью. Педагог должен обладать высокими моральными качествами, участвовать в общественной жизни, иметь активную жизненную позицию.

По ФГОС, воспитание и обучение – равноценные задачи современной школы. Поэтому роль педагога не должна заключаться только в преподавании своего предмета или в формировании личности детей.

Многогранность роли школьного педагога в работе с детьми осложняется и спецификой современной жизни, например:

Проблемами социализации детей из-за повсеместной компьютеризации. Школьникам все сложнее взаимодействовать с реальным миром, выстраивать отношения с людьми и коллективом. Поэтому растет роль учителя как наставника и психолога, который помогает детям понять себя и окружающих.

Новыми приоритетами образования. Если раньше школа старалась дать ученикам как можно больше информации, то сегодня необходимость в этом отпала, ведь дети с ранних лет отлично ориентируются в интернете. Поэтому на первый план выходит умение правильно искать информацию, работать с ней, отделять главное от второстепенного, владеть современными средствами обучения [1].

Индивидуализацией образования. Сегодня педагоги должны рассматривать каждого ученика как самостоятельную личность. При составлении и адаптации образовательных программ, проведении занятий, оценке знаний и на других этапах учебного процесса и внеучебного взаимодействия с детьми нужно учитывать индивидуальные особенности возраста учеников, характера, здоровья.

Новыми условиями работы. Все большую роль в образовательном процессе играют информационно-коммуникативные средства, дистанционные формы обучения. Поэтому педагогу нужно хорошо владеть компьютерными технологиями, уметь удерживать внимание детей без личного контакта.

Современные исследования роли учителя в развитии личности ученика показывают, что, в отличие от ранее принятой формы, когда взаимодействие учителя с учениками происходит на информационном уровне, важно широко применять методы диалога и обсуждения в деятельности учителей, развивать у

учащихся тенденцию индивидуально выбирать формы и содержание собственного обучения, включать детей в процесс педагогической деятельности и даже в подготовку учителя к занятиям с ними [2].

К.Д.Ушинский дает яркое описание общественной значимости народного учителя: «Педагог, находящийся на уровне современного курса образования, чувствует себя самым собой... посредник между всем, что было благородного и высокого в прошлой истории людей, и новым поколением, хранитель святых заветов людей, которые боролись за правду и за добро. Он чувствует себя живым связующим звеном между прошлым и будущим, могучим поборником истины и добра, и понимает, что его работа, скромная на вид, – одно из величайших деяний в истории, что на этом основаны королевства и этим живут целые пополнения» [5].

Таким образом, педагог играет важнейшую роль в становлении ребенка как личности, его мироощущении и самоопределении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Антонова А.Ф. Роль педагога в современном обществе [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ext.spb.ru/20n-03-29-09-03-14/145-projects-for-teachers/3928-2013>.
2. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2021.
3. Гребенкина Л.К. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие / Л. К. Гребенкина, Н. А. Жокина, О. В. Еремкина ; РГУ им. С.А. Есенина. — 2-е изд., испр. и доп. — Рязань, 2019.
4. Кудрявцев Л.Д. Современное общество и нравственность [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37890.php>.
5. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_o_polze.html.

Селукова Наталья Сидоровна
*ФГБОУ ВО Глазовский государственный педагогический
институт им. В.Г. Короленко, г. Глазов, РФ*
madam.selukova@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС – ВУЗ»

Аннотация. В данной статье рассматривается новая модель непрерывного педагогического образования, позволяющая осуществлять подготовку специалистов дошкольного и начального образования, обеспечивающую конкурентоспособность выпускника в современных условиях жизни.

Ключевые слова: модель образования, подготовка, специалист, многопрофильность, профессиональное общение.

Социально-экономические перемены, происходящие в обществе, затрагивают и сферу образования, высвечивают назревшие в ней противоречия и проблемы. В первую очередь к ним можно отнести разрыв между средним и высшим педагогическим образованием, недостаточную ориентацию на развитие личностных качеств студентов, недооценку фундаментального и общекультурного образования.

Перечисленные выше проблемы обозначились и в области подготовки кадров для дошкольного воспитания и начального образования. Они говорят о необходимости формирования у будущих специалистов высокой общей и профессиональной культуры, профессионального общения. [2, 3]

В связи с этим возникает необходимость в создании и апробации модели непрерывного педагогического образования, позволяющей осуществлять подготовку кадров, обеспечивающую конкурентоспособность выпускника в современных условиях жизни.

Подготовка специалиста в условиях этой модели должна быть прогностически сориентированной на потребности общества и обеспечивать непрерывное развитие личности педагога, характеризующейся: высокой активностью и социальной ответственностью; любовью к детям, развитым профессиональным общением; высоким профессионализмом, стилем научно-педагогического мышления; потребностью в постоянном самообразовании.

Чтобы обеспечить подготовку специалиста, отвечающего этим требованиям, наш коллектив участвует в эксперименте по созданию новой модели обучения: психолого-педагогический класс - вуз. Работа осуществляется нами в тесном контакте с коллегами кафедры психологии и коллегами из школ № 3, 6, 11, 17, города Глазова, также тесное сотрудничество с районными школами.

Многопрофильность подготовки специалистов (воспитателей, учителей, психологов, инструкторов физического воспитания и др.) требует определить содержание подготовки к каждому виду профессиональной деятельности, выделить взаимосвязанные последовательные, но организационно обоснованные уровни педагогического образования.

Наибольшие возможности в реализации этих требований, по нашему мнению, предоставляет двухступенчатая модель профессиональной подготовки специалистов в системе «психолого - педагогический класс – вуз».

На первой ступени – в педагогическом классе со сроком обучения 2 года на базе общеобразовательной школы – осуществляется мотивационная, общенаучная (фундаментальная), общекультурная и относительно широкая педагогическая подготовка специалиста к практической деятельности в качестве воспитателя детских садов разных типов, учителей начальных классов.

В этот период у учащихся вырабатываются способности к интеллектуальному труду, формируются общенаучные представления в области физиологии, психологии и педагогики, выявляются склонности для получения специального образования, закрепляются профессиональные интересы, закладываются основы профессионального общения, педагогические и организаторские умения.

На первой ступени профессионального образования в вузе внимание должно быть уделено диагностике и развитию у учащихся комплекса профессиональных способностей, в первую очередь интеллектуальных, экспрессивных, социальных, определяющих характер взаимодействия с другими людьми: воспитанниками, их родителями, коллегами, коллективом.

На углубление теоретической подготовки и повышение культурного уровня будущих воспитателей направлена реализация идеи интеллектуализации. В ее основе заложено сочетание широкой культурной подготовки с выработкой творческого отношения и деятельного подхода к овладению предметами учебного плана. Интеллектуализация подготовки воспитателя и учителя в вузе в значительной степени может быть обеспечена обогащением цикла социально-гуманитарных дисциплин. Изучение на более высоком теоретическом уровне курсов анатомии, физиологии, гигиены и педиатрии детей.

На второй ступени профессиональной подготовки осуществляется дальнейшее формирование творческих способностей через систему адаптивного обучения, через специальные проблемные задания, выполняемые студентами в соответствии с научными исследованиями преподавателей кафедр.

Для реализации идеи интеллектуализации в системе «педагогический класс - вуз» необходимо изменить саму организацию учебного процесса, применив принцип непрерывного и поэтапного образования, усилив практическую направленность подготовки.

Большое место, как в старших классах, так и в вузе занимает психолого-педагогическая подготовка учащихся. Причем ее усиление будет осуществляться не только за счет увеличения времени на изучение дисциплин этого цикла, но в первую очередь, путем существенной переработки содержания курсов психологии и частных методик.

Психолого-педагогическая подготовка должна быть ориентирована на поиск нерешенных актуальных задач; выявление новых путей решения возникших проблем; совершенствования методов работы; умение выделять главное и отказаться от сложившихся стереотипов; трансформирование личного опыта [1].

Важной проблемой в формировании у учащихся всех степеней образования творческого отношения к педагогической деятельности является развитие психолого-педагогического мышления. Оно позволяет глубоко осознать цель и задачи своей деятельности, найти и сконструировать материал каждого занятия с детьми, логически его изложить, организовать деятельность детей по его закреплению вне занятий, наметив индивидуальную работу и др.

Включение на третьем курсе в учебный план дисциплин по выбору будет в определенной степени способствовать решению этой проблемы, даст возможность самим студентам выбирать спецкурсы.

Существенно меняется организация учебного процесса, так наряду с лекциями и семинарами, появляются занятия в виде деловой игры, дискуссий, круглых столов, коммуникативных тренингов, пресс-конференций, уроки - взаимообучения. Одной из форм организации учебного процесса может стать обучение, в основе которого лежит самостоятельная учебная работа учащихся. Она даст возможность каждому учащемуся активно работать в течение всего занятия.

Усиление теоретической подготовки в вузе требует особого внимания к исследовательской работе учащихся. Предусматриваются условия для включения каждого в работу научного кружка или проблемной группы, над определенной проблемой. Итоги исследования защищаются в качестве курсовых и дипломных работ.

На третью ступень новой модели педагогического образования отбираются наиболее способные студенты для подготовки их в качестве преподавателей педагогических училищ, колледжей, ассистентов педагогических вузов и к исследовательской работе в области дошкольного воспитания.

Выпускники педагогического класса могут продолжить образование в вузе, где есть возможность дальнейшего обучения на двух профильном бакалавриате, дальнейшее обучение в магистратуре и в аспирантуре.

В настоящее время ведется работа над созданием программ для обучения старшеклассников, студентов в условиях альтернативной модели.

Требуется дальнейшей научной разработки проблема формирования у студентов мотивационно - ценностного отношения к профессии воспитателя детского сада, формирование личностно-ориентированного стиля общения, научно-педагогического мышления, готовности к профессиональному образованию после окончания вуза, ускорения профессиональной адаптации молодого специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Барабанщиков А.В., Муцинов С.С. Проблемы педагогической культуры.- М.,2009.-224с.

2. Вертакова Ю.В. Исследование социально-экономических и политических процессов. М.: КноРус, 2012.—335с.
3. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. — М.: ЦСП и М, 2014. — 548 с.
4. www.sociology-institute.ru/snsp.html - Социологическая наука и социальная практика.

Чухачева Екатерина Владимировна
Голенкова Ольга Валерьевна
Фандина Наталья Александровна
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
им. академика И.Г. Петровского», г.Брянск, РФ
chukhaheva@mail.ru
golenkova_olga@bk.ru
fandinanatalja@rambler.ru

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ВУЗА С РАБОТОДАТЕЛЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье обосновывается важность сотрудничества учебных заведений и работодателей, а также рассматриваются направления данной работы на примере факультета педагогики и психологии, где обучаются студенты педагогического профиля. Отражены примеры конкретных форм совместной работы.

Ключевые слова: сотрудничество вуза, работодатели, образовательная организация, трудоустройство выпускников.

Оптимизация системы качества высшего образования и ее непрерывная модернизация приводят к изменениям условий трудоустройства выпускников и требований работодателя к ним. В условиях конкурентоспособности образовательных услуг приоритетным направлением при подготовке будущих педагогов становится взаимодействие вуза с работодателями. Актуальным из показателей, определяющих рейтинговое место университета, выступает положительная динамика востребованности выпускников, способных к профессиональной деятельности по направлению подготовки.

Глинчикова Л.А. указывает, что «взаимодействие с работодателями является достаточно сложным процессом, состоящим из различных по содержанию форм, методов, а также этапов. Его целью является подготовка кадров, которые ориентированы на инновационную деятельность в современной образовательной сфере»[1]. Особо значимо такое взаимодействие для выпускников педагогических вузов, профессии которых, с одной стороны, являются остро востребованными в современном обществе, а с другой стороны, требуют качественной подготовки студентов, которые смогут мобильно

ориентироваться в профессии и создавать конкуренцию. Составными частями профессиональной деятельности будущих педагогов является комплекс компетенций (общепрофессиональных, универсальных и профессиональных). Сформированность данных компетенций, в частности будущему учителю-логопеду, позволяет проектировать и реализовывать образовательный и коррекционно-развивающий процесс, использовать логопедические технологии с учетом особенностей развития детей с нарушениями речи, организовывать психолого-педагогическую, логопедическую диагностику и анализировать собственную коррекционно-педагогическую деятельность, а также организовывать коррекционно-развивающую образовательную среду. Представленная характеристика компетенций раскрывает личность умелого логопеда, способного конкурировать с другими специалистами.

Успешное сотрудничество обеих сторон определяет соответствующая интересам общества, образовательной организации модель постепенного включения работодателей в учебный процесс.

Сегодня одним из проблемных вопросов, решаемых вузом является: как подготовить студента, чтобы он умело владел опытом профессиональной деятельности и сразу же после учебы в вузе трудоустроился по профилю подготовки.

На наш взгляд, оптимальным решением успешного трудоустройства выпускников является взаимодействие вуза и работодателя. Наиболее эффективными и доступными формами взаимодействия являются:

– заключение соглашений о сотрудничестве с дошкольными и школьными образовательными организациями и учреждениями дополнительного образования, например, с целью организации практической подготовки, реализации экспериментальной части курсовых и выпускных работ студентов, ознакомления студентов с содержанием и спецификой работы образовательных организаций нами разработана дифференцированная сеть баз практик: МБДОУ детский сад комбинированного вида № 99 «Тополек», МБДОУ детский сад комбинированного вида № 87 «Рассвет», МБДОУ детский сад комбинированного вида № 85 «Мишутка», МБДОУ детский сад комбинированного вида № 109 «Воробушек», МБДОУ детский сад комбинированного вида № 106 «Скворушка», МБДОУ детский сад комбинированного вида № 115 «Ладушки», МБДОУ детский сад комбинированного вида № 136 «Радуга», МБДОУ детский сад комбинированного вида № 82 «Дюймовочка».

Система взаимодействия ППМС — центров с образовательными учреждениями - важный фактор в работе с детьми, нуждающимися в специализированной помощи [3]. Поэтому выпускники вуза должны знать о

работе ППС-центров. Система взаимодействия вуза с Центром психолого-медико-социального сопровождения «Ладья» г. Брянска в настоящее время уже сложилась. С целью повышения профессиональной компетентности студентов, специалистами Центра были проведены лекции, практические семинары, круглые столы.

Организация практической подготовки способствует реализации практико-ориентированного подхода, который, по мнению Чухачевой Е.В., «объединяет процесс обучения и прохождения практик, позволяет студентам познакомиться с первичной профессиональной средой и требованиями работодателей» [4].

Систематическое продление договорных отношений о деловом сотрудничестве позволяет брянскому государственному университету успешно взаимодействовать с работодателями и их представителями.

- привлечение работодателей или представителей работодателей к разработке и реализации ОПОП (чтение лекций и ведение практических занятий базовой части учебного плана и дисциплин по выбору, руководство курсовыми и дипломными работами, практической подготовкой студентов и др.) Так, на факультете педагогики и психологии представитель работодателя детского сада «Тополек » №99 г. Брянска - Бойко Т. Н. Татьяна Николаевна – учитель-логопед, имеющая большой опыт практической работы в области логопедии, а также ученую степень кандидата педагогических наук. Автор более 30 научных и учебно-методических работ. Круг профессиональных интересов: подготовка обучающихся в системе высшего образования, коррекция у детей с речевыми проблемами звукопроизношения, фонематического слуха, формирование связной речи;

- По мнению Шамсутдиновой Д.В., актуальным является привлечение ведущих специалистов учреждений-партнеров из Курска, Москвы, Смоленска, Орла, где идет подготовка по смежным профилям для проведения мастер-классов, открытых лекций, участия в совместных научных мероприятиях, например, факультет педагогики и психологии активно развивает сотрудничество с ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» [2]. С целью совершенствования учебного процесса и качественной реализации основных профессиональных образовательных программ преподаватели и студенты принимают ежегодное участие в научных мероприятиях, организуемых обеими сторонами (интернет-конференции, круглый стол, студенческая олимпиада). Так, в рамках программы сотрудничества вузов факультетом педагогики и психологии был проведен круглый стол на тему «Региональный опыт подготовки бакалавров в условиях современного образования». В нем принял участие председатель ГЭК по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль

Логопедия, доктор медицинских наук, профессор кафедры логопедии, олигофренопедагогике и основ специального образования ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» В.В. Лукьянов, который обосновал необходимость законченного высшего образования для студентов и указал приоритетные направления подготовки для набора абитуриентов в контексте специального (дефектологического) образования.

– использование материально-технической базы образовательных учреждений для проведения интерактивных практических занятий, так, студенты факультета педагогики и психологии приняли участие в мероприятии «Солнечные лучики», посвященном Всемирному дню людей с синдромом Дауна. Данное мероприятие проходило на базе детского центра развития «Клуб Мудрой Панды» г. Брянска. Нашими студентами была подготовлена увлекательная программа, которая состояла из подвижных игр, аквагрима, рисования и развивающих игр. Студенты получили бесценный опыт в организации и проведении волонтерских акций и развивающих программ, что, безусловно, поможет им в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Современное материально-техническое обеспечение подготовки студентов определяет их заинтересованность и мотивацию к овладению профессией, а также повышает эффективность освоения практики на базе образовательной организации. Кроме вышепредставленных вариантов сотрудничества с работодателями факультет педагогики и психологии освоил следующие традиционные формы сотрудничества вуза с работодателями:

- круглые столы: «Актуальные проблемы дошкольного и специального (дефектологического) образования», «Современные образовательные технологии в начальной школе: от теории к практике», «Проблемы использования видеоматериалов в профессиональной деятельности педагога»;

- научно-практические конференции: «Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития»;

- семинары: научный семинар «Экологическая тропа в образовании дошкольников»;

- мастер-классы «Нетрадиционные технологии развития артикуляционной моторики у детей» и др.

Данные мероприятия проводились в тесном взаимодействии с работодателями для студентов нашего факультета.

Таким образом, систематическая работа по адаптации к будущей профессии позволит студенту успешно пройти практику в образовательных организациях и трудоустроиться по направлению подготовки. В свою очередь в процессе сотрудничества с работодателями необходимо использовать как традиционные, так и инновационные формы взаимодействия. Необходимо

заинтересовать и привлечь работодателя к образовательному процессу через совместные мероприятия, что позволит сформировать новое поколение квалифицированных кадров, которые переведут российское образование на инновационный путь развития [5].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Глинчикова Л.А. Сотрудничество вуза с работодателями как условие качественной подготовки специалистов физической культуры и спорта // Вестник БФУ им. И. Канта.- 2014.- Вып. 11. С. 130—137.
2. Шамсутдинова Д.В., Турханова Р.И. Основные аспекты сотрудничества вуза с работодателями // Вестник КГУ культуры и искусств.- 2011. –С. 178-182.
3. Владимирова С.В. Вузы, студенты и работодатели: поиск эффективных путей сотрудничества // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2007. – С.75-76.
4. Сидорина М.С., Чухачева Е.В. Опыт организации практики учителей-логопедов в условиях деятельности логопедической службы детского центра развития // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. статей и материалов V международной науч.-практич. конф. -2018.- С.247-251.
5. Геращенко И.П. Развитие эффективного взаимодействия между работодателями и педагогическими университетами // Мир науки. – 2016.- Т.4- №6. – С.1-10.

Штыркова Татьяна Владимировна

*ГОУ ВО МО "Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
shtyrkova@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: РЕСУРСЫ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье исследуются проблемы, возникающие в ходе волонтерской деятельности с детьми с расстройствами аутистического спектра, а так же ресурсы по их решению.

Ключевые слова: волонтер, волонтерская деятельность, люди с расстройствами аутистического спектра.

Аутизм неизлечим, но волонтерская поддержка детей с РАС и их семей способна облегчить их жизнь.

Но для того, что бы помощь волонтеров была полезна, а не навредила, необходима специальная подготовка добровольцев к взаимодействию с детьми с РАС. Волонтеры должны владеть актуальной информацией об аутизме и связанных с ним особенностях личности.

Люди с аутизмом часто испытывают проблемы с коммуникацией, освоением социальных навыков, а также установлением логических связей в окружающей среде.

Симптомы аутизма могут быть весьма разнообразны: повторяющееся поведение, сложности с коммуникацией, негативная реакция на изменения в привычном расписании и сложности с социальным взаимодействием.

Из-за большого разнообразия проявлений аутизм принято называть расстройством аутистического спектра». Общие характеристики детей с расстройствами аутистического спектра таковы: плохой зрительный контакт, социальная отчуждённость, сложности со словесным выражением просьб, повторяющиеся слова или фразы, а также особая реакция на сенсорные стимулы. Важно помнить, что поскольку ребёнок развивается и учится, его поведение с течением времени будет меняться.

Благодаря популяризации информации об аутизме все больше людей узнают что это такое, учатся принятию и сопереживанию, начинают понимать, что у каждого есть свои сильные и слабые стороны.

В ходе волонтерской деятельности с детьми с аутизмом у добровольцев развиваются такие как эмпатия, толерантность, милосердие, терпение, педагогический оптимизм, формируются профессиональные компетенции [1].

В настоящее время выделяют кратковременные и долговременные волонтерские программы [2]. К кратковременным относятся ежегодно организуемые специальные мероприятия, например, проведение праздников, развлекательных мероприятий, сопровождение их на различные мероприятия, помощь в оформлении групповых комнат, изготовлении наглядного дидактического материала и т.п.

Долговременные программы волонтерской помощи предполагают большую продолжительность и высокую мотивацию волонтеров к работе в конкретном учреждении. Так, в настоящее время студенты профиля Логопедия педагогического факультета ГОУ ВО МО «ГСГУ» помогают в обеспечении психолого-педагогического сопровождения Коломенской городской общественной организации родителей детей-инвалидов «Глазами матери».

Волонтерская деятельность долговременных программ включает три этапа:

- первый (подготовительный) – подготовка студентов-волонтеров к сопровождению детей с РАС (лекции психиатров и специалистов, беседы с родителями детей с аутизмом, информационные акции и проекты);

- второй (основной) – непосредственное психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС. Волонтеры обучаются по очной форме, поэтому режим волонтерской деятельности составил один–два раза в неделю по графику, согласованному с представителем Коломенской городской общественной организации родителей детей-инвалидов "Глазами матери" и с педагогами. Волонтеры ознакомятся с организацией психолого-педагогического сопровождения обучающихся с аутизмом, функционалом

специалистов, помогающих ребенку, с требованиями к пространственно-временной организации среды для ребенка с РАС: зонированием помещений (рабочая зона, зона отдыха и пр.), средств альтернативной и дополнительной коммуникации (карточек, системы жестов, электронных коммуникаторов), наличием сенсорной комнаты.

- третий (обобщающий) – проведение рефлексивного анализа опыта волонтерской деятельности.

Взаимодействие волонтеров с детьми с аутизмом позволило выявить правила коммуникации:

1. При общении с детьми с РАС нужно учитывать особенности их восприятия окружающего мира и не пытаться устанавливать зрительный контакт. Нельзя трогать детей, физически перемещать их, выражать одобрение похлопыванием, поглаживанием или объятиями.

2. В разговоре с детьми с РАС нужно подбирать простые слова. Предложения должны быть короткими. Произносимые слова – четкими. Говорить нужно спокойным голосом, избегая повышенных тонов.

3. Если мы задаем вопрос ребенку – то он должен быть максимально понятным и предполагать односложный ответ. Желательно так формулировать вопрос, что бы можно было бы ответить "да" или "нет" (включая жестовый язык).

Сейчас все больше волонтеров имеют возможность реализовать свое желание помогать детям. Это очень много дает не только благополучателям, но и самим добровольцам: возможность личного роста, приобретение практического опыта, развитие эмпатии, ответственности, открывает новые таланты, возможности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Штыркова Т.В. Особенности формирования знаний, умений и навыков волонтерской деятельности при вовлечении молодежи в социальную практику в интересах улучшения качества обучения и жизни инвалидов и ЛОВЗ. // VI Международная научно-практическая конференция «Проблемы образования. Современные образовательные подходы»: сборник материалов конференции. /под редакцией Самаревой Н.В. —Дубна, 2021 - 254-260.
2. Яковлева И.М., Караневская О.В., Афанасьева Ю.А.. Волонтерская деятельность студентов по сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра // Высшее образование в России–2017. -№ 8/9. - С. 152-159.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Александрова Наталья Сергеевна** – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров
- Алимжанова Наиля Хасиповна** – студент ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., сотрудник МДОУ - Центр развития ребенка - детский сад №26 Московская область, г.Жуковский
- Алферова Людмила Алексеевна** - заведующий МАДОУ «Детский сад № 12 «Ягодка», г.о. Зарайск
- Андропова Юлия Валерьевна** - магистрант психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж
- Анисимова Наталья Васильевна** - магистрант направления подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина», г. Елец
- Басалаева Мария Владиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г.Красноярск
- Башмакова Светлана Борисовна** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров
- Беленкова Алена Сергеевна** - студентка ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет г. Москва
- Белякова Анна Васильевна** – студент 2 курса магистратуры ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., сотрудник МБОУ СОШ №16, Коломенский г.о.
- Блажченко Олеся Андреевна** - учитель английского языка МБОУ СОШ №14, Коломенский г.о.
- Боева Татьяна Михайловна** - магистрант ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец
- Боландова Ольга Ивановна** – студент ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., воспитатель МБДОУ-детский сад компенсирующего вида №23, г. Жуковский
- Бузенко Анастасия Андреевна** – ассистент ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
- Буренкова Наталья Владимировна** - кандидат педагогических наук, доцент, факультет педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный университета имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск
- Буслаева Елена Николаевна** - кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г.Калуга
- Буслаева Мария Евгеньевна** - старший преподаватель ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга
- Быкова Анна Анатольевна** - Региональный ресурсный центр по сопровождению детей с РАС, г. Ростов-на-Дону
- Бычков Антон Анатольевич** – студент бакалавр, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.
- Васильева Ольга Борисовна** - кандидат политических наук, доцент кафедры ФИПиП ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.
- Веселова Екатерина Николаевна** - воспитатель МБДОУ комбинированного вида детский сад № 14 «Дельфинята», Коломенский г.о.
- Вилкова Юлия Олеговна** - старший воспитатель МАДОУ «Детский сад № 12 «Ягодка», г.о. Зарайск

Воробьева Ольга Константиновна - воспитатель МАДОУ «Детский сад № 12 «Ягодка», г.о. Зарайск

Воронцова Евгения Валерьевна - педагог-психолог МБДОУ ЦРР - детский сад № 6 «Колокольчик», г.о. Луховицы

Вострикова Юлия Александровна – магистрант ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Гарнова Ксения Валерьевна - бакалавр группа 20ЛОГ-о-21 ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Гашимова Вероника Алексеевна - магистрант 2 курса программы «Современные практики инклюзивного образования» ФГАОУ ВО «БФУ им. И.Канта», г. Калининград, воспитатель МАДОУ

Голенкова Ольга Валерьевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г.Брянск

Головин Илья Юрьевич - магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Голубь Марина Сергеевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры Дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г.Краснодар

Гольшева Анастасия Валерьевна - воспитатель МАДОУ «Детский сад комбинированного вида №7 "Радуга"» г.о. Ступино

Горина Дарья Александровна - воспитатель первой квалификационной категории МБДОУ детский сад № 7 «Росинка», Коломенский г.о.

Гончарова Ирина Ивановна – доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

Грибкова Наталья Алексеевна – воспитатель МАДОУ црр-д/с №40 «Журавлик», г.о.Воскресенск

Губанова Наталья Федоровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Гудкова Любовь Васильевна – магистрант, группа 20ПИОм-з-21, 2 курс, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Дайнова Гузель Закуановна - кандидат педагогических наук, доцент Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмуллы, г.Уфа

Данилушкина Ольга Вадимовна - учитель-логопед МБДОУ детский сад №11 комбинированного вида «Малинка», Коломенский г.о.

Денисова Анастасия Валерьевна - педагог-организатор, МБУ ДО «ДДЮТиЭ «Одиссея», Коломенский г.о.

Дорожкина Оксана Борисовна - учитель начальных классов МБОУ СОШ № 7, Коломенский г.о.

Евсеева Анастасия Ивановна - воспитатель МАДОУ «Детский сад № 12 «Ягодка», г.о. Зарайск

Емельянова Ирина Дмитриевна - кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры Дошкольного и специального образования ГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г.Елец

Ерасова Наталья Владимировна - директор МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о.

Ефименкова Ольга Карповна – воспитатель МБДОУ комбинированного вида детский сад № 14 «Дельфинята», Коломенский г.о.

Ефремова Юлия Викторовна – студент кандидат педагогических наук, доцент кафедры Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., воспитатель МДОУ Детский сад комбинированного вида № 52, Раменский р-н пос. Ильинский.

Жукова Галина Евгеньевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры Эстетического воспитания ФДПиП ГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», г. Москва

Зайцева Наталья Владимировна - учитель-логопед МБДОУ детский сад комбинированного вида №45 «Ручеёк», Коломенский г.о.

Застылова Елена Алексеевна - заместитель заведующего по воспитательной и методической работе МБДОУ «Детский сад № 5 «Родничок», г.о. Луховицы

Захарова Александра Сергеевна - студентка 3 курса ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Иванов Максим Александрович - студент бакалавр ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

Иванова Галина Викторовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Иванова Надежда Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Изергин Николай Донатович – доктор технических наук, профессор Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова

Каменская Оксана Александровна - музыкальный руководитель МДОУ ЦРР – д/с № 51 «Солнышко» г.о. Подольск

Карандаева Татьяна Аркадьевна - кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Качанова Анна Петровна – студент ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., специалист по закупкам МОУ Лукерьянская НОШ, Коломенский г.о.

Кислякова Мария Станиславовна - инструктор по физической культуре МАДОУ муниципального образования г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида №193 «Планета будущего», г. Краснодар

Клейменова Мария Вячеславовна - магистр психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Климченко Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Козлова Инна Петровна - магистрант 1 года обучения ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Колганова Светлана Александровна - воспитатель МБДОУ детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о.

Колодкина Любовь Юрьевна - директор МБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» ГО «город Якутск», г. Якутск

Комарова Виктория Владимировна – старший преподаватель кафедры Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Корж Лариса Александровна - учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №4 «Росинка», г.о. Луховицы

Королева Оксана Леонидовна - кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

Коростелева Наталья Васильевна – студент ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Космачева Наталия Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры

Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Костричкина Дарья Кузьминична – студент магистрант, группа 20ПИОм-3-21 ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Котова Татьяна Владиславовна - старший преподаватель кафедры Специального и инклюзивного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Кочетова Юлия Андреевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой», факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет г. Москва

Кошелева Валерия Викторовна - магистрантка 1 курса ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Кошелева Светлана Викторовна - инструктор по физической культуре МАДОУ центр развития ребёнка – детский сад №40 «Журавлик», г.о. Воскресенск

Криволапчук Ульяна Александровна – магистрант 2 курса ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., педагог-психолог ГАСУ СО МО «Черкизовский психоневрологический интернат», Коломенский г.о.

Крутова Любовь Викторовна – студент бакалавр, 5 курс, направление подготовки Педагогическое образование, профиль Начальное образование, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Кузвесова Анастасия Николаевна - учитель-дефектолог МАДОУ муниципального образования г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида №193 «Планета будущего», г. Краснодар

Кузнецова Кристина Андреевна – магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Кузьмичева Кристина Сергеевна – студент ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Куланина Ирина Николаевна – заведующий кафедрой эстетического воспитания детей дошкольного возраста, факультета дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО МПГУ "Московский педагогический государственный университет" г.Москва

Кулешова Екатерина Александровна - учитель – логопед МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №1 «Улыбка», г.о. Луховицы

Кулюшина Александра Андреевна - магистрант группы 21-ПИОм-3-11 ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Кураева Джульета Анатольевна - кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой Дошкольной педагогики и психологии, факультет Педагогики, психологии и коммуникативистики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Кущеева Елена Леонидовна - кандидат психологических наук, доцент кафедры Дефектологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Ларина Светлана Валерьевна - воспитатель МБДОУ компенсирующего вида детский сад №40 «Солнышко», Коломенский г.о.

Леонова Наталья Александровна - МАДОУ црр-д/с №40 «Журавлик», г.о.Воскресенск

Лобанова Елена Александровна – воспитатель, МАДОУ «Детский сад №12«Ягодка», г.о. Зарайск

Лозгачева Татьяна Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры МиЕНО ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь

Лукаш Виктория Александровна - магистрант 2 курса программы «Современные практики инклюзивного образования» ФГАОУ ВО «БФУ им. И.Канта», г. Калининград

Лункина Александра Николаевна – магистрант, группа 20ПИОм-3-21, 2 курс ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Луценко Татьяна Владимировна - учитель начальных классов МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о.

Макарова Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского», г. Калуга

Макарова Ольга Борисовна - заместитель заведующего по воспитательной и методической работе АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 206 «Сударушка», г.о.Тольятти

Макашина Татьяна Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент. заведующий кафедрой Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Маренова Ксения Витальевна - студент ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Мартыненкова Татьяна Владимировна – магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Мартынова Мария Юрьевна – студент ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Мастяева Елизавета Викторовна – магистрант ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск

Махова Светлана Юрьевна - руководитель структурного подразделения МБДОУ комбинированного вида детский сад № 14 «Дельфинята», Коломенский г.о.

Машина Наталья Игоревна - магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., воспитатель МОУ Акатьевская общеобразовательная школа, Коломенский г.о.

Медведева Лариса Николаевна - заместитель директора по УВР МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о.

Медведева Татьяна Александровна – студент ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г.Брянск

Милова Елизавета Владимировна - студент ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Миргородская Кристина Владимировна – магистрант, группа 20ПИОм-3-21 ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Моисеечева Полина Сергеевна – магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Монахова Кристина Максимовна - учитель начальных классов, педагог-психолог МОУ «Москворецкая гимназия», г.о. Воскресенск

Мохова Юлия Сергеевна – магистрант ФГБОУ ВО Вятский государственный университет, г. Киров

Надина Тамара Александровна - учитель начальных классов МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о.

Назарян Варсик Юрьевна – воспитатель МБДОУ детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о.

Наумова Полина Александровна – магистрант, группа 20-ПИОМ-3-21 ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Непиущая Ирина Васильевна – учитель, МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 15, Коломенский г.о.

Новикова Галина Павловна - доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», ректор НОЧУ ДПО «Институт развития образовательных технологий», академик МАНПО, академик РАЕН, г. Москва

Оликова Алла Юрьевна - учитель – логопед МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №1 «Улыбка», г.о. Луховицы

Павлюченко Татьяна Петровна - учитель географии ГБОУ «Шебекинская гимназия интернат», г. Шебекино

Панина Ольга Александровна - студент 5 курс ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., воспитатель МДОУ ДС №52 п. Ильинский, Раменский г.о.

Перекальский Сергей Александрович - старший преподаватель кафедры Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Першина Оксана Вячеславовна - учитель начальных классов МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о.

Петушкова Ольга Александровна - аспирант 2 курса, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

Пивоварова Анна Игоревна – студент ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Пинегина Ирина Александровна– воспитатель, МАДОУ «Детский сад №12«Ягодка», г.о. Зарайск

Плотникова Юлия Юрьевна - студент Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмуллы, г.Уфа

Погодина Ольга Александровна - кандидат философских наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Политова Ирина Николаевна – доктор филологических наук, профессор, проректор по науке ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Полторацкая Анна Александровна – воспитатель МОУ Акатьевская ООШ (группы дошкольного образования), Коломенский г.о.

Попова Наталия Валериевна - учитель начальных классов МАОУ Домодедовская СОШ №10, г.о. Домодедово

Пригоровская Юлия Викторовна – студент бакалавр, гр.16 НОДО-3–63, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Прохорова Татьяна Николаевна - учитель начальных классов МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о.

Рагимова Валентина Владимировна - старший преподаватель ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., воспитатель МБДОУ «Детский сад №32 «Ромашка», г.о. Луховицы

Радомская Ольга Игоревна - старший научный сотрудник лаборатории интеграции искусств и культурологии имени Б.П. Юсова ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва

Рогов Михаил Владимирович - кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Родионова Александра Борисовна – студент бакалавр по направлению Специальное (дефектологическое) образование, профиль "Логопедия", 2 курс, группа Б-СДО-21 ФГБОУ «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» г. Калуга

Романова Юлия Геннадьевна – студент бакалавр ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Рыжкова Юлия Петровна - доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ», г.Белгород

Рябинина Елена Владимировна - аспирант ФГБОУ ВО Гжелский государственный университет, Раменский район, п. Электроизолятор, сотрудник МОУ Дергаевская СОШ № 23, г. Раменское, Дергаево

Рябчикова Надежда Викторовна - студент 1 курса магистратуры психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Савенко Дарья Владимировна – студент магистрант по направлению «Воспитание и обучение лиц с нарушениями речи» ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Свиясова Оксана Валерьевна - музыкальный руководитель высшая квалификационная категория МБДОУ детский сад №45 «Ручеек», Коломенский г.о.

Севостьянова Анна Алексеевна - студент 4 курса естественногеографического факультета, бакалавриат, профиль «Биология» ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Селукова Наталья Сидоровна - старший преподаватель кафедры Дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко г. Глазов

Селукова Юлия Александровна - учитель – логопед МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №1 «Улыбка», г.о. Луховицы

Скопина Кристина Юрьевна - учитель-логопед МКДОУ №171 г. Кирова, студент ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

Соколова Татьяна Сергеевна – студент ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Солдатова Ирина Евгеньевна – студент бакалавр, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Степанова Анна Андреевна - учитель начальных классов, учитель-логопед МАОУ Домодедовская СОШ №10, г.о. Домодедово

Степанова Елена Владимировна - учитель-логопед МАДОУ црр-д/с №40 «Журавлик», г.о.Воскресенск

Стикина Юлия Викторовна – старший преподаватель кафедры Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Суворова Виктория Николаевна – магистрант, кафедра Эстетического воспитания ФДПиП, ГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», г.Москва

Теплых Ирина Сергеевна - воспитатель МБДОУ детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о.

Титова Анна Александровна - учитель начальных классов МБОУ СОШ №10, Коломенский г.о.

Тукмачева Алина Сергеевна - магистрант, 3 курс, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

Тургунова Анастасия Игоревна - студент магистрант ВГПУ «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Фандина Наталья Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г.Брянск

Филиппова Виктория Александровна - заведующий детским садом АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 206 «Сударушка», г.о.Тольятти

Хасанова Майрам Сафовудиновна – студент бакалавр ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Хвостова Ольга Геннадьевна - магистрант психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО Воронежский государственный университет, г. Воронеж

Черепнина Лидия Павловна - воспитатель МБДОУ детский сад №11 комбинированного вида "Малинка", Коломенский г.о.

Чикаева Татьяна Владимировна – воспитатель МДОУ ЦРР-детский сад № 10 «Радуга», Коломенский г.о.

Чухачева Екатерина Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г.Брянск

Шевченко Людмила Викторовна - учитель физики ГБОУ «Шебекинская гимназия интернат», г. Шебекино

Шешукова Наталья Николаевна - кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

Широких Оксана Богдановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры Начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Штыркова Татьяна Владимировна - старший преподаватель кафедры специального и инклюзивного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.

Шуберт Елизавета Сергеевна - магистрант ФГБОУ ВО Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

Щербак Светлана Геннадьевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры СППиПМ ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Щербатова Яна Олеговна - магистрант 1 курса ОП "38.04.04 - Государственное и муниципальное управление" ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» г. Владивосток

Юдина Ирина Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Специального (дефектологического) образования ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО, ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Под редакцией

Татьяны Юрьевны Макашиной

Технический редактор – С.Н. Мироненко
Компьютерный набор и макет обложки – М.Н. Гаховская

Подписано в печать 23.12.2021. Бумага офсетная, формат 60x90/16
Усл. печ. лис. 27,7. Тираж 500. Заказ №0079-13/н

140411, г. Коломна, ул. Зеленая, 30
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»

Отпечатано в ИП Воробьев О.М.
г. Коломна, ул. Весенняя, д. 20