

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

*Факультет педагогики и психологии детства*

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

**Выпуск 7**

Пермь  
ПГГПУ  
2019

УДК 376  
ББК Ч 45  
А 571

**Альманах** научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых: Вып. 7 / отв. за вып. Л.В. Коломийченко, О.Р. Ворошнина, О.Н. Тверская; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2019. – 182 с.– 1,0 Мб –1 электрон. опт. диск (CD ROM); 12 см. – Систем. требования: ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц; монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь.

**ISBN 978-5-907287-23-5**

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

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

УДК 376  
ББК Ч 45

Альманах издается в авторской редакции

*Ответственные за выпуск:*

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ

Коломийченко Людмила Владимировна;

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ

Ворошнина Ольга Руховна;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ

Тверская Ольга Николаевна

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

ISBN 978-5-907287-23-5

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2019

## Содержание

<b>I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>7</b>
<b>Алешина Н.А., Коломийченко Л.В.</b> Проектирование инновационной деятельности в ДОУ по организации детско-взрослого волонтерского движения.....	7
<b>Баландина М.Д., Коломийченко Л.В.</b> Проблемный анализ состояния работы по организации нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в МАДОУ .....	9
<b>Булдакова С.Н., Коломийченко Л.В.</b> Сюжетно-ролевая игра как средство гендерного воспитания детей дошкольного возраста.....	13
<b>Ваганова Е.С., Григорьева Ю.С.</b> Изучение уровня сформированности представлений о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста.....	16
<b>Граблюк М.В., Ильина И.Ю.</b> Развитие тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с музыкальными инструментами и вокальной деятельностью.....	19
<b>Дондукова М.О., Зорина Н.А.</b> Формирование предпосылок универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх–путешествиях.....	22
<b>Егорова Е.В., Хохрякова Ю.М.</b> Использование моделей в процессе формирования конструктивной деятельности у детей 4–5 лет .....	26
<b>Касаева Ю.П., Хохрякова Ю.М.</b> Педагогические условия формирования геометрического конструирования у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) .....	29
<b>Коротаева О.В., Наумова М.Ю.</b> Изучение уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к овладению графикой письма.....	33
<b>Кулишова М.С., Григорьева Ю.С.</b> Изучение уровня сформированности представлений о хороших и плохих поступках у детей старшего дошкольного возраста.....	35
<b>Лесникова Т.М., Ильина И.Ю.</b> Изучение развития интонационно–мелодического слуха у детей старшего дошкольного возраста.....	38
<b>Мелехина И.Н., Наумова М.Ю.</b> Изучение уровня сформированности сюжетного рисования у детей среднего дошкольного возраста.....	42
<b>Мехоношина Е.О., Коломийченко Л.В.</b> Проектирование инновационной деятельности ДОО в области нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста посредством произведений изобразительного искусства.....	46
<b>Охотникова Е.П., Зорина Н.А.</b> Изучение уровня сформированности географических представлений у детей старшего дошкольного возраста: организация и результаты исследования.....	49
<b>Петрова А.В., Григорьева Ю.С.</b> Изучение представлений детей 6–7 лет о вариантах гендерных проявлений людей мужского и женского пола .....	

<b>Расторгуева Н.С., Григорьева Ю.С.</b> Параметральные характеристики и диагностический инструментарий оценки уровня сформированности информационной компетенции родителей в области подготовки детей к обучению в школе.....	57
<b>Семерикова К.А., Коломийченко Л.В.</b> Изучение уровня эмпатии у детей младшего дошкольного возраста.....	63
<b>Сидорова Н.А., Коломийченко Л.В.</b> Формирование межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр разных народов.....	67
<b>Теплых Т.А., Коломийченко Л.В.</b> Формирование компетентности родителей в области нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.....	71
<b>Шарафутдинова В.Р., Григорьева Ю.С.</b> Изучение уровня сформированности знаний о ближайшем социальном окружении у детей младшего дошкольного возраста.....	74
<b>II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ</b> .....	78
<b>Калина Е.А., Ворошнина О.Р.</b> Особенности развития социальных чувств и эмоций у старших дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития.....	78
<b>Пермякова М.А., Назарова Н.М.</b> Изучение специфики эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	80
<b>Рагозина П.А., Ильина И.Ю.</b> Изучение и коррекция чувства ритма у детей с нарушенной слуховой функцией в условиях инклюзивного образования.....	85
<b>Торопицына П.С., Аюпова Е.Е.</b> Специфика развития памяти дошкольников с умственной отсталостью.....	88
<b>Трефилова Д.В., Ильина И.Ю.</b> Проектирование работы тьютора с родителями детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	91
<b>Шабалина Е.А., Токаева Т.Э.</b> Теоретическое обоснование модели медико-психолого-педагогического сопровождения детей 2-3 лет с задержкой речевого развития.....	94
<b>Шульц Л.В., Токаева Т.Э.</b> Особенности социализации и адаптации к процессу обучения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе телесно-ориентированных практик.....	98
<b>III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ</b> .....	101
<b>Антипова А.А., Тверская О.Н.</b> Проблема некомпетентности педагогов по вопросам нарушений письменной речи у обучающихся.....	101
<b>Белоусова А.А., Тверская О.Н.</b> Взаимосвязь развития речи и тонкой моторики рук .....	104
<b>Васянина А.В., Гирилюк Т. Н.</b> Игры с песком как средство развития речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	108

<b>Зубарева А.Н., Гирилюк Т.Н.</b> Нарушения речевого развития детей раннего возраста с ЗРР, моторной алалией при ДЦП и пути их преодоления.....	111
<b>Князева Е.А., Тверская О.Н.</b> Методика нейропсихологического обследования для заикающихся детей дошкольного возраста.....	114
<b>Кузовкина А.А., Гирилюк Т.Н.</b> Логопедическая тетрадь для коррекции смешанной дисграфии у детей младшего школьного возраста .....	117
<b>Магарина А.Ю., Гирилюк Т.Н.</b> Состояние речевого и психомоторного развития у детей младенческого возраста с задержкой речевого развития, оставшихся без попечения родителей.....	119
<b>Макарова О.С., Лопатина О.П.</b> К вопросу о коммуникативной активности современного ребенка.....	121
<b>Мухометьянова Н.Р., Герасимова О.И.</b> Логоритмика как средство восстановления речи при афазии.....	124
<b>Носкова М.В., Тверская О.Н.</b> Специфика общения и речи детей третьего года жизни, посещающих общеразвивающую группу детского сада.....	128
<b>Павлова Е.С., Кряжевских Е.Г.</b> Логоритмические занятия с детьми раннего возраста как средство профилактики речевых нарушений.....	132
<b>Пеккер Е.А., Кряжевских Е.Г.</b> Фольклорное произведение, как средство стимуляции речи у детей с алалией.....	136
<b>Петрова Е.А., Тверская О.Н.</b> Диагностика предпосылок к овладению навыком глобального чтения у детей с ТМНР.....	139
<b>Пиркина А.В., Кряжевских Е.Г.</b> Стимуляция речевого развития детей раннего возраста средствами музыкально-ритмических упражнений.....	141
<b>Симакова В. А., Герасимова О.И.</b> Развитие коммуникативных навыков у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня с применением лего-технологий .....	144
<b>Станилеско И.В., Тверская О.Н.</b> Особенности речевого развития недоношенных детей раннего возраста .....	148
<b>Сычева Т.С., Тверская О.Н.</b> Адаптация компьютерной программы «Живой звук» для коррекционно-восстановительной работы с пациентами с афазией.....	151
<b>Харузина А.С., Тверская О.Н.</b> Современное представление о просодической стороне речи.....	154
<b>Чайникова Н.А., Лопатина О.П.</b> Сказкотерапия как метод коррекционной работы с детьми раннего возраста.....	157
<b>Чугайнова В.Н., Герасимова О.И.</b> Логопедическая диагностика и реабилитация нарушения глотания, совместно с эндоскопической оценкой аспирации, на ранних этапах реабилитации у пациентов с дисфагическими нарушениями после ОНМК.....	160
<b>Шадрина А.А., Гирилюк Т.Н.</b> К вопросу исследования состояния коммуникации и моторной сферы у детей раннего возраста с синдромом Дауна .....	163
<b>Шипулина Е.А., Тверская О.Н.</b> Особенности коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра.....	167

<b>Щербакова А.А., Гирилюк Т.Н. Междисциплинарный подход в работе по преодолению моторных форм афазии у пациентов с острым нарушением мозгового кровообращения в остром периоде в условиях стационара.....</b>	<b>171</b>
<b>IV С УЛЫБКОЙ О ГЛАВНОМ.....</b>	<b>174</b>
<b>Григорьева Ю.С. Юмористические перлы наших студентов (из высказываний студентов).....</b>	<b>174</b>
<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>178</b>

## **I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Алешина Н.А.,*

*Коломийченко Л.В.*

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ**

Качество 21 века определяют современные дети. Воспитание гражданина, способного сопереживать, сочувствовать и содействовать, обязательно должно начинаться с дошкольной ступени.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» отмечается, что ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации является «формирование морали как осознанной личностью необходимости определённого поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом; способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата [1].

Основаниями актуальности проблемы нашего исследования обусловлена противоречием между требованиями нормативных документов к организации инновационной деятельности по разным направлениям воспитания, в том числе формированию эмоциональной отзывчивости и реальным состоянием практики. Для обеспечения эффективности инновационной деятельности мы проанализировали организацию процесса, нравственного воспитания по формированию эмоциональной отзывчивости. Были проанализированы тематические планы педагогов и методическая литература, наполняемость пространственной предметно-развивающей среды, картотеки, конспекты бесед, материал для диагностики, а также материал по взаимодействию с родителями и сетевыми партнерами. Был проведено анкетирование педагогов. Анализ планов и результатов анкетирования педагогов показал, что при всем многообразии средств, достаточно мало уделяют внимание формированию эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста. Зачастую, работа по эмоциональной отзывчивости осуществляется ситуативно, при возникновении проблемной ситуации, требующей нравственного решения со стороны взрослого и ребенка. Помимо этого, педагоги имеют достаточно ограниченное количество методических материалов по данной теме. В основном это настольно-печатные игры для детей и конспекты, книги, в связи с этим, происходит обеднение опыта эмоциональных переживаний у детей старшего дошкольного возраста в проявлении социально нравственной позиции, связанной с различными сторонами общественной жизни человека, во всей их целостности и многообразии; в помощи к нуждающимся людям, природе, коллективу, группе, близким.

В сфере дошкольного образования выделяется большое число инноваций разной формы, направленности и значимости. Согласно закону, об образовании РФ (ст. 20): Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования

осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» [3]. Зачастую такие инновации реализуются стихийно. Теоретическая проработка проблемы инноваций в сфере нравственного воспитания детей дошкольного возраста служит основой осмысления и обновления образовательного процесса с целью преодоления его стихийности, эффективного управления им.

Ведение инновационной деятельности в ДОУ позволяет педагогам самосовершенствоваться и самообразовываться, помогает строить образовательный и воспитательный процесс в духе времени, способствует формированию готовности детей к предстоящим трудностям, связанным с их образовательным уровнем. Одним из существующих направлений инновационной деятельности является педагогическое проектирование. В данном случае его можно рассматривать как систему реализуемых действий, также как характеристику условий и средств достижения поставленных целей. Использование педагогического проектирования в дошкольных организациях способствует совместной работе всех субъектов образования для достижения общих целей. При реализации проекта инновационного процесса в ДОУ, особенно важна профессиональная компетентность, в основе которой лежит личностное и профессиональное развитие педагогов. Потребность в педагогических инновациях возникает тогда, когда появляется необходимость разрешить какую-то проблему, например в обучении; воспитании, управлении, в переподготовке кадров.

В трудах Л.В. Коломийченко подчеркивается, что процесс проектирования учитывает и реализует основные принципы, регламентированные федеральным государственным образовательным стандартом. По мнению ученого данный метод позволяет получать знания, развивать творческие способности, экспериментировать анализировать, формировать коммуникативные навыки, воспитывать навыки адекватного поведения в различных ситуациях. Согласно исследованиям Л.В. Коломийченко, педагогический проект является целью и результатом проектной деятельности. Автор рассматривает его, как самостоятельную полифункциональную педагогическую деятельность, предопределяющую создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения [2]. В нашей работе, мы говорим о необходимости, повышения уровня эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста. В ходе инновационного поиска, мы определили, что организация детско-взрослого волонтерского движения в ДОУ можно достигнуть поставленной цели. Однако инновационная деятельность по организации в ДОУ детско-взрослого волонтерского движения недостаточно эффективна без проектирования данного процесса.

### ***Список литературы***

1. Данилюк, А.Я., А.М. Кондаков Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2014. – 24 с.
2. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования : учебник и практикум для академического бакалавриата / Л.В. Коломийченко [и др.] ;



под общей редакцией Л. В. Коломийченко. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 210 с.  
// ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/438988>

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2014. – 134 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013). - URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

*Баландина М.Д.,  
Коломийченко Л.В.*

### **ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МАДОУ**

В настоящее время приоритетным направлением в дошкольном образовании является нравственное развитие личности ребенка, формирование ценностных мотивов, самостоятельности, любознательности, приобщение детей к общечеловеческим ценностям (Т.Н. Доронова, Л.Н. Галигузова, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев).

В работе дошкольных учреждений педагогами организуется работа в данном направлении, однако достижение ожидаемых результатов невозможно без учета современных требований.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и Закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012, развитие инновационной деятельности - одно из основных направлений в дошкольном образовании [3].

Инновация – это комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшеств, приводящих к определенным качественным изменениям системы [1].

В Законе «Об образовании в РФ» отмечено, что инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования [3].

По отношению к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, задачи, содержание, методы и формы обучения и воспитания, а также организацию совместной деятельности педагога и учащихся [2].

В ходе нашего исследования был проведен проблемный анализ состояния работы по организации нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Целью данного анализа стало изучение наличествующего состояния процесса нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста, а также выявление потребности и необходимости инновационной деятельности в области нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством мультфильмов.

В ходе анализа была изучена программа развития ДООУ, документация педагогов (планы учебно-воспитательной работы, конспекты занятий, картотеки, материалы по работе с родителями), проанализирована развивающая предметно – пространственная среда в рамках проблемы исследования, осуществлена организация социологического опроса педагогов и родителей в форме анкетирования и произведен анализ полученных результатов.

В основе планирования образовательной деятельности ДООУ лежит примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детство» под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе и др. [4].

Одной из центральных задач данной программы является нравственное развитие ребенка и формирование гуманных отношений с другими детьми.

В разделе «Социально – коммуникативное развитие» отмечается необходимость нравственного воспитания детей, а именно: воспитание в детях доброжелательного отношения к взрослым и сверстникам; развитие эмоциональной отзывчивости к взрослым, сверстникам и героям литературных произведений; воспитание в детях культуры общения, желания выполнять нормы и правила культуры поведения и т.д.

В соответствии с целями и задачами деятельности дошкольного учреждения используются современные методы и средства нравственного воспитания. В программу включены этические беседы, проблемные ситуации, чтение художественной литературы, ситуации общения, инсценировки, просмотр видео – материалов, дидактические, коммуникативные, подвижные и музыкальные игры, способствующие развитию мотивационной направленности детей дошкольного возраста на усвоение этических понятий и нравственных норм.

Таким образом, анализ основной образовательной программы показал, что она ориентирована на комплексную и непрерывную работу по нравственному воспитанию дошкольников, осуществляемую в ходе всего воспитательно-образовательного процесса.

Однако, анализ ведущихся воспитателями планов учебно-воспитательной работы свидетельствует о том, что процесс нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста не достаточно отражается в их деятельности, носит отрывочный характер. Работа по формированию нравственного воспитания ведется в основном в ситуативных образовательных моментах и на занятиях по чтению художественной литературы. Педагогами планируются игры с социально-нравственной тематикой «Больница», «Дочки-матери» и др., но при этом не выделяются задачи, содержание работы, оборудование, которые были бы направлены на решение задач нравственного воспитания детей.

Посещение занятий и досуговой деятельности детей показали, что большинство педагогов не ставят перед собой решение задач нравственного воспитания, ограничиваясь только учебно-познавательными. Педагоги преимущественно ориентированы на ознакомление детей с нормами поведения и формирование у них нравственных представлений и недостаточно уделяют внимание созданию условий, способствующих практической апробации детьми усвоенного нравственного содержания.

Анализируя перспективные планы педагогов по работе с родителями, мы выявили, что вопросы нравственного воспитания детей недостаточно отражаются в планировании, в основном педагоги решают с родителями текущие, злободневные вопросы, не касаясь вопросов развития и воспитания детей.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что воспитательно-образовательный процесс ДООУ по формированию нравственных качеств и нравственного поведения осуществляется стихийно и нецеленаправленно, педагогами не определены задачи нравственного воспитания и не выстроена системная работа по их реализации.

Анализируя развивающую предметно-пространственную среду в рамках проблемы исследования, мы убедились, что она соответствует задачам и содержанию нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста, однако, требует существенного обогащения материалами, которые бы обеспечили комплексное решение задач нравственного воспитания. Мы считаем, что представленные в среде материалы по нравственному воспитанию, недостаточно разнообразны, доступны и интересны детям, они частично активизируют нравственные проявления детей, способствуют формированию культуры поведения дошкольников и т.п. Оборудование ППРС не в полной мере соответствует задачам обогащения и систематизации нравственных представлений детей об этических нормах, правилах поведения и общения. Состав материалов среды по нравственному воспитанию статичен, мало вариативен, ориентирован только на актуальные достижения воспитанников в нравственном развитии.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развивающая среда группы детей среднего дошкольного возраста частично оснащена необходимыми материалами для реализации нравственного воспитания и нуждается в оснащении.

Также, нами был проведен социологический опрос педагогов в форме анкетирования, касающийся организации инновационной деятельности по нравственному воспитанию детей посредством мультфильмов.

Анализ результатов анкетирования показал, что большая часть педагогов (82 %) единогласно подчеркнули свою заинтересованность в использовании инновационных методов, направленных на нравственное воспитание ребенка, посредством мультфильмов. Мультфильм, как отмечают опрошенные, способен иллюстративно дополнить традиционные приёмы и методы работы, однако способы включения этого средства в воспитательный процесс педагогам неизвестны. Наиболее частыми причинами отказа от обращения к мультфильму в ходе педагогического процесса педагоги выделили: во-первых, недостаточный уровень умений и опыта в области использования мультфильмов; во-вторых, отсутствие методических рекомендаций, указаний, рабочих программ по использованию мультфильмов в воспитательной работе, в-третьих, риск негативного влияния мультпродукции на детей.

Данные, полученные на основании опроса родителей, позволяют утверждать, что при выборе мультфильма родители руководствуются в большей степени его развлекательной функцией (67 %), не придавая особого значения эстетической и воспитывающей роли киноискусства. 33 % родителей отбирают мультфильмы с

учётом его познавательного потенциала. Удалось выяснить, что большинство дошкольников смотрят мультфильмы каждый день (97 %). Как показывают результаты анкетирования, лишь у 3 % старших дошкольников телепросмотр ограничивается 3-5 разами в неделю. Следует подчеркнуть, что в 82% случаев родители не включаются в совместный просмотр мультфильмов с детьми, что приводит к тому, что ребёнок пассивно воспринимает медиаматериал. Можно предположить, что в этом случае мультфильм не окажет должного влияния на развитие ребёнка, а в некоторых случаях будет способствовать формированию агрессии. 10 % родителей выделяют время для совместного просмотра мультфильма с ребёнком и лишь 7 % завершают подобный просмотр обсуждением сюжета и основной идеи произведения.

На основании проведенных социологических опросов можно сделать следующие выводы:

- педагоги дошкольных учреждений проявляют заинтересованность в использовании инновационных методов, направленных на нравственное воспитание ребенка, посредством мультфильмов;
- в современных дошкольных учреждениях мультфильм используется как развлекательное мероприятие, заполняющее досуг, либо не используется вовсе;
- педагоги указывают на недостаточность и отсутствие методик и практических рекомендаций по использованию мультфильма в образовательном процессе;
- просмотр ребёнком мультфильмов в большинстве случаев носит развлекательный, неограниченный и стихийный характер, что в последующем может привести к негативным последствиям.

Таким образом, проблемный анализ состояния работы по организации нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в МАДОУ позволил выявить противоречия между:

- необходимостью нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации и реальным состоянием практики;
- необходимостью осуществления в образовательных организациях инновационной деятельности и недостаточной готовностью педагогов к ее осуществлению;
- педагогическим потенциалом мультфильмов как средства нравственного воспитания и недостаточным их использованием в работе дошкольных образовательных учреждений.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, о том, что в ДОУ остро стоит необходимость разработки и реализации инновационного проекта, направленного на решение задач нравственного воспитания в соответствии с образовательной программой ДОУ и включающего в себя системную работу по нравственному воспитанию дошкольников, осуществляемой в ходе всего воспитательно-образовательного процесса, во всех видах детской деятельности.

Мы полагаем, что реализация инновационного проекта по использованию мультфильмов позволит создать условия для организации нравственного воспитания детей, внедрение новых форм и методов нравственного воспитания, которые обеспечат эффективное развитие детей в данной области в соответствии с современными тенденциями развития образования и общества в целом.

### **Список литературы**

1. Поташник М.М., Хомерики О.Б. Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении // Магистр. - 1994. – №5.
2. Сластенин В.А, Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 гг. –URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>
4. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб., 2014.

*Булдакова С.Н.,*

*Коломийченко Л.В.*

## **СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Актуальность изучаемой проблемы определяется наличием противоречий, имеющих место в теории и практике современного дошкольного образования. Федеральный стандарт определяет в качестве основного ориентира дошкольного образования развитие личности детей дошкольного возраста с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей. В связи с этим учет гендерных особенностей детей является одной из обязательных принципов общеобразовательной программы. Анализ практики воспитания детей в дошкольных учреждениях свидетельствует о том, что педагоги чаще всего не компетентны, не осведомлены в технологических аспектах воспитания детей с учетом их гендерных особенностей, сталкиваются с недостаточной разработанностью педагогических условий, эффективного решения задач гендерной социализации, что приводит к неадекватному формированию внутренних установок, характерных для детей разного пола: мальчики зачастую лишены отваги, выносливости, решительности, девочки – нежности, скромности, терпимости, миролюбия, мудрости.

Уникальным средством формирования гендерных моделей и стилей поведения является сюжетно-ролевая игра, в которой каждый ребенок примеряет на себя различные роли, в том числе – гендерные. Она является «тренажером» социальных проявлений будущей взрослой жизни, в ней ребенок приобретает широкий опыт общения в соответствии со своей гендерной принадлежностью. Педагогам необходимо добиваться того, чтобы игра стала эффективным средством гендерного воспитания за счет осуществления руководства содержанием ролевой игры с учетом

особенностей мальчиков и девочек и включения ребенка в позицию субъекта игровой деятельности, которая наиболее полно соответствует его гендерным установкам и интересам с целью воспитания в ребенке будущих мужчин, женщин. Разрешение противоречия между необходимостью осуществлять в детском саду дифференцированный подход в сюжетно-ролевой игре девочек и мальчиков и недооценивание данной проблемы в практике определяет актуальность этой работы.

С целью теоретического обоснования проблемы исследования были изучены труды психологов, педагогов, социологов. Анализ рассмотренных концепций позволяет сделать вывод, что они не противоположны друг другу, а, скорее, направлены на разные аспекты полоролевой социализации и являются взаимодополняемыми. Выделенные в рамках этих концепций механизмы формирования гендерной модели поведения (идентификация, осознание половой роли, социальные подкрепления и ожидания) могут дать представление о психологических механизмах гендерной социализации лишь при их взаимодополняющем объединении в единое целое.

Анализ работ по воспитательному потенциалу сюжетно-ролевой игры позволяет утверждать, что данный вид игровой деятельности обогащает представления детей об особенностях взаимоотношений между полами, формирует эмпатию, позволяет приобрести опыт проживания различных моделей гендерного поведения, способствует снижению стереотипности оценки поступков людей своего и противоположного пола. Данный вид игровой деятельности по своим содержательным характеристикам, воспитательному и развивающему потенциалу при грамотном руководстве игровой деятельностью способен эффективно решать задачи формирования гендерного воспитания у детей старшего дошкольного возраста.

С целью изучения уровня гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста были конкретизированы параметральные характеристики и осуществлен подбор диагностического инструментария в соответствии с программой социального развития Л.В. Коломийченко [1]. Экспериментальная работа осуществлялась в МАДОУ «Гамовский детский сад «Радуга» Пермского края. В экспериментальном исследовании приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий эксперимент проводился с целью апробации системы сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста: «Рыцари и принцессы», «Рыцарские турниры», «Дом, семья», «МЧС-спасатели», «Разведчики», «Путешествие на самолете».

Технология становления данного вида деятельности и использование ее в процессе формирования гендерной воспитанности осуществлялась в соответствии с выделенными в исследованиях Н.М. Михайленко, А.А. Люблинской этапами руководства игровой деятельностью и определенным в работах Т.Ф. Комаровой, Л.В. Новоселовой содержанием данных этапов с учетом специфики сюжетно-ролевой игры [2].

На подготовительном этапе осуществлялся подбор литературных произведений, их модификация в соответствии с поставленными задачами, создание проблемных ситуаций. Обучающий этап включал разыгрывание упражнений и этюдов, повторное чтение рассказов, подготовку необходимой среды,

организацию игрового пространства. Используемые методы: этические беседы, проблемные вопросы, разъяснение. На этапе самостоятельной игры использовались такие методы как напоминание правил взаимоотношений, анализ поступков, обращение к личному опыту, актуализация и обсуждение проблемных ситуаций. Этап творческой игры происходил за счет обогащения и творческого преобразования содержания игры: введение новых линий сюжета, изменение окончания, появление новых персонажей и героев [2].

По соотношению начальных и итоговых показателей гендерной воспитанности можно заключить, что после проведения обозначенных игр низкий уровень гендерной воспитанности не обнаружен ни у одного ребенка экспериментальной группы, 22% детей находятся на среднем, 78% – на высоком уровне. Дети стали чаще проявлять заботу друг о друге; имеют четкое представление о «мужских» и «женских» качествах и функциональных особенностях. В ходе педагогического наблюдения мы отметили, что дети стали чаще приглашать в свои игры сверстников противоположного пола. Ребята стали проявлять эмпатию и желание помочь сверстникам; с помощью сюжетно-ролевых игр дети научились адекватному взаимодействию между сверстниками своего и противоположного пола.

В процессе экспериментальной работы доказано, что сюжетно-ролевые игры являются эффективным средством гендерного воспитания в силу специфических особенностей: возможности объединения детей разного пола, предопределяющих взаимоотношения мальчиков и девочек. Особенно ярко воспитательные функции сюжетно-ролевой игры проявляются в старшем дошкольном возрасте, поскольку в 6–7 лет развитие ребенка отличается изменением его представлений о себе, проявлением симпатий к детям противоположного пола, реализация которых в наибольшей степени осуществляется в ситуациях игрового взаимодействия; дети активно строят образ себя в будущем и модель своей взрослой жизни. Проведенная нами экспериментальная работа подтвердила правомерность гипотезы: сюжетно-ролевая игра может являться средством гендерного воспитания личности дошкольника при соблюдении следующих целей:

### ***Список литературы***

1. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 160 с.
2. Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. – М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2010. – 160 с.
3. Кобышева Е.А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры–драматизации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 21 с.

*Ваганова Е.С.,  
Григорьева Ю.С.*

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Дошкольный возраст характеризуется увеличением двигательной активности и физических возможностей ребенка, которые, в совокупности с присущей каждому дошкольнику повышенной любознательностью и стремлением к самостоятельности, часто приводят к возникновению опасных ситуаций. Необходимость сохранения, укрепления здоровья и формирования знаний о безопасном поведении у детей дошкольного возраста находит отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Концепции дошкольного воспитания», «ФГОС ДО», СанПиН.

Также, согласно п. 3.2.3 Стандарта, при реализации образовательной программы дошкольного образования в ДОО имеет место быть оценка индивидуального развития детей дошкольного возраста в рамках педагогической диагностики. Проведение педагогической диагностики индивидуального развития детей предусматривается также авторами примерных основных образовательных программ дошкольного образования: «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, «Истоки» под ред. Л.А. Парамоновой, «Детство» под ред. Т.И. Бабаевой и «Дорогою добра» Коломийченко Л.В. [2].

Анализируя основные и парциальные программы дошкольного образования и представленные в них диагностические методики мы обнаружили, что диагностический инструментарий для выявления уровня представлений о безопасном поведении у детей дошкольного возраста в некоторых из них не представлен, а в других представлен в недостаточном количестве. Многие из рассмотренных нами диагностических разработок направлены только на выявление способности пользоваться имеющимися знаниями при выполнении заданий, а в качестве критериев при этом выступает содержание знаний по различным разделам. Диагностические показатели часто отсутствуют или обозначаются названиями блоков, выделяемых в различных программах по формированию безопасного поведения.

В ходе анализа программ: «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко, «Радуга» Т.Н. Дороновой, С.Г. Якобсона и др., «Истоки», «Детство» Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой, «От рождения до школы» Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, включающих блок «Безопасность» или его элементы, было выявлено, что диагностики для изучения сформированности представлений о безопасном поведении во многих из них не представлены [2].

В результате анализа находящихся в свободном доступе диагностических методик по безопасному поведению было выявлено, что ни одна из них не позволяет глубоко изучить уровень сформированности у детей знаний в этой области. Таким образом, мы пришли к осознанию необходимости разработки собственного диагностического инструментария для наиболее полного изучения знаний детей о безопасном поведении.



Показатели знаний детей о безопасном поведении разрабатывались нами в соответствии с программой «Безопасность» Авдеевой Н.Н., Князевой О.Л., Стеркиной Р.Б., а также программой «Детство» Бабаевой Т.И. [1, 3]. Определение нами в качестве показателей представлений детей о безопасном поведении в быту, на улице, в транспорте и при контактах с незнакомцами обусловлено тем, что дети чаще всего оказываются в условиях, относящихся именно к этим ситуациям.

По каждому из четырех выделенных нами показателей были разработаны вопросы и задания на выявление содержания знаний ребенка (полнота), его способности объяснять и доказывать свой ответ (аргументированность), способности пользоваться имеющимися знаниями на практике (осознанность). Ответам детей по каждому критерию каждого показателя присуждалось от 0 до 2 баллов в соответствии с разработанной нами шкалой оценки.

Каждому выделенному нами критерию соответствует свой метод диагностики, способствующий выявлению уровня знаний детей старшего дошкольного возраста о безопасном поведении. Так, например, для выявления полноты представлений по каждому показателю с ребенком проводилась беседа; для выявления способности аргументировать задавались проблемные вопросы («Почему ты думаешь так делать нельзя?», «Что случится, если ты не будешь выполнять это правило» и т. д.); для диагностирования осознанности имеющихся знаний ребенку предлагалась разработанная нами дидактическая игра, состоящая из набора картинок, демонстрирующих опасное и безопасное поведение, которые ребенок должен был разделить на две группы. На выявление осознанности также был направлен комплекс заданий «Найди выход». Ребенку предлагалось представить себя в ситуации, когда он остается один и определить свои дальнейшие действия в случае:

- если к нему подходит незнакомка, представившаяся подругой мамы, которая якобы попросила привести ребенка к ней в магазин;
- если в дверь звонит незнакомка, представляясь соседкой снизу, которую затопило водой из-за якобы прорвавшейся трубы в квартире ребенка.

В соответствии с показателями и критериями нами были определены три уровня сформированности представлений о безопасном поведении:

Высокий уровень (19–24 балла): ребенок владеет представлениями о правилах безопасного поведения в быту, на улице, в транспорте, а также с незнакомыми людьми; способен самостоятельно аргументировать свой ответ; способен использовать имеющиеся знания для решения практических задач.

Средний уровень (12–18 баллов): ребенок владеет представлениями о правилах безопасного поведения в быту, на улице, в транспорте, а также с незнакомыми людьми, но при аргументации своего ответа нуждается в помощи взрослого; испытывает сложности в использовании имеющихся знаний для решения практических задач.

Низкий уровень (0–11 баллов): ребенок не владеет или владеет в недостаточном количестве представлениями о правилах безопасного поведения в быту, на улице, в транспорте, а также с незнакомыми людьми; не способен или затрудняется аргументировать свой ответ даже с помощью взрослого; не способен

или испытывает сложности, применяя имеющиеся знания для решения практических задач даже с посторонней помощью.

Исследование проходило в МАДОУ «ЦРР–детский сад №272» г. Перми с участием 17 детей в возрасте 5–6 лет.

Обобщение результатов диагностики по критериям показало, что из 17 детей высокий уровень полноты знаний не выявлен ни у одного ребенка; средний уровень – у 35% детей; низкий уровень – у 65% детей. При выявлении уровня аргументированности знаний высокий уровень показали 47% детей; средний уровень был обнаружен так же у 47%; низкий уровень – у 6%. Несмотря на небольшое количество называемых правил безопасного поведения в совокупности с недостаточной аргументацией, детьми были показаны хорошие результаты при выполнении заданий на выявление осознанности: высокий уровень – у 70% детей; средний уровень – у 24%; низкий уровень – у 6%.

При выполнении заданий по показателю «Представления детей о безопасном поведении с незнакомцами», у детей возникли наибольшие трудности. Так многие дети не видят угрозы в ситуации общения с незнакомым человеком: 32% взяли бы подарок от незнакомца, пошли бы погулять не только с незнакомым ребенком, но и с незнакомым взрослым, открыли бы дверь человеку, которого видят впервые, согласились бы покататься с ним в машине.

По показателям «Представления о безопасном поведении в быту», «Представления о безопасном поведении на улице» и «Представления о безопасном поведении в транспорте» у детей трудностей не возникло, они, в основном, верно, распределяли картинки и самостоятельно аргументировали, почему относят их к той или иной группе.

Из всех детей, принявших участие в диагностике, высокий уровень показали лишь два ребенка, что отображено на рисунке 1: эти дети, в большинстве случаев, верно, распределяли картинки, находили правильный выход из ситуации и сумели грамотно аргументировать названные ими правила.

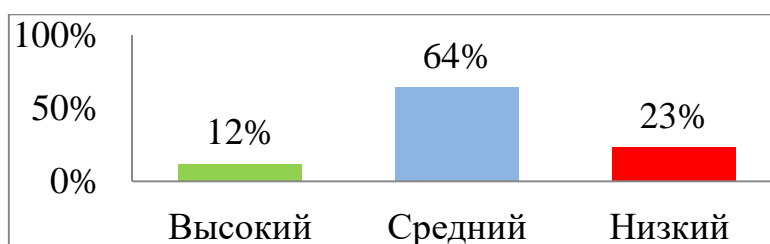


Рис.1 Обобщенные результаты диагностики представлений детей о безопасном поведении

Четыре ребенка испытывали наибольшие трудности в выполнении заданий, у них был обнаружен низкий уровень: некоторые из них могли назвать лишь одно правило в рамках показателя, старались быстрее перейти к следующему заданию, затруднялись в аргументации названных ими правил или же вовсе не смогли их объяснить даже с помощью подсказок, решая ситуации, выбирали небезопасный путь, не связывали их с правилами безопасного поведения, которые сами же

называли, картинки разделяли со множественными ошибками, зачастую не аргументируя свой выбор.

У остальных дошкольников был выявлен средний уровень: преимущественно эти дети называли мало правил или смогли аргументировать их лишь частично, не всегда верно, или же распределяли картинки на группы с небольшими ошибками. Но с помощью наводящих вопросов педагога все же справились с заданиями в той или иной мере.

Подводя итог, можно отметить, что проведенный анализ результатов исследования указывает на недостаточный уровень сформированности знаний детей старшего дошкольного возраста о безопасном поведении, что обуславливает необходимость проведения целенаправленной работы с детьми в данном направлении. Разработанная нами диагностическая методика позволила достаточно глубоко изучить уровень знаний детей, благодаря делению на критерии, детально характеризующие когнитивную сферу, а также разнообразию и целесообразности выбора методов диагностики.

#### ***Список литературы***

1. Авдеева Н.Н., Стеркина Р.Б., Князева О.Л. Основы безопасности детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2007.

2. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 160 с.

*Граблюк М.В.,*

*Ильина И.Ю.*

### **РАЗВИТИЕ ТЕМБРОВОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С МУЗЫКАЛЬНЫМИ ИНСТРУМЕНТАМИ И ВОКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Музыка, как и любое другое искусство, способна оказывать влияние на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям. Осознанное восприятие музыкального искусства обеспечивается развитыми музыкальными способностями, то есть, совокупностью действий и операций, обеспечивающих его успешность. Структура музыкальных способностей довольно сложна, представлена разными элементами, каждый из которых находится в тесной взаимосвязи с остальными.

Наше исследование посвящено изучению компонента музыкальности – тембрового слуха – и его развитию в процессе знакомства с музыкальными инструментами и вокальной деятельностью.

Тембр – это звуковая окраска инструмента или голоса, которая создает разные эмоциональные оттенки музыкальной интонации, он отражает акустические свойства звука, а тембровый слух – способность распознавать тембры, их специфические особенности и свойства.

Процесс формирования тембрового слуха коррелирует с основными процессами психического познания, что позволяет достигнуть более высокого уровня в развитии музыкального мышления и музыкальной памяти детей, самоконтроля аналитических и практических действий, накопление слухового опыта, формирование эстетических установок. Формирование тембрового слуха как особой области музыкального мышления, проявляющейся в восприятии и осознании образного содержания музыкальных произведений, ведет к глубокому и адекватному пониманию самой сущности музыки в ее эстетическом аспекте. Осознание качества тембрового звучания требует не только творческого подхода, но и развитых интеллектуальных способностей [3].

На констатирующем этапе исследования была проведена двухчастная диагностика тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста. Первую часть методики составляла беседа с детьми, разработанная на основе содержания программы «От рождения до школы», с использованием стимульного материала (картинки с изображениями народных музыкальных инструментов и музыкальных инструментов симфонического оркестра), и направленная на выявление уровня сформированности знаний детей о составе разных видов оркестров и хоров [2]. Вторая часть диагностики была разработана нами на основе диагностической методики чувства тембра В. Анисимова и направлена на определение уровня сформированности умений ребенка различать инструменты и человеческие голоса по их тембровой окраске [1].

Низкие результаты развития тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста, полученные в ходе диагностики, подтвердили необходимость организации целенаправленной работы с детьми в области развития тембрового слуха. А так же позволили предположить, что работы, проводимой на музыкальных занятиях в ДОО недостаточно; необходимо создать условия для углубления и закрепления у детей представлений о характерных свойствах и тембровом звучании различных музыкальных инструментов.

На формирующем этапе исследования мы планируем реализовать проект по развитию тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста.

Цель проекта: развитие тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- конкретизировать представления детей о видах хоров, об инструментах симфонического и русско-народного оркестра, их внешних отличиях, характерном звучании, способах звукоизвлечения;
- развивать способность различать тембровую окраску человеческого голоса, музыкальных инструментов;
- формировать у детей заинтересованное отношение к разнообразию тембровому звучанию музыкальных инструментов и человеческих голосов.

Участники: дети старшего дошкольного возраста, воспитатель, музыкальный руководитель.

Этапы реализации проекта:

1. Организационный. На этом этапе определяются задачи проекта. Подбираются методики и проводятся диагностика, позволяющая изучить уровень развития тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста. Выявляется уровень заинтересованности родителей воспитанников и педагогов в данном проекте. Проводится оценка имеющихся средств, дидактических материалов, инструментов в дошкольном учреждении, которые необходимы для реализации проекта. Осуществляется мотивация детей на предстоящую деятельность с помощью просмотра видеозаписей, на которых отображена игра разных видов оркестров и хоровое искусство.

## 2. Основной.

2.1 Информационный этап. На этом этапе предполагается формирование у детей знаний о составе симфонического и русско-народного оркестра, внешнем виде и характерных особенностях музыкальных инструментов, их тембровом звучании и видах хоров. Здесь планируется использование следующих методов: словесные методы: беседа, рассказ. Наглядные методы: картинки с изображением музыкальных инструментов, презентации, видеозаписи. Практические методы: игра на детских музыкальных инструментах. Так как тембры музыкальных инструментов, благодаря их связи с речевым опытом, воспринимаются как носители смысла, характера, эмоции, первое знакомство с тембрами инструментов или голосов будет становиться ярким музыкальным впечатлением, доступным и понятным уровню детей. Например, для детей старшего дошкольного возраста формой знакомства с инструментами симфонического оркестра будет являться симфоническая сказка С. Прокофьева «Петя и волк», где композитор ярко охарактеризовал каждого из персонажей. Для знакомства со струнной группой оркестра, фортепиано и ударными будет использоваться «Карнавал животных» К. Сен-Санса. Для знакомства с тембрами музыкальных инструментов русско-народного оркестра будут использоваться аудио и видеозаписи. Для закрепления усвоенного материала, будут применяться дидактические игры такие как «Музыкальный домик», «Тембровые прятки», «Узнай по голосу».

2.2 Прикладной этап. На этом этапе используются методы проблемного обучения. Создаются проблемно-поисковые ситуации, требующие активной мыслительной деятельности. Детям предлагаются задания по поиску названия для вновь изученного тембра и задание «сочинения» сказки с использованием необходимых «композитору» «инструментов».

3 Заключительный. На этом этапе проводится музыкальное развлечение для детей и их родителей, владеющих умением играть на разных музыкальных инструментах. Осуществляется подведение итогов реализации проекта. Проводится повторная диагностика с целью контроля результатов. Осуществляется опрос родителей с целью их удовлетворенности реализованным проектом, и анализ, оценка результативности проекта от педагогов.

Таким образом, мы предполагаем, что наш проект будет актуален и эффективен для развития тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
2. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 304 с.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 384 с.

*Дондукова М.О.,  
Зорина Н.А*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ–ПУТЕШЕСТВИЯХ**

Федеральный государственный стандарт начального общего образования предъявляет новые требования к образованию младшего школьника. Стандарт основан на идеях системно-деятельностного подхода, суть которого заключается в формировании личности ученика и продвижении его в развитии не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания». Поэтому на современном этапе развития начального общего среднего образования особое значение приобретает задача формирования у обучающихся универсальных учебных действий, а в дошкольном образовании – их предпосылок.

Универсальные учебные действия определяются в науке как умение учиться, точнее, как способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта (А.Г. Асмолов). В исследованиях А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Саллиной и С.В. Молчанова конкретизированы содержание и состав УУД для обучающихся начальной школы. В состав УУД входят коммуникативные, регулятивные, познавательные и личностные. Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, они придают значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями; позволяют выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего. Регулятивные действия обеспечивают организацию учащимися своей учебной деятельности. К ним относятся: постановка учебной задачи, составление плана деятельности, предвосхищение результата, контроль, коррекция и оценка своей деятельности. Познавательные действия включают в себя анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных), синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов, подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-

следственных связей. Коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности. В эту группу УУД входят: умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Таким образом, обозначенный состав УУД необходим для успешного решения обучающимся любого типа и вида учебных задач.

Для овладения будущим первоклассником содержания образовательной программы НОО, а так же адаптации к требованиям обучения необходимо обеспечить условия для формирования предпосылок УУД в процессе дошкольной подготовки. На этапе дошкольного детства в условиях целенаправленного обучения и воспитания происходит формирование предпосылок УУД. Л.Г. Петерсон считает, что предпосылки УУД – это способность ребёнка к саморазвитию путём активного усвоения и получения знаний, умений и навыков через практическую деятельность и личный опыт (Л.Г. Петерсон). К предпосылкам коммуникативных УУД относят умение строить понятные для собеседника высказывания и умение ориентироваться на партнера по общению. Предпосылками регулятивных УУД являются умение удерживать цель и действовать согласно инструкции. Предпосылки познавательных УУД – это умение осуществлять классификацию и сериацию, оперировать сенсорными эталонами. Умение прийти на помощь другу, соотносить поступки с принятыми нормами и правилами и умение адекватно оценивать свою деятельность относят к предпосылкам личностных УУД.

Наиболее благоприятные условия для формирования предпосылок УУД складываются в старшем дошкольном возрасте, когда педагогами ведется активная работа по формированию у детей разных видов готовности к обучению в школе. Высокий уровень готовности к школе позволяет прогнозировать высокую степень успешности школьного обучения. Ряд исследователей определяют готовность ребенка к обучению в школе как предпосылку к осуществлению учебной деятельности на определенном уровне (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев).

Формирование готовности к школьному обучению происходит в условиях систематической и целенаправленной образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста. Для этого используются разнообразные педагогические средства, формы и методы образовательной работы с детьми. В исследованиях Н.Н. Подьякова, С.Н. Николаевой, Л.А. Парамоновой, Ф.А. Сохина и др. предлагается проводить с детьми обучающие занятия (НОД), организовывать разные виды деятельности, требующие от ребенка решения не только практических, но и интеллектуальных задач, сотрудничества, волевых усилий. Особое внимание в решении задач формирования психологической, социально-личностной готовности детей к новым условиям обучения в школе уделяется детской игре.

Для интегрированного решения задач обучения детей и подготовки их к обучению в школе в детском саду широко используются игры с правилами. В дидактической и подвижной играх ребенок учится действовать в соответствии с правилами, удерживать алгоритм деятельности и умению договариваться с

товарищем, действовать по инструкции и т.д. (Виноградова А.М., Буре Р.С., Година Г.Н., Кругликов В.Н., Шатова А.Д. и др.). Игра с правилами требует от ребенка проявления умственных, волевых усилий, самоорганизации, актуализирует коммуникативную активность.

В состав игр с правилами входят игры – путешествия (С.Н. Николаева, А.А. Смоленцева). Это вид дидактической игры, сочетающей в себе элементы сюжетно-ролевой, подвижной и др. игр. В таких играх дети получают в привлекательной и интересной форме новую информацию об окружающем мире, учатся внимательно слушать друг друга и педагога, приобретают опыт управления своим поведением, упражняются в выполнении действий по инструкции взрослого (регулятивные предпосылки УУД). Играя, они решают разнообразные задачи в команде, обращаются друг к другу за помощью, поясняют свои действия и поведение (коммуникативные предпосылки УУД); выполняют различные задания, требующие применения умений оперировать сенсорными эталонами, осуществлять классификацию и др. Таким образом, игры – путешествия имеют определенный потенциал для решения задачи формирования предпосылок универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста. Анализ литературы свидетельствует, что количество доступных к применению в практике методических разработок и рекомендаций по использованию таких игр крайне ограничено. Педагогам сложно найти готовые сценарии таких игр. Все это ведет к тому, что педагоги используют такие игры в подготовке детей к обучению в школе редко и бессистемно. В рамках разработан и апробирован ряд игр-путешествий, связанных с решением задач формирования у детей предпосылок разных УУД.

Задачи и игровые действия в разработанных играх-путешествиях были направлены как на развитие УУД, так и на развитие детской фантазии, поддержку интереса к сверстнику как субъекту взаимоотношений и к другому как носителю социальных свойств и поведения. Процесс введения игр в жизнь детей и их организацию на занятиях предполагает специальную предварительную работу по формированию конкретных (связанных с опытом детей) представлений о нормах и правилах поведения. В самих же играх эти норма и правила осваиваются детьми в «действии».

Особенностью предлагаемых нами игр-путешествий является их тематика и содержание. Они связаны с изучением английского языка и стран, в которых он является государственным. Это обусловлено тем, что в современном образовательном пространстве владение иностранным языком, а особенно английским, приобретает большую ценность для успешного обучения и самореализации человека в обществе. Знание детьми основ географии, культуры, традиций, особенностей различных стран повышает их эрудированность, дает возможность развития интереса к школьным урокам английского языка, географии и природоведения. Изучение иностранного языка раскрывает возможности для формирования коммуникативной компетентности. Игры предлагается проводить на кружковых занятиях по английскому языку, которые проводятся специалистом ДОУ. Их последовательность и усложнение определяются логикой формирования у детей предпосылок универсальных учебных действий. На подготовительном этапе к



введению игр-путешествий целесообразно спланировать работу с использованием подвижных игр народов разных стран. В таких играх возможно решение задач формирования предпосылок регулятивных и некоторых личностных УУД. Далее, в ходе игр-путешествий возможно комплексное решение задач формирования всех групп УУД. Заключительный этап предполагает проведение работы по актуализации предпосылок УУД в процессе решения разнообразных познавательных и игровых задач в дидактических играх.

Проиллюстрируем задачи, содержание и методику проведения игры-путешествия на примере тематической игры «Путешествие в Австралию».

Целью данной игры является содействие овладению детьми предпосылок УУД. Дидактические задачи связаны с формированием умения соотносить поступки с этическими правилами и нормами, формированием опыта конструктивных и доброжелательных отношений детей, поддержкой интереса к решению игровых и познавательных задач, развитием произвольности поведения и совершенствованием обобщенных перцептивных действий. Игровая задача состоит в правильном решении задач для получения поощрения в виде приза. Правила игры: действовать по инструкции взрослого, решать задачи вместе. Краткое содержание игры: педагог предлагает детям отправиться в новую страну – Австралию для оказания помощи погибающим дельфинам. Он знакомит детей с содержанием письма, которое написано на английском языке. В письме рассказывается о гибели дельфинов по вине браконьеров и необходимости помощи им. Дети принимают решение стать командой спасателей и отправиться на помощь дельфинам. После распределения ролей (пловцы, ветеринар, капитан корабля, матросы и др.) дети готовят атрибуты, «проверяют» свою готовность к путешествию, решая интеллектуальные задачи «Морские обитатели» (сериация и классификация) и др. В ходе путешествия дети в рамках ролевого поведения так же решают задачи на ориентировку в пространстве («Лабиринт»), социально-коммуникативные задачи («Разговор с дельфинами», «Помоги товарищу спасти дельфина», «Сочиняем «язык» дельфинов» и др.). В конце игры дети под руководством взрослого принимают решение о том, кого из «спасателей» следует наградить за находчивость, смелость, быстрое принятие решений, смекалку.

Игра завершается рефлексивным моментом, в ходе которого дети дают оценку своему игровому поведению, качеству решения игровых заданий, придумывают, как можно было бы продолжить игру.

В процессе работы с детьми в течение полугода было проведено несколько игр-путешествий («Однажды в Хогвартсе», «В гостях у английской королевы», «Поездка в Канаду», «Путешествие в Австралию»). Результаты оценки динамики предпосылок УУД, полученные в результате итоговой диагностики, позволяют сделать выводы о том, что игры-путешествия (так же сопровождающие их подвижные и дидактические игры) позволяют комплексно и достаточно эффективно формировать у детей регулятивные, коммуникативные, познавательные предпосылки универсальных учебных действий. Помимо этого обнаружена положительная динамика проявлений детьми интереса к играм: ряд сюжетов игр-путешествий составил основу содержания сюжетно-ролевых игр детей.

### **Список литературы**

1. Асмолов А.Г., Володарская И.А., Салмина Н.Г., Бурменская Г.В., Карабанова О.А. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16 – 23.
2. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация игр с правилами в детском саду: пособие для воспитателя. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. – 96 с.
3. Петерсон Л.Г. «Школа 2000..» как механизм реализации стандартов второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – М., 2013. – № 5. – С. 3–9.

*Егорова Е.В.,  
Хохрякова Ю.М.*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ**

Конструирование рассматривается как значимый для развития ребенка дошкольного возраста вид деятельности, начиная с работ Ф. Фребеля, и включается авторами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2013) в перечень видов деятельности, обеспечивающих реализацию содержания образовательной программы (п. 2.7).

Особенности развития детской конструктивной деятельности раскрываются в исследованиях А.Н. Давидчук, З.В. Лиштван, В.Г. Нечаевой, Л.А. Парамоновой, Г.В. Урадовских и других ученых. Авторы отмечают, что средний дошкольный возраст является благоприятным периодом для обучения конструированию, поскольку на пятом году жизни ребенок оказывается способным определять простейшие замыслы построек, представлять способы и последовательность их воплощения, контролировать полученные результаты.

Создавая те или иные конструкции, дети устанавливают между строительными элементами пространственные отношения, соответствующие пространственным отношениям реальных объектов и их частей, то есть осуществляют действия моделирования. При использовании же модели постройки осуществляется, по мнению Л.А. Венгера, В.В. Холмовской, моделирование второго порядка, дублирующее и усиливающее позитивное влияние конструктивной деятельности на развитие наглядно-образного мышления дошкольников, выявленное в работах В.В. Брофмана, Н.Н. Поддьякова, В.Б. Синельникова.

Специфику обучения детей дошкольного возраста конструированию по модели впервые описали А.Р. Лурия, А.Н. Миренова, предложившие обклеить образец конструкции плотной бумагой, тем самым скрыв очертания ее элементов. В работах Л.А. Венгера, В.В. Холмовской, Л.И. Цеханской рассматривалось применение в образовательном процессе графических моделей конструкций: различных схем и чертежей. Ученые выделили этапы обучения детей моделированию: от использования готовых графических моделей к построению

новых по имеющемуся предмету или готовой конструкции и далее к созданию моделей по собственному замыслу с последующей реализацией в конструкции.

В полной мере результаты исследований, выполненных под руководством Л.А. Венгера, нашли отражение в программе «Развитие», частично – в других программных документах, в том числе в программе «Детский сад – дом радости», реализуемой в МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 272» г. Перми.

В средних группах данного учреждения представлены в достаточном количестве разнообразные наборы строительных материалов, имеются расчлененные схемы некоторых конструкций. Однако целенаправленное обучение воспитанников конструированию по графическим моделям педагоги не осуществляют, считая это задачей старшей группы.

Между тем проведенное диагностическое обследование 38 воспитанников 4–5 лет вышеуказанного детского сада выявило, что большинство из них (79%) могут воссоздавать конструкции по простейшим модели. Так, они правильно размещали три элемента строительного материала (куб, цилиндр, треугольная призма) в соответствии с графической схемой, передающей их взаиморасположение во фронтальной проекции. Они успешно выбирали объекты для воспроизведения конструкции «Ворота» (6 элементов строительного материала) и «Грузовик» (10 и более элементов) в соответствии с расчлененными графическими схемами (выполненными в одной проекции), а затем выстраивали ворота и машины по схемам самостоятельно или при небольшой помощи взрослого. Дети правильно выбирали из трех предложенных схему конструкции «Башня», состоящей из 16 элементов, а затем воссоздавали ее по этой схеме. Вместе с тем они испытывали затруднения в построении ворот и машин по контурным схемам, не могли создать несколько вариантов конструкций по одной контурной схеме («Дом»).

С учетом выявленного уровня сформированности у детей средней группы умений воссоздавать постройки по графическим схемам был составлен план работы с ними, предусматривающий поэтапное усложнение используемых моделей.

На первом этапе совершенствовалось умение воспитанников соотносить объемные геометрические фигуры с их графическим (передающим только контур) изображением в одной из проекций, воспроизводить обозначенное на схеме пространственное расположение трех элементов строительного материала. Упражняясь в подборе карточек со схемами к готовым сооружениям, а также в выборе объектов и их размещении в соответствии со схемой, дети осознавали, что один и тот же элемент строительного материала графически может быть обозначен по-разному (например, цилиндр в одной проекции представлен как круг, в другой – как прямоугольник), что одна и та же фигура на схеме может соотноситься с разными элементами (прямоугольник может отображать как цилиндр, так и параллелепипед). Непредметный характер конструирования побуждал воспитанников быть более внимательными к взаиморасположению объектов, выбирать разные элементы при воспроизведении одной и той же схемы.

Второй этап был ориентирован на формирование у детей умения использовать контурные графические схемы конструкций, состоящих из небольшого числа элементов строительного материала (менее 10). На занятиях воспитанникам

вначале предлагалось соотнести имеющиеся на столе конструкции (шесть и более штук) с их схематическими изображениями в проекции вид спереди, приложив соответствующие карточки к постройкам. После этого конструкции разбирались, и дети по схемам воссоздавали их. Если ребенок испытывал затруднения в использовании контурной схемы, то взрослый оказывал помощь: ограничивал набор элементов строительного материала, из которых сооружалась конструкция, прикладывал схему к выполненной ребенком постройке таким образом, чтобы он мог увидеть их несоответствие по высоте или ширине. В работе с детьми, обнаружившими при проведении диагностического обследования низкий уровень сформированности умений воспроизводить конструкции по модели, первоначально использовались расчлененные схемы.

На третьем этапе дети учились анализировать расчлененные и контурные графические схемы конструкций, состоящих из большего количества элементов (более 10), соотносить с ними имеющийся строительный материал, создавать различающиеся между собой постройки по одной и той же схеме. В рамках данного этапа воспитанники сооружали различные башни и дома первоначально по расчлененным графическим схемам (в проекции вид спереди), а затем по контурным. Занятие строилось следующим образом. Дети вытягивали карточки со схемами из общей стопки (всего использовалось 12 схем) и приступали к конструированию. После того, как они выполнили по 3–4 постройки, им предлагалось разложить карточки со схемами к конструкциям друг друга, а затем поменяться карточками и вновь воссоздать те или иные строения. Предлагая воспитанникам контурные схемы, педагог фиксировал их внимание на возможности использования разных элементов строительного материала. К примеру, Тая построила «дом» из 2 кубов, 6 полукубов и треугольной призмы, тогда как Аня взяла 2 куба, 2 полукуба, 2 параллелепипеда и призму.

На четвертом этапе ведущей задачей являлось совершенствование умения детей анализировать графические схемы многосоставных конструкций. Для этого педагог предлагал им, в частности, рассмотреть готовые постройки машин, в которых не хватало каких-либо деталей (кабины, части кузова, колеса и т.п.), найти соответствующие расчлененные графические схемы и достроить по ним машины из имеющегося строительного материала. Побуждая воспитанников к созданию разных вариантов конструкций по одной и той же схеме, педагог в ряд случаев ограничивал набор элементов строительного материала, с которым действовал ребенок. Например, выстраивая вторую машину, воспитанник уже не мог использовать «кирпичики» (ввиду их отсутствия) и был вынужден заменять их полукубами. Кроме того, дети по-разному достраивали невидимые на схеме части конструкции. Так, например, одни из них при воссоздании кузова грузовика по схеме, отражающей вид сбоку, ставили вплотную кубы, другие же использовали «кирпичики» или полукубы в качестве бортов кузова. Одни дети, выстраивая кабину, ставили одну треугольную призму, другие – две рядом.

Основной формой организации работы с детьми, включенными экспериментальную группу (далее – ЭГ), были занятия, для проведения которых педагог объединял 2–4 воспитанников. Реализация составленного плана в течение

двух месяцев с периодичностью два занятия в неделю обеспечила положительную динамику сформированности у детей умений воссоздавать конструкции по графическим моделям, наиболее ярко выраженную по показателю «Умение выбрать элементы строительного материала для создания нескольких вариантов построек по одной контурной графической схеме». 75% воспитанников ЭГ обнаружили высокий уровень сформированности всех диагностируемых умений. Дети, ранее находящиеся на низком уровне (20% от числа воспитанников ЭГ), достигли среднего уровня, успешно сооружая конструкции по расчлененным схемам, но испытывая некоторые затруднения при использовании контурных схем. Сравнительный анализ данных начального и итогового диагностического обследования детей ЭГ, проведенный с помощью t-критерия Стьюдента, позволил зафиксировать статистическую значимость произошедших изменений ( $t_{\text{эмп}} = 11,7 > t_{\text{крит}} = 2,86$  ( $p < 0,01$ )).

Таким образом, проведенное исследование подтвердило возможность использования графических моделей в процессе обучения детей 4–5 лет конструктивной деятельности. Перспективы дальнейшей работы состоят в изучении влияния моделирования на развитие у воспитанников средней группы различных конструктивных умений, в частности, умения модифицировать постройки в соответствии с заданными условиями или собственным замыслом.

*Касаева Ю.П.,  
Хохрякова Ю.М.*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (5–6 ЛЕТ)**

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их индивидуальным особенностям и интересам, предоставление им возможности выбора материалов и видов активности, что обеспечивает реализацию декларируемого в данном документе принципа индивидуализации образования [1, п. 3.2.1, п. 1.4].

Анализ исследований, посвященных изучению феномена индивидуализации, проблемы реализации индивидуального подхода в системе дошкольного и начального общего образования (Л.С. Бушуева, Ф.Ю. Джубаева, Л.П. Князева, И.Ю. Ладохина, И.В. Сегал, Л.Е. Шевчук и др.), позволил установить, что одним из условий обеспечения учета в образовательном процессе индивидуальных особенностей детей является вариативность его содержания.

В образовательных программах дошкольного образования («От рождения до школы», «Истоки», «Мир открытий» и др.) предусматривается обучение воспитанников геометрическому конструированию, которое заключается в приведении в определенное взаимное расположение различных элементов,

имеющих форму геометрических фигур, с целью отображения структуры, внешних признаков (прежде всего, силуэта) тех или иных объектов окружающего мира.

Согласно исследованиям А.В. Белошистой, Л.А. Венгера, З.А. Михайловой, Н.Ю. Шлат, геометрическое конструирование обладает высоким развивающим потенциалом, оказывая позитивное влияние на формирование у детей дошкольного возраста представлений о геометрических фигурах, развитие их сенсорных способностей, пространственного мышления и конструктивных умений. Однако анализ предметной среды, созданной в МАДОУ «Детский сад № 404» г. Перми, показал, что материалы геометрического конструирования представлены в малом количестве (в частности, в старшей группе имеется только по одному экземпляру набора «Танграм» и «Колумбово яйцо»). Воспитатели редко используют их в образовательном процессе, слабо ориентируются в последовательности этапов формирования конструктивных умений.

Между тем диагностическое обследование воспитанников двух старших групп указанного детского сада (37 человек), проведенное на основе использования незнакомого им набора фигур «Пифагор», выявило, что большинство из них (68%) проявляют интерес к материалу, хотя при выполнении заданий часто отвлекаются. Они могут складывать названные педагогом геометрические фигуры из 2–3 элементов по словесному указанию. При предъявлении расчлененного образца, включающего весь комплект фигур, дети правильно воспроизводят его, действуя как способом наложения, так и приложения, применяя целенаправленные практические пробы. Но при наличии частично расчлененного и контурного образцов они испытывают затруднения, неточно совмещают элементы, исправляя работу преимущественно после того, как взрослый укажет на ошибку.

В то же время некоторые дети (28%) выполняли диагностические задания более успешно, что подтвердило возможность освоения геометрического конструирования воспитанниками старшей возрастной группы и актуализировало определение и опытную апробацию педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности образовательной деятельности в данном направлении. Среди потенциально широкого спектра таких условий в нашем исследовании рассматривались два: дифференциация степени сложности предлагаемых детям заданий (на основе осуществления оценки наличествующего уровня сформированности у них геометрического конструирования) и обеспечение возможности выбора воспитанниками образцов и материалов геометрического конструирования.

В рамках формирующего эксперимента, проводимого с детьми одной из групп, были определены этапы обучения геометрическому конструированию и их содержательное наполнение, составлена схема организации работы с воспитанниками и на ее основе разработан план осуществления образовательной деятельности, рассчитанный на два месяца.

На подготовительном этапе предусматривалось проведение образовательного эпизода «Зоопарк», в ходе которого использовался материал «Волшебный квадрат», представляющий собой квадрат, разделенный на восемь

одинаковых прямоугольных треугольников. Первоначально педагог предлагал детям рассмотреть материал (определить, почему же он называется «волшебным») и составить геометрические фигуры (треугольник, квадрат) из 2–4–8 элементов (преимущественно по словесному указанию). Далее взрослый учил воспитанников анализировать контурный образец («пароход»), высказывая предположения о размещении фигур и проверяя их практически. Затем дети воспроизводили расчлененные образцы, выбирая их из числа предложенных («заяц», «аист» и др.). При этом, занимаясь с детьми, обнаружившими низкий уровень сформированности умений геометрического конструирования, взрослый использовал расчлененные образцы натуральной величины, а с остальными – уменьшенного размера, что не давало им возможности использовать наложение как более простой и уже хорошо освоенный способ действия.

В основной этап были включены 15 образовательных эпизодов (фрагментов занятий, проводимых два раза в неделю). На первых пяти занятиях предусматривалось использование материалов «Танграм» и «Волшебный квадрат», затем к ним добавлялось «Колумбово яйцо», а потом – «Монгольская игра».

Первоначально планировалось придание всем образовательным эпизодам сюжетного характера («Путешествие в Африку», «Птичий двор», «Цирк», «Аквариум» и др.), что предполагало включение игровых мотивов, поддерживающих интерес детей к геометрическому конструированию. Но к концу первого месяца работы воспитанники уже не нуждались в дополнительной внешней мотивации, напротив, они сразу спрашивали: «Что сегодня будем складывать?»; говорили: «Давайте уже собирать».

Объединение детей в подгруппы позволяло дифференцировать работу по степени сложности дидактических задач и соответствующих задачам образцов, обеспечивая учет наличествующего уровня сформированности умений геометрического конструирования. Так, при внесении нового вида материала воспитанникам сначала предлагались расчлененные образцы. Ранее – при использовании одинаковых треугольников «Волшебного квадрата» – все дети успешно воспроизводили их. Однако в комплект «Танграма» входят треугольники трех величин, в связи с чем некоторые воспитанники испытывали затруднения в их соотношении при предъявлении уменьшенных образцов. Это обусловило включение дополнительных приемов, направленных на формирование у них умения анализировать расчлененный образец. В то же время другие дети самостоятельно складывали объекты по уменьшенным расчлененным образцам, поэтому в работе с ними педагог ставил задачу обучения анализу частично расчлененного, а в дальнейшем и контурного образца, побуждая их как к словесному выражению своих гипотез, так и к практическому действию – проведению карандашом невидимых в нем линий.

На занятиях каждый из детей мог выбирать, какие образцы он будет собирать и в каком количестве; при этом все образцы были разные, чтобы воспитанники не копировали действия друг друга. Но поскольку некоторые из них начинали спорить, желая одновременно складывать один и тот же образец, то педагог сначала

переворачивал карточки изображением вниз, и того ребенок, вытянув карточку, собирал то, что ему достанется. Воспроизведя образец, он клал его в общую стопку и выбирал из нее наиболее понравившийся. После занятия используемые образцы и их новые для детей аналоги такой же степени сложности размещались в игровом центре, и они могли обращаться к ним в самостоятельной деятельности.

На заключительном этапе детям предлагалась специально разработанная настольно-дидактическая игра «Геометрическое активити». В ней предусматривалось использование всех вышеуказанных материалов геометрического конструирования, выбор которых осуществлялся случайным образом – на основе передвижения фишки по игровому полю с их изображением после броска кубика. При этом право выбора вида образца предоставлялось игроку. Если он выбирал расчлененный образец (карточку с цифрой 1) и успешно воспроизводил его, то получал возможность продвинуться вперед еще на одну клетку, при воссоздании частично расчлененного образца (карточку с цифрой 2) – на две клетки, контурного – на три. Воспитанники с удовольствием играли в «Геометрическое активити» как вместе с педагогом, так и самостоятельно, объединяясь в подгруппы по 2–4 человека. Если желающих играть оказывалось больше, то дети делились на команды.

Проведение итогового диагностического обследования воспитанников старших групп (на основе применения материала «Пифагор», не используемого в рамках формирующего эксперимента) и последующий статистический анализ полученных данных с помощью  $t$ -критерия Стьюдента позволили сделать заключение об эффективности созданных педагогических условий и подтверждении выдвинутой гипотезы. Различия между результатами начального и итогового диагностического обследования детей экспериментальной группы приобрели статистическую значимость:  $t_{эмп} = 9,1 > t_{крит} = 2,86$  ( $p < 0,01$ ), тогда как в контрольной группе не достигли зоны значимости:  $t_{эмп} = 1,4 < t_{крит} = 2,12$  ( $p < 0,05$ ). Значимыми стали различия и между группами:  $t_{эмп} = 3 > t_{крит} = 2,72$  ( $p < 0,01$ ), тогда как до начала формирующего эксперимента различия были незначимы:  $t_{эмп} = 1,8 < t_{крит} = 2,03$  ( $p < 0,05$ ).

Перспективой исследования является дополнение и корректировка разработанного плана работы с воспитанниками старшей группы и его методического обеспечения, в частности, определение нового содержания эпизодов образовательной деятельности, включение других разновидностей материалов геометрического конструирования.

### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>



## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОВЛАДЕНИЮ ГРАФИКОЙ ПИСЬМА**

В настоящее время учителя отмечают серьезные затруднения первоклассников при овладении навыками письма, обусловленное недостаточным развитием мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания. Неправильно сформированный графический навык (искажение наклона, медленный темп, неправильная сила нажима) приводит не только к небрежному, неразборчивому почерку, но и к возникновению у ребенка негативного отношения к учебе, тревожного состояния в школе. При этом исправление неправильного графического навыка не просто затруднено, но порой бывает невозможно [1].

Поэтому проблема подготовки детей дошкольного возраста к овладению графикой письма является весьма актуальной. Она связана с необходимостью создания условий для накопления ребенком двигательного и практического опыта, ознакомления с гигиеническими правилами письма, формирования умений сочетать темп и ритм речи с движением глаз и руки, управлять своими руками и пальцами. Правильно сформированный графический навык позволяет рисующему или пишущему ребенку:

- красиво и не напряженно рисовать колебательными, вращательными, плавными, отрывными и ритмизированными движениями графические элементы различного содержания;
- легко и непринужденно удерживать пишущий инструмент (карандаш, ручку), соблюдая необходимый угол наклона;
- устойчиво сохранять правильную позу [2].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил определить параметральные и уровневые характеристики готовности детей старшего дошкольного возраста к овладению графикой письма, отобрать и разработать диагностический инструментарий.

В качестве показателей готовности к овладению графикой письма нами рассматривались гигиена письма, ручная умелость, графические умения и пространственная ориентация на листе бумаги.

В показателе «Гигиена письма» вычленены следующие подпоказатели:

- соблюдение позы при письме;
- удерживание пишущего инструмента;
- положение тетради относительно себя.

Критерием оценки данных подпоказателей является правильность выполнения. В связи с тем, что нам не удалось обнаружить ни одной разработки диагностического характера, в исследовании использовались авторские методики «Наблюдение за позой», «Наблюдение за удерживанием пишущего инструмента», «Наблюдение за положением тетради».

По показателю «Ручная умелость» изучались подпоказатели:

–«Умение координировать движения руки в соответствии со зрительной опорой». Критериями оценки данного умения являются быстрота и точность движений. Для обследования применялась методика «Вырезывание круга» Н.А. Озерецкого [4].

–«Умение осуществлять мелкие движения». Методика «Дорожки» Л.А. Венгера позволила оценить точность движений относительно центра, характер и непрерывность линии [3].

Для изучения особенностей сформированности графических умений по критериям «Точность» и «Темп» применялась методика «Речка» (С.О. Филиппова, О.А. Каминский) [5].

В показателе «Пространственная ориентация на листе бумаги» вычленены подпоказатели «Умение ориентироваться на листе бумаги», «Умение ориентироваться на листе бумаги в клетку». Модифицированные методики «Слуховой диктант» и «Графический узор» позволили оценить данные умения по критериям «Правильность расположения» и «Точность воспроизведения узора под диктовку».

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе МАДОУ Култаевский детский сад «Колокольчик». В нём приняло участие 24 ребёнка старшей возрастной группы. Результаты проведённого эксперимента позволили определить три уровня готовности руки ребёнка к овладению графикой письма.

Высокий уровень: статическая координация не нарушена (соблюдает правильную позу при письме, пишущий инструмент удерживает в правильном положении, соблюдает наклонное положение тетради); умеет координировать движения руки в соответствии со зрительной опорой и осуществлять мелкие движения (быстро и точно вырезает круг по контуру, рисует хорошо видимую ровную линию, скоординированную относительно центра); развиты графические (соблюдает темп, размер линий) и пространственные (правильно располагает фигуры на плоскости листа, умеет ориентироваться на листе бумаги в клетку) умения.

Средний уровень: статическая координация частично нарушена (не всегда соблюдает правильную позу при письме, но может поправить себя, испытывает некоторые трудности при удерживании пишущего инструмента, не придерживает тетрадь рукой, постепенно смещает угол наклона тетради); ручные и графические умения развиты недостаточно (имеются незначительные отклонения от намеченных контуров при вырезании, линии незначительно искажены; недостаточно точно воспроизводит ритмический рисунок и соблюдает темп); испытывает некоторые трудности при ориентировании на листе бумаги и выполнении графического диктанта.

Низкий уровень: статическая координация нарушена (правильная поза при письме не соблюдена, пишущий инструмент при письме зажат в кулаке, может поворачивать тетрадь в разных направлениях); графические и ручные умения не развиты (при вырезании имеются значительные отклонения от намеченных контуров и ярко выраженные нарушения линии при рисовании; допускает большое количество ошибок при воспроизведении ритмического рисунка); умение ориентироваться на листе бумаги развито очень слабо или отсутствует.

Обобщённые результаты диагностического обследования свидетельствуют, что подавляющее большинство детей экспериментальной группы ещё не готовы к овладению графикой письма: лишь 2 ребёнка (8%) продемонстрировали высокий уровень, по 11 человек (46%) имеют средний и низкий уровни готовности. Данные результаты обуславливают необходимость целенаправленной работы по развитию у дошкольников силы, подвижности и гибкости кистей рук, точности и координированности движений, пространственной ориентации, формированию гигиены письма. В этом могут оказать помощь пассивная гимнастика (массаж и самомассаж), активная гимнастика (развивающие игры для пальцев рук и тела), пальчиковый театр и пальчиковый театр теней, графические упражнения, изобразительная деятельность, оригами и другие виды ручного труда.

#### **Список литературы**

1. Володина Н.В. Пишу красиво: для одаренных детей.– М., 2008. –120 с.
2. Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать: Методическое пособие. – Ярославль, 2001. – 240 с.
3. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / под ред. Бугрименко Е.А., Венгера А.Л., Политовой К.Н., Сушкова Е.Ю. – М., 1992.
4. Носс И.Н. Введение в технологию психодиагностики. – М.:, 2003.
5. Филиппова С.О., Волосникова Т.В., Каминский О.А. Физическое воспитание и развитие дошкольников. Часть 2 Учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М., 2007. – 224 с.

*Кулишова М.С.,  
Григорьева Ю.С.*

### **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ХОРОШИХ И ПЛОХИХ ПОСТУПКАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Вопросы, связанные с нравственным воспитанием детей всегда являлись актуальными для общества. Взаимодействие людей между собой регламентируется правилами и социальными нормами, распространяющимися на разнообразные сферы общественной жизни. А.Г. Гогоберидзе отмечает, что «дошкольный возраст – время активного приобщения детей к культурным ценностям». И именно в этот период следует заложить основы адекватного поведения в обществе, отношений ребенка и к себе, и к окружающим людям.

Необходимость организации процесса нравственного воспитания подчеркивается на государственном уровне – ФГОС ДО («целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества») и Федеральный Закон «Об образовании РФ» («Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических,

интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста»). В связи с этим комплексные и парциальные программы дошкольного образования предполагают решение задач нравственного воспитания. Кроме того, ФГОС ДО определяет требования к проведению педагогом оценки индивидуального развития детей, в том числе нравственного воспитания дошкольников.

Анализ результатов опроса педагогов показал, что диагностику нравственного воспитания детей проводят лишь 35 % воспитателей, а 65 % – не проводят, ссылаясь на отсутствие диагностических методик, позволяющих в наибольшей степени раскрыть представления детей о нравственных поступках.

Проведение грамотной диагностики требует четкого определения показателей и критериев для более глубокого исследования изучаемого феномена. В связи с этим, для изучения сформированности представлений о нравственных поступках у детей старшего дошкольного возраста нами на основании содержания программ «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко и «Юный эколог» С.Н. Николаева [2, 3] были определены показатели представлений детей о хороших и плохих поступках: по отношению к сверстникам, к животным, к взрослым, к детям младшего возраста и к результату труда человека. В качестве критериев оценки знаний детей мы выбрали объем, аргументированность, осознанность.

Анализ программ дошкольного образования и диагностических материалов («Добро и Зло», под редакцией Т.П. Авдуловой; «Закончи историю» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) показал, что имеющиеся диагностические методики не позволяют изучить знания детей по всем определенным нами показателям [1]. Ввиду этого возникла необходимость разработки собственной диагностики, соответствующей определенным нами показателям и критериям.

Для данной диагностики были разработаны вопросы и задания трех видов, соответствующие критериям оценки: на выявление объема знаний ребенка, на выявление его способности объяснять и доказывать свой ответ, на выявление способности пользоваться имеющимися знаниями при выполнении практических заданий. Также были определены три уровня сформированности представлений: высокий; средний; низкий.

Высокий уровень: ребенок имеет полные обобщенные представления о добрых и злых поступках по отношению к животному миру, к сверстникам, к взрослым людям, к детям младшего возраста, к результату труда человека; может самостоятельно, без помощи со стороны взрослого, аргументировать свои ответы; способен использовать имеющиеся знания для решения практических задач.

Средний уровень: ребенок имеет не полные дифференцированные представления о добрых и злых поступках по отношению к животному миру, к сверстникам, к взрослым людям, к детям младшего возраста, к результатам труда человека; затрудняется аргументировать свой ответ, прибегает к помощи взрослого; испытывает сложности в использовании имеющихся знаний для решения практических задач.

Низкий уровень: ребенок имеет фрагментарные представления о добрых и злых поступках по отношению к животному миру, к сверстникам, к взрослым людям, к детям младшего возраста, к результатам труда человека; не аргументирует свой ответ; не может использовать имеющиеся знания для решения практических задач.

Изучение уровня сформированности представлений о нравственных поступках проходило в МАДОУ «ЦРР – детский сад № 272» г. Перми. В исследовании приняли участие 20 детей 6-7 лет. Результаты диагностики показали высокий уровень сформированности представлений детей о хороших и плохих поступках. Высокий уровень у детей выявлен по критериям «Аргументированность» и «Осознанность». При этом объем представлений детей о нравственных поступках характеризуется преимущественно средним уровнем.

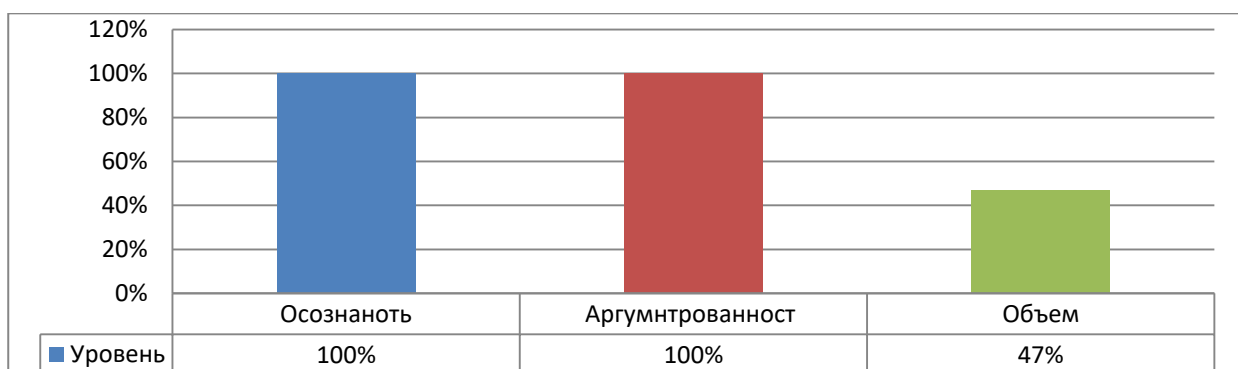


Рис. 1. Результаты диагностики представлений о нравственных поступках у детей старшего дошкольного возраста

Из 20 детей высокий уровень по критерию «Объем» выявлен только у 30% (6 детей); средний уровень – у 55 % (11 детей); низкий уровень – у 15 % (3 детей).

Ответы детей, показавших средний уровень, по критерию «Объем» очень схожи. Так, например, на вопрос: «Какие поступки ты считаешь добрыми по отношению к животным, а какие – злыми?» достаточно часто звучали ответы: кормить, не бить, гладить, играть, ухаживать; бить, не кормить, не дразнить, не гулять. Примером нестандартных ответов служат: «высаживать леса для животных, спать с ними в одной постели; сжигать леса, где живут звери, не кормить зимующих птиц».

При подборе картинок, соответствующих карточкам с изображениями различных ситуаций взаимодействия, трудностей не возникало, дети правильно выполняли задание, самостоятельно аргументировали свой выбор, поэтому не приходилось задавать дополнительных вопросов.

В заданиях, связанных с составлением окончания истории дети предлагали разные варианты: как социально одобряемые варианты («Оля призналась, что залезла в шкаф» или «Катя дала игрушку младшей сестре»); так и противоречащие образцовому поведению («Оля промолчала», «Катя не дала игрушку»), но, при этом, поясняя, что такие поступки «плохие».

Меньше всего затруднений у детей возникало при выполнении заданий и ответах на вопросы о хороших и плохих поступках по отношению к животным, к взрослым, к детям младшего возраста, однако, ответы также часто повторялись.

Отвечая на вопросы о поступках по отношению к сверстнику, некоторые дети уточняли: «Кто такой сверстник?». Это указывает на необходимость предусмотреть проведение предварительной беседы с детьми с целью уточнения данного термина или его замены.

Наибольшие затруднения у дошкольников вызвали вопросы и задания, выявления знаний о хороших и плохих поступках по отношению к результату труда человека. Дети плохо понимали выражение «результат труда человека» и им требовалось пояснение. Это указывает на недостаточную работу педагогов детского сада по ознакомлению детей с трудовыми процессами, в частности – с их результатами.

Таким образом, при диагностике уровня сформированности представлений о нравственных поступках выявлено, что дети осознанно выполняют практические задания, проявляют инициативу в аргументировании своих ответов, не нуждаются в помощи. Уровень сформированности представлений о хороших и плохих поступках всех дошкольников является высоким, что может быть обусловлено эффективной работой педагогов по нравственному воспитанию, а также, тем, что у детей формируются знания не только о хороших и плохих поступках, но и о причинах необходимости придерживаться нравственного поведения. Тем не менее, ответы детей преимущественно однотипны и недостаточно полные, что свидетельствует о целесообразности проведения более углубленной работы по обогащению представлений детей о хороших и плохих поступках.

#### **Список литературы**

1. Авдулова Т.П. Диагностика и развитие моральной компетентности личности дошкольника. – М.: ВЛАДОС. – 2014.
2. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 160 с.
3. Николаева С.Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.

*Лесникова Т.М.,*

*Ильина И.Ю.*

### **ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННО-МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Современная музыкальная педагогика ставит своей задачей не просто обучать детей слушать музыку, но и слышать её, т.е. эмоционально переживать, правильно ее воспринимать. В Федеральном Государственном Стандарте утверждено: «Художественно-эстетическое развитие 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.)» [2]. Данная часть Федерального Государственного Стандарта определяет необходимость развития музыкальности ребенка, в частности интонационно-мелодического слуха.

Слушание музыки – это основной вид детской музыкальной деятельности, в которой идет процесс становления, как базового компонента, музыкальности. Из всех видов искусства музыка обладает наибольшей силой воздействия на человека, непосредственно обращаясь к его душе, миру его переживаний, настроений. Её называют языком чувств, моделью человеческих эмоций. Музыка играет огромную роль в процессе воспитания духовности, культуры, эмоциональной и познавательной сторон личности человека.

В научной методической литературе утверждают, что развитие основ музыкальной культуры, формирование музыкальных способностей важно начинать в дошкольном возрасте. Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве с трудом восполняемо впоследствии.

Развитие музыкальных способностей детей дошкольного возраста осуществляется в процессе слушания музыки. Но именно в старшем дошкольном возрасте у детей уже сформирован собственный музыкальный слух: они способны оценить предложенное к прослушиванию музыкальное произведение. А так же у детей 6–7 лет интерес при прослушивании музыки более устойчивый, нежели в других возрастных группах. Дети способны отметить не только общий характер музыки, но и настроение (веселая, грустная, ласковая). Они уже соотносят произведения к определенному характеру звучания: бодро, радостно, тихо, немного грустно.

Наше исследование посвящено изучению – интонационно-мелодического слуха у детей старшего дошкольного возраста. Интонация – это первичная ячейка музыкального языка. Интонационно-мелодический слух – это то, что позволяет нам слышать мелодию не как набор бессмысленных звуков или как простое движение от звука к звуку. Этот слух позволяет нам понимать смысл и логику движения интонации, предугадывать движение мелодии и максимально близко подходить к разгадке смысла заложенного композитором [1]. Музыкальный образ – абстрактный, динамичный, развернутый во времени – сложен для ребенка-дошкольника, с его преимущественно наглядно-образным мышлением, малым по объему произвольным вниманием, только начинающим складываться преднамеренным запоминанием. В связи с этим в дошкольном детстве, на начальном этапе развития музыкального восприятия, ребенку нужно помочь услышать и понять музыку, войти в мир ее сложных образов.

С целью выявления актуальности данной проблемы было проведено анкетирование воспитателей МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №210», г. Пермь. Проанализировав ответы педагогов можно сделать вывод, что они не ориентируются в данном вопросе и не ставят перед собой задачу развития

интонационно-мелодического слуха. Но вместе с тем, сензитивность в развитии музыкальности в дошкольный период подчеркивается воспитателями.

Анализ результатов анкетирования, выявил противоречие между пониманием педагогами необходимости развития интонационно-мелодического слуха и отсутствием методик развития интонационно-мелодического слуха в практике работы с детьми дошкольного возраста.

С целью определения уровня сформированности интонационно-мелодического слуха у детей старшего дошкольного возраста мы разработали и опробовали диагностическую методику. В констатирующем эксперименте участвовало 20 детей старшего дошкольного возраста. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком в специально отведенном помещении, отвлекающие и раздражающие факторы были устранены, детям ничего не мешало. На начальном этапе проводится беседа с использованием стимульного материала (картинки с изображением различных эмоций), в ходе которой у детей систематизируются представления о настроении, эмоциях людей. Необходимость проведения беседы обосновывается тем, что определение низких результатов диагностики может возникнуть в связи с отсутствием знаний детей об эмоциональной составляющей музыки.

Для дальнейшей диагностики интонационно-мелодического слуха, нами были отобраны следующие показатели: распознавание эмоционального содержания музыки, различение контрастного характера частей в музыке, описание образного содержания музыки, умение передать музыкальный образ посредством создания композиции.

Первый показатель направлен на распознавание оттенков настроения, которые передает музыка. Для выявления данного умения используется игра «Настроение». Детям предлагается к слушанию музыкальное произведение. Далее они определяют ее «музыкальное настроение».

Второй показатель: различение контрастного характера частей музыки. В качестве методического инструментария используется упражнение «Клоуны». Целью данного упражнения является – различать смену характера музыки, форму музыкального произведения, выделять выразительные средства - динамику, направление мелодических интонаций. Музыкально-дидактический материал: пьеса Д. Кабалевского «Клоуны». Используется следующий стимульный материал: две квадратные карточки спокойного, зеленого цвета, обозначающие первую и третью части музыки, в которых раскрывается веселый, задорный образ Клоуна. А также один квадрат тревожного темно-фиолетового цвета, обозначающий среднюю часть, характеризующую появление второго скромного, неуверенного Клоуна. Дети прослушивают музыкальное произведение, после чего им предлагается определить, менялось ли настроение музыки и выложить карточки в соответствующем порядке. Далее дети аргументируют свой выбор.

Следующий показатель – описание образного содержания музыки, в данном показателе используется игровое упражнение «Знаешь ли ты музыку П.И. Чайковского?». Перед ребенком раскладывается набор сюжетных картинок.



После прослушивания музыкального произведения, детям предлагается выбрать картинку соответствующую музыкальному образу. До проведения упражнения дети должны быть ознакомлены с музыкой П.И. Чайковского в ходе вечеров досуга, занятий, самостоятельной деятельности.

Последний показатель заключается в умении передать музыкальный образ. Для выявления данного умения используется упражнение «Музыкальная поляна». Стимульный материал: рисунки полей разных времен года, а так же ночные поляны. Свежие цветы, пожухшие, «спящие», первоцветы; грибы, снежинки; листочки; птицы; капельки: тучки; насекомые и т.д. После прослушивания музыкального произведения дети составляют «полянку» этой музыки.

Подбор репертуара осуществлялся в соответствии с авторской программой «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой [3].

В результате эксперимента, был определен наличествующий уровень сформированности интонационно-мелодического слуха у детей старшего дошкольного возраста. На высоком уровне находятся 5% детей (1 ребенок). На среднем уровне находятся 45% диагностируемых детей. Половина детей находится на низком уровне сформированности интонационно-мелодического слуха. Результаты диагностики свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию интонационно-мелодического слуха у детей старшего дошкольного возраста посредством слушания музыки.

Мы предполагаем, что разработка и реализация педагогического проекта «Развитие интонационно-мелодического слуха» будет способствовать позитивной динамике развития интонационно-мелодического слуха у детей старшего дошкольного возраста. На этапе создания проекта определена цель и выявлен ряд задач: вызвать у детей интерес к слушанию музыки; учить определять по интонации характер музыкального произведения; учить детей чувствовать настроение через восприятие музыки; развивать умение откликаться на музыку контрастного характера, а так же распознавать смену настроения музыки, соотносить образ с музыкальным произведением. Проект планируется реализовать в течение трех месяцев и предполагает последовательное решение задач каждого этапа. Итогом реализации данного проекта будет развитый интонационно-мелодический слух у детей старшего дошкольного возраста посредством слушания музыки.

### **Список литературы**

1. Корчаловская Н.В. Формирование интонационно-мелодической ориентации музыкального восприятия у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. – М.: 1987.
2. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/6261>
3. Радынова О.П. Музыкальные шедевры: авторская программа и методические рекомендации / О.П. Радынова. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 80 с.

*Мелехина И.Н.,  
Наумова М.Ю.*

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЮЖЕТНОГО РИСОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Каждый ребенок – творец. Он интуитивно тянется к прекрасному и сам хочет создавать прекрасное посредством различных видов художественно-творческой деятельности, в том числе изобразительной. Изобразительная деятельность является специфическим образным познанием действительности и включает в себя предметные, сюжетные и декоративные виды рисования, лепки и аппликации, а также художественное конструирование.

Предметом нашего изучения является процесс формирования у детей среднего дошкольного возраста сюжетного рисования, заключающийся в обучении воспитанников умениям передачи своих впечатлений от окружающей действительности в связном содержании. Сюжетное рисование как особый вид изобразительной деятельности требует четких представлений об окружающем, знаний в области основ изобразительного искусства, умений использовать разнообразные средства художественной выразительности. Для выполнения сюжетных рисунков дошкольники уже должны обладать определенными умениями и навыками в рисовании предметов быта, интерьера, пейзажа, а также уметь фантазировать, быть наблюдательными.

С.Д. Галайда, Т.С. Комарова, В.Б. Косминская, Л.А. Раева, Н.П. Сакулина, И.В.Соловьева, О.Н. Фомина подчеркивают, что сюжетный рисунок как способ активного, творческого, действенного осознания окружающего мира и своего отношения к нему оказывает огромное влияние на развитие ребенка. На всех этапах сюжетного рисования когнитивная, эмоциональная, нравственно-волевая сферы личности активно проявляются, а значит, и развиваются в едином творческом процессе. Не смотря на то, что в работах перечисленных авторов предложены разнообразные методические средства и приемы, в образовательной практике проблема формирования изобразительных и технических умений сюжетного рисования у детей старшего дошкольного возраста является актуальной.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики воспитания детей среднего дошкольного возраста позволил выявить противоречия:

- между высоким развивающим потенциалом сюжетного рисования и недостаточной осознанностью педагогами необходимости целенаправленной его реализации в образовательном процессе, осуществляемом в группах старшего дошкольного возраста;
- между большим количеством пособий и методических разработок в области формирования изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста и недостаточностью методического обеспечения организации процесса обучения сюжетному рисованию;
- между разнообразием диагностического инструментария оценки уровня сформированности изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста и недифференцированностью его относительно сюжетного рисования.

В рамках обозначенной проблемы и последнего из выявленных противоречий была определена тема и цель курсового исследования, связанного с разработкой и апробацией диагностического инструментария изучения уровня сформированности сюжетного рисования у детей среднего дошкольного возраста. Для решения задач исследования нами были определены представленные в (табл. 1) параметральные характеристики.

Таблица 1

Критерии и показатели уровня сформированности сюжетного рисования

<b>Мотивационно-целевой компонент</b>				
<b>Показатели</b>	<b>Критерии</b>	Качественные и количественные характеристики критерия по уровням развития		
		Высокий уровень 3 балла	Средний уровень 2 балла	Низкий уровень 1 балл
<b>Интерес к сюжетному рисованию</b>	Частота обращений к сюжетному рисованию  Устойчивость интереса	Ребёнок занимается ежедневно в самостоятельной деятельности сюжетным рисованием. Длительность не менее 10 мин.	Ребёнок часто (не менее 2-х раз в неделю) занимается сюжетным рисованием. Длительность 5-10 мин.	Ребёнок редко (менее 2-х раз в неделю) занимается сюжетным рисованием. Длительность не превышает 5 мин.
<b>Замысел изображения</b>	Самостоятельность замысла: - на творческих занятиях, - в самостоятельной деятельности	Проявляет самостоятельность в определении замысла; в самостоятельной деятельности раскраски и трафареты использует редко	Идею изображения берёт у других детей; в самостоятельной деятельности часто использует трафареты и раскраски	Для определения замысла обращается за помощью к педагогу; в самостоятельной деятельности в основном занимается раскрашиванием
	Тематическое разнообразие	Содержание работ разнообразно (3 и более доминирующие темы)	В рисунках прослеживается 2 доминирующие темы	Содержание работ однообразно, доминирует одна тема
	Оригинальность замыслов, - относительно себя, - группы	Замысел оригинальный	Замысел не отличается оригинальностью	Замысел стереотипный
<b>Содержательность изображения</b>	Разработанность содержания изображения	Самостоятельно дополняет изображение подходящими по смыслу деталями	Делает попытки детализировать изображение	Изображение не детализировано

<b>Технологический компонент</b>				
<b>Композиционные умения</b>	Смысловая связь	Передаёт смысловую связь между объектами	Смысловая связь между объектами не ярко выраженная	Отсутствует передача смысловой связи между объектами
	Передача пространственных отношений	Нижняя часть листа изображает горизонтальную плоскость пространства (земля, пол), а верхняя часть - вертикальную плоскость (небо, стены). Используется линейная перспектива, заслоняемость объекта	Точка зрения сверху или совмещение различных точек зрения	«Фризное» построение рисунка: воспринимает лист бумаги только как горизонтальную плоскость, рисует линией землю. На изображающей землю полосе-линии ставит предметы в ряд
	Многоплановость построения композиции	Композиция рисунка двухплановая или многоплановая	2-плановая композиция, есть ошибки в изображении пространства	Отсутствие изображения глубины пространства (1-плановая композиция)
	Передача пропорциональных соотношений	Соблюдается пропорциональность в изображении величины разных предметов	Есть незначительные искажения	Пропорциональность разных предметов передана неверно
	Выделение смыслового центра различными способами	Умение выделять композиционный центр при построении сюжетного образа различными способами (при помощи величины, цвета, формы, расположения на листе)	Выделение размером на листе. Совпадение композиционного и геометрического центра. Использование зеркальной симметрии	Отсутствие композиционного и геометрического центра
	Передача динамики	Передаёт движение ритмическим чередованием или расположением объектов по диагонали	Использование позы (эпизодически)	Отсутствие динамики
	<b>Контрольно-оценочный компонент</b>			
<b>Результативность деятельности</b>	Соответствие результата замыслу	Сюжет соответствует предварительному рассказу о нём	Не полное соответствие изображения предварительному рассказу о нём	Существенные расхождения изображения с предварительным рассказом о нём

Опытно-экспериментальная часть исследования осуществлялась на базе МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик». В исследовании приняли участие 20 воспитанников старшей группы. Диагностирование детей было организовано по подгруппам (4 подгруппы по 5 человек), с каждой из которых проведено по 3 творческих занятия. Кроме того в течение недели мы наблюдали за детской самостоятельной изобразительной деятельностью.

Показатель «Интерес к сюжетному рисованию» оценивался по таким критериям как частота обращений к сюжетному рисованию и устойчивость занятий сюжетным рисованием. Результаты наблюдений свидетельствуют, что для половины детей (10 детей – 50%) исследуемой группы характерен высокий уровень интереса к сюжетному рисованию, 4 ребёнка (20%) проявляют не устойчивый интерес, что соответствует среднему уровню, а дети, которые предпочитают раскрашивать готовые изображения (6 детей – 30%), отнесены нами к низкому уровню интереса к сюжетному рисованию.

Критериями оценки показателя «Замысел изображения» являются: самостоятельность замысла, тематическое разнообразие и оригинальность замыслов. По итогам наблюдения и анализа продуктов изобразительной деятельности было выявлено, что у 6 детей (30%) сформировано умение самостоятельно замысливать относительно оригинальное содержание, у 9 детей (45%) наблюдается тематическое разнообразие содержания, однако они зачастую затрудняются в самостоятельном придумывании сюжета, и 5 детей не выявлено умения задумывать содержание сюжетного изображения.

Анализируя показатель «Содержательность изображения» можно отметить неумение большинство (9 детей – 45%) детализировать изображение, 6 детей (30%) делают попытки детализации изображения и только 5 детей (25%) самостоятельно дополняют изображение подходящими по смыслу деталями.

Показатель «Композиционные умения» оценивался по таким критериям как наличие смысловой связи, передача пространственных отношений, динамики и перспективы, многоплановость построения композиции, передача пропорциональных соотношений, выделение смыслового центра. Обобщенные результаты свидетельствуют, что у детей 5-го года жизни композиционные умения и навыки недостаточно сформированы. У 50% детей (10 детей) группы обнаружен низкий уровень, у 30% (6 детей) – средний уровень и только у 20% (4 ребёнка) детей зафиксирован высокий уровень развития композиционных умений.

Наблюдая за детьми на подгрупповых занятиях и в самостоятельной изобразительной деятельности, а так же проанализировав продукты изобразительной деятельности мы получили следующие результаты по показателю «Результативность деятельности»: большинство детей находятся на среднем уровне (60%) – результат их рисования не всегда соответствует предварительному рассказу о нём, 40% детей рисуют то, что задумали (высокий уровень).

Полученные результаты показывают необходимость целенаправленного формирования у детей среднего и старшего дошкольного возраста умений самостоятельно продумывать содержание предстоящего изображения и воплощать его в деятельности, а также аналитических и рефлексивных умений. Отдельным

направлением работы педагога должно являться формирование композиционных умений через систему специально подобранных заданий и упражнений.

### **Список литературы**

1. Комарова Т.С. Как научить ребенка рисовать. – М., 1998. – С. 12–15.
2. Комарова Т.С. Что такое изобразительное творчество ребенка? // Дошкольное воспитание. – 1991. – №1. – С. 58 – 61
3. Косминская В.Б., Халезова Н.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей: Лаб. Практикум. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов.– М.: Просвещение, 1981. – 144 с.
4. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. – М.: Просвещение, 1965. – 214 с.
5. Якиманская И.С. Методология и диагностика в психологическом исследовании / И.С. Якиманская. – Оренбург, 2001. – 43 с. – (Педагогическая библиотека). – Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/4/0424/4\\_0424-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/4/0424/4_0424-1.shtml)

*Мехоношина Е.О.,*

*Коломийченко Л.В.*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО В ОБЛАСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

В наше время интерес к проблеме нравственного воспитания детей стремительно растет. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования поставлена задача по организации образовательных отношений «на основе духовно-нравственных ценностей и правил поведения в интересах человека, семьи, общества» [4].

Основаниями актуальности проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста являются противоречия между:

– потребностью общества в повышении образовательного потенциала духовно-нравственных ценностей в системе дошкольного образования и обострением конфликта между априорными ценностями традиционного воспитания (патриотизм, милосердие, коллективизм, благотворительность) и воспитательными доминантами нового времени (инициативность, предприимчивость, конкурентоспособность);

– масштабным наследием фундаментальных отечественных исследований в данной области и их не востребованностью в современной теории и практике дошкольного образования;

– традиционным содержанием и технологией нравственного воспитания, и отсутствием целевых ориентиров, задающих перспективные основания организации работы в данном направлении с учетом специфики современных детей;

– необходимостью вовлечения в процесс нравственного воспитания ближайшего социального окружения ребенка и современными проблемами семейных отношений, связанными с нивелированием ценностей брака, семейно-бытовой культуры, негативными следствиями которого являются нестабильность семейных связей, ощущение детьми зыбкости семейного очага, неуверенности в собственных силах и поддержке со стороны близких;

– потребностью социума в повышении качества нравственного воспитания и низким уровнем компетентности воспитывающих взрослых (педагогов, родителей) в этом процессе.

В ходе анализа мы провели анкетирование педагогов и родителей, изучили планы воспитательно-образовательной работы, картотеки, конспекты занятий, диагностический материал и материалы по работе с родителями.

Анализ планов и результатов анкетирования педагогов показал, что при всем многообразии средств нравственного воспитания детей дошкольного возраста возможности использования произведений изобразительного искусства в данном направлении личностного развития исследованы недостаточно. Вместе с тем, обладая высоким воспитательным потенциалом, произведения изобразительного искусства могут являться эффективным средством нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста при соблюдении следующих условий:

– грамотного теоретического обоснования воспитательных возможностей произведений изобразительного искусства;

– определенности основных параметральных характеристик нравственного развития детей среднего дошкольного возраста, в соответствии с которыми изучается воспитательный потенциал произведений изобразительного искусства;

– разработанности инновационного проекта «Нравственное воспитание детей среднего дошкольного возраста посредством изобразительного искусства» [1].

С целью обеспечения эффективности инновационной деятельности нами был проведен анализ организации процесса нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста в МАДОУ.

В настоящее время, в сфере дошкольного образования выделяется большое число инноваций различного характера, направленности и значимости, внедряются новшества в организацию и содержание, методику и технологию воспитания и обучения. Зачастую такие инновации реализуются стихийно. Теоретическая проработка проблемы инноваций в сфере нравственного воспитания детей дошкольного возраста служит основой осмысления и обновления образовательного процесса с целью преодоления его стихийности, эффективного управления им [2].

Согласно закону, об образовании РФ (ст. 20): Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования [3].

Инновационная деятельность, направленная на повышение качества образования, конкурентоспособности образовательных учреждений и их выпускников, обеспечение личностного и профессионального развития субъектов образовательного процесса, в свою очередь не может быть осуществлена без грамотного планирования данного процесса.

Внедрение использования произведений изобразительного искусства нравственной направленности в образовательную работу ДОО не достаточно эффективно без проектирования данного процесса.

Проанализировав литературу в данной области, мы выявили этапы, особенности данного процесса. Выделяют три этапа проектирования:

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений [2].

Характерной особенностью проектирования является направленность не только на разрешение противоречий, проблем, не изучение того, что уже существует, а на создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Продуктом педагогического проектирования является педагогический проект.

Инновационный процесс начинается с выявления необходимости изменений на каких-то участках образовательного процесса. В нашей работе мы говорим о необходимости повышения уровня нравственной воспитанности у детей 4-5 лет. В ходе инновационного поиска, мы определили, что посредством произведений изобразительного искусства можно достигнуть поставленной цели. Однако инновационная деятельность в области нравственного воспитания детей 4-5 лет посредством произведений изобразительного искусства недостаточно эффективна без проектирования данного процесса.

### **Список литературы**

1. Гарапучик Е.В., Стрельбицкая И.А., Бокарева Е.В. Ознакомление детей дошкольного возраста с произведениями искусства // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – С. 284–287.

2. Сущность и генезис педагогических инноваций в организации сетевого взаимодействия социального развития детей дошкольного возраста // Дошкольное образование: инновации, перспективы развития: коллективная монография / Л.В. Коломийченко, Л.В. Трубайчук, Л.Н. Худякова [и др.]; под науч. ред. Л.В. Трубайчук. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. С. 43–76.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2014. – 134 с.



*Охотникова Е.П.,*

*Зорина Н.А.*

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Современное общество заинтересовано в подготовке подрастающего поколения, обладающего научным мировоззрением и способного самостоятельно решать жизненно важные вопросы, проявлять социальную активность, осмысливать события, критически мыслить. Перед дошкольным образованием ставится задача содействия формированию у детей образа мира как системы систем, в которой взаимосвязано существуют и развиваются природа, общество, человека.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указывается на необходимость формирования у детей начальных представлений о планете Земля как общем доме неживой природы и живых существ, об особенностях ее природы, многообразии стран. То есть, речь идет об элементарных географических представлениях.

В современных науках география рассматривается как естественнонаучная дисциплина, в сферу изучения которой входят и естественные (природа), и общественные (население, хозяйство, социальные вопросы) объекты и явления. Географию можно рассматривать и как интегрированный учебный предмет, так как географические знания объединяют экологические, математические исторические, социокультурные знания. География как система научных знаний позволяет раскрыть обучающимся устройство окружающего мира. Знакомство с этим учебным предметом происходит в школе, но уже в дошкольном возрасте дети интересуются географическими знаниями, проявляют желание их усвоить и отобразить в разнообразных видах деятельности. В современных исследованиях по проблемам дошкольного образования и в образовательных программах дошкольного образования географические знания не выделены в самостоятельный раздел, но они фрагментарно включены в образовательные области «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

В образовательных программах дошкольного образования («Радуга», «Детство», «Развитие», «Истоки», «Детский сад – дом радости» и др.) предлагается формировать у детей знания о земном шаре, материках, океанах, морях; знакомить с животными и растениями разных климатических зон. В работах С.Н. Глазачева, С.Н. Николаевой, А.Н. Матвеевой, Н.А. Рыжовой и др. показано, что детям дошкольного возраста доступны некоторые географические знания: о земном шаре, океанах, материках; о глобусе и географической карте как графическом отображении поверхности планеты; о климатических зонах как местах обитания определенных видов живых организмов, о приспособительных механизмах животных и растений к условиям обитания; о некоторых географических путешествиях и открытиях, об особенностях жизни и культур разных народов, населяющих планету. В настоящее время появилась необходимость разработки и апробации элементарной системы

географических знания для детей дошкольного возраста, определения ее места в формируемой системе знаний о мире.

Начальным этапом процессов разработки содержания и формирования у детей географических представлений является изучение результатов их стихийного формирования. Жизнь и познание современного ребенка дошкольного возраста не ограничивается его обучением в детском саду или в семье. Источником информации об окружающем мире для ребенка становятся телепередачи, познавательные детские сайты, путешествия с родителями по просторам родной страны и в зарубежные страны. В результате такого активного познания у детей стихийно складываются разнообразные представления, в том числе географические. Наличие таких представлений, их состав, качество и отношение детей к ним являются основанием для предположения о доступности элементарной системы географических знаний для детей дошкольного возраста.

Для изучения уровня сформированности географических представлений у детей старшего дошкольного возраста нами были определены параметральные характеристики объекта исследования. Мы опирались на данные научных исследований о закономерностях и особенностях освоения детьми дошкольного возраста системы знаний об окружающем мире; содержание и структуру географических знаний, предлагаемых для усвоения обучающимся начальной школы; рекомендации исследователей, изучающих проблемы экологического воспитания детей (Н.Н. Кондратьева, В.И. Логинова, Н.Н. Поддьяков, Н.А. Рыжова и др.).

В качестве параметров изучения географических представлений детей старшего дошкольного возраста нами были определены:

- представления детей о Земле как планете;
- представления детей о формах земной поверхности;
- представления детей о климатических условиях материков и их обитателях.

В первую группу вошли показатели: знание о Земле как планете солнечной системы, о земной поверхности; знание о глобусе как модели планеты; знание о сторонах света; знание о полюсах планеты и их расположении; знания о географической карте и ориентация на ней.

Вторую группу составили показатели: знания о материках как частях суши, их расположении на планете; знание названий океанов, морей и их месторасположения на карте.

К третьей группе отнесены показатели: знания о климате, климатических условиях материков природно-географических зонах; знания об обитателях материков, особенностях их жизнедеятельности.

Оценка знаний детей осуществлялась по трем критериям: объем и состав, адекватность научным знаниям, аргументированность суждений.

С учетом параметров, показателей, оценочных критериев, а так же данных исследований были определены уровни сформированности у детей знаний о планете:

*-высокий уровень:* ребенок имеет разнообразные, осознанные представления о планете, ее поверхности, жителях, климатических зонах. Свободно и правильно

отвечает на вопросы и выполняет задания, аргументирует свои суждения, опирается на ранее освоенные знания и личный опыт. Правильно указывает признаки планеты, знает о солнечной системе и ее составе, соотносит планету с ее графическим отображением на глобусе и географической карте. Называет полюса и показывает их на глобусе и карте, называет почти все материки планеты, океаны и часть морей, может элементарно объяснить, что такое рельеф. Понимает, что на карте с помощью цвета и линий отображаются разные высоты и глубины, рельеф. Знает, что климат на Земле разный. Называет большинство природных зон Земли (пустыня, тропики, тайга, тундра, ледяные пустыни, лес, саванна). Называет животных разных материков, указывает на карте место их проживания.

*-средний уровень:* ребенок имеет адекватные, но неполные и не упорядоченные представления о планете, ее устройстве, месте в солнечной системе. Ориентируется на карте и глобусе, но затрудняется в назывании и обозначении расположения материков, океанов, морей. Эпизодически аргументирует свои суждения, обращается к личному опыту. Знает глобус, карту, что они изображают. Путает стороны горизонта, затрудняется в обозначении их расположения, имеет фрагментарные представления о формах земной поверхности. Называет отдельные материки, путает их расположение. Не все моря и океаны может указать на карте. Знает, что на Земле разный климат, но не может обозначить разные климатические условия. Называет некоторые природные зоны Земли: пустыни, тропики, ледяные пустыни, леса. Знает большинство растений и животных, с небольшими ошибками определяет среду их обитания на планете.

*-низкий уровень:* представления ребенка фрагментарны, недостаточно дифференцированы. Ребенок не ориентируется в понятиях «планета», «рельеф», «климатическая зона», «среда обитания». Он имеет ограниченные представления, о глобусе и карте, их назначении. Знает названия некоторых материков, океанов, но не может указать их расположение на карте. Отсутствуют или ошибочны представления о климатических условиях и зонах планеты, ребенок затрудняется в определении среды обитания большинства животных и растений. Суждения носят недостаточно аргументированный характер.

Для изучения географических представлений детей нами были использованы диагностическая беседа «Земля как планета», диагностическое задание «Формы земной поверхности»; диагностическая игра «Растительный и животный мир материков». В исследовании приняли участие 80 детей седьмого года жизни, посещающих подготовительные группы ДОУ.

В результате анализа данных, полученных после проведения диагностической процедуры, было выявлено, что большинство детей старшего дошкольного возраста обнаруживают средний и низкий уровень сформированности географических представлений (35 % и 50 % от общего количества испытуемых). В то же время большинство детей проявили интерес к выполнению диагностических заданий. Они с удовольствием и активно включились в беседу и игру, охотно делились своими впечатлениями от семейных путешествий, посещения краеведческого музея, просмотра тематических телепередач. Некоторые дети отмечали, что многие из ответов на вопросы они обсуждали с педагогами на занятиях, при подготовке к играм.

Ряд испытуемых указывали на то, что многое узнали из энциклопедий для детей или от родителей. Эти данные подтверждают данные исследований об интересе современных детей дошкольного возраста к географии.

Легче всего дети справились с заданиями и ответили на вопросы о названии планеты, ее расположении в солнечной системе, животных и растениях, населяющих планету, о глобусе, карте и их назначении. Большинство трудностей детей связаны с вопросами и заданиями, требующими оперированием понятиями «рельеф», «поверхность», «материк», «климат», «среда обитания». Очевидно, что дети ранее сталкивались с этими терминами, но не владеют их содержанием. При обучающей помощи (пояснение экспериментатором содержания понятий) испытуемые затем активно их использовали как в диагностической беседе, так и в игровом задании. К типичным ошибкам детей относится замена понятия «материк» понятием «страна», «климат» – «среда обитания». Почти все дети знакомы с глобусом, меньше – с картой. Они правильно указывают, что изображает эти модели земного шара. Ориентация на глобусе у большинства воспитанников ограничена. Дети быстрее находят материки, с некоторыми трудностями – океаны, путают их с морями. Лучше дети ориентируются в местах проживания живых организмов, прежде всего, животных. Это связано с тем, что в процессе экологического воспитания (образования) детей решению задач формирования знаний о растениях и животных уделяется много внимания. Все испытуемые, которые хорошо ориентируются в климатических условиях разных материков, справились с задачей соотнесения животного (реже – растения) с местом его проживания. Мы полагаем, что это связано систематической работой педагогов по формированию у детей знаний о связи живого организма со средой обитания.

Таким образом, дети седьмого года жизни имеют некоторые представления географического содержания. Эти представления характеризуются бессистемностью и фрагментарностью. Наличие интереса к географическим знаниям позволяет вести речь о возможности их целенаправленного формирования. Географические знания могут быть интегрированы в систему экологических знаний, а так же могут быть связаны с элементарными знаниями в области физики, астрономии, математики.

Наша дальнейшая исследовательская работа связана с разработкой содержания доступных географических знаний для детей старшего дошкольного возраста, апробацией этого содержания в образовательном процессе.

### ***Список литературы***

1. Душина И.В. Методика и технология обучения географии: пособие для учителей и студентов пед. институтов и университетов. – М.:, 2002. – 203 с.
2. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. – М., 2012. – 336 с.
3. Рыжова Н.А. Я и природа: учеб.методич. комплекс по экологическому образованию дошкольников. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. – 204 с.

*Петрова А.В.,  
Григорьева Ю.С.*

## **ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ О ВАРИАНТАХ ГЕНДЕРНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЛЮДЕЙ МУЖСКОГО И ЖЕНСКОГО ПОЛА**

Последнее десятилетие характеризуется рядом существенных изменений в разработке проблем гендерного воспитания мальчиков и девочек. В отличие от предшествующего периода исследования по этой проблеме носят не единичный характер, а формируются в отдельное гендерное направление. Разрабатываются и активно внедряются в педагогическую практику программы, предусматривающие решение задач гендерного воспитания на разных ступенях образования.

Гендерное воспитание, по мнению ряда отечественных (В.Е. Каган, И.С. Кон, Т.А. Репина и др.) и зарубежных исследователей (А. Бандура, Л. Кольберг, Э. Маккоби), является неотъемлемой частью общего процесса воспитания. Гендерное воспитание трактуется как усвоение и активное воспроизведение индивидом общественного опыта (системы знаний, норм, ценностей), в результате, которого, он овладевает социальной ролью человека. «В основе гендерного воспитания лежит нравственное воспитание, общие цели которого одинаковы для представителей обоих полов, но личностные качества мальчиков и девочек дифференцированы. Главные задачи гендерного воспитания – формировать в детях качества мужественности и женственности и готовить их к выполнению в будущем соответствующих полу социальных ролей; воспитывать культуру взаимоотношений между мальчиками и девочками» [1].

Проблема формирования представлений о вариативности гендерных проявлений у детей старшего дошкольного возраста является актуальной, во-первых, в связи с стиранием границ полоролевого поведения у представителей обоих полов [3], во-вторых – с отсутствием методических разработок в данной области, в-третьих – с недостаточным уровнем представлений детей по этой теме, что подтверждается результатами проведенной нами диагностики.

В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 272» г. Пермь. Разработанная нами диагностическая методика включала в себя 7 заданий в соответствии с показателями и критериями оценки представлений о вариативных гендерных проявлениях, которые отражены в (табл 1).

Таблица 1

Параметральные характеристики знаний детей о вариантах гендерных проявлений у представителей мужского и женского пола

<b>Показатель 1. Представления о мужских и женских внешних характеристиках (одежда, прическа, аксессуары)</b>			
Содержание знаний Мужчину и женщину можно различить 1. по одежде: ✓ у мужчин брюки, футболки, рубашки, кофты свободного кроя, у большинства большой размер ноги;	Критерии оценки знаний		
	Полнота	Аргументированность	Осознанность

<p>✓ у женщин юбки, платья, блузки, рубашки, брюки различных цветов и фасонов, при выборе обуви на первое место выходит красота, удобство на втором.</p> <p>2. по прическе:</p> <p>✓ у мужчин в основном короткие волосы, некоторые совсем лысые;</p> <p>✓ у некоторых женщин волосы до плеч и длиннее, а у некоторых короткие волосы, женщины постоянно ухаживают за своими волосами, делают различные прически и укладки.</p> <p>3. по аксессуарам:</p> <p>✓ у мужчин в основном они строгие (цепь с крестом, часы, браслет), портфель или небольшая кожаная сумка, часто у них бывает спортивная сумка, т.к. многие занимаются спортом, строгий кожаный ремень на брюках;</p> <p>✓ у женщин украшений на много больше, чем у мужчин (серезки, браслеты, цепочки из разных материалов), множество различных сумок, всяческие ремешки, пояски</p> <p>Так было раньше, сейчас происходит смешение стилей и может быть мужчина с длинными волосами и одеть то, что ему захочется, так же как женщина может побриться на лысо и одеться в мужской костюм. У каждого свой вкус и чувство прекрасного.</p>	<p><b>0 баллов</b> – не называет отличительных внешних характеристик</p> <p><b>1 балл</b> – называет 1–2 отличительные внешние характеристики мужчин и женщин</p> <p><b>2 балла</b> – называет 3 отличительные внешние характеристики мужчин и женщин</p>	<p><b>0 баллов</b> – не аргументирует свой выбор</p> <p><b>1 балл</b> – приводит 1 правильный аргумент</p> <p><b>2 балла</b> – приводит 2 правильных аргумента</p>	<p><b>0 баллов</b> – не выполняет задание</p> <p><b>1 балл</b> – распределяет вещи в чемоданы с помощью взрослого</p> <p><b>2 балла</b> – распределяет вещи в чемоданы самостоятельно</p>
--	---	--	---

**Показатель 2. Представления о мужских и женских домашних делах**

<p>Содержание знаний Домашние обязанности мужчин и женщин практически всегда распределены, но они должны помогать друг другу. Женские домашние дела в основном связаны с хранением домашнего очага, чистотой и красотой дома, приготовлением пищи, опрятности обитателей дома. Мужские же, связаны с исправностью всего, что находится в доме, обеспечением облегчения ведения быта.</p>	Критерии оценки знаний	
	Аргументированность	Осознанность
	<p><b>0 баллов</b> – не аргументирует свой выбор</p> <p><b>1 балл</b> – аргументирует с помощью взрослого</p> <p><b>2 балла</b> – объясняет или доказывает самостоятельно</p>	<p><b>0 баллов</b> – не выполняет задание</p> <p><b>1 балл</b> – с помощью взрослого выбирает все нужные картинки</p> <p><b>1 балл</b> – самостоятельно выбирает часть картинок</p> <p><b>2 балла</b> – самостоятельно выбирает все нужные картинки</p>

**Показатель 3. Представления о способах проявления внимания и заботы по отношению к противоположному полу**

<p>Содержание знаний: Мужчины и женщины проявляют заботу и внимание по отношению друг к другу: дарят подарки, готовят приятные сюрпризы, ухаживают, когда кто-то из них заболел. Женщины заботятся о внешнем виде мужчин, о том, чтобы они были сыты. Мужчины ухаживают за женщиной, подавая ей руку, при выходе из транспорта, помогая снять и надеть верхнюю одежду.</p>	Критерии оценки знаний	
	Аргументированность	Осознанность
	<p><b>0 баллов</b> – не аргументирует свой выбор</p> <p><b>1 балл</b> – аргументирует с помощью взрослого</p> <p><b>2 балла</b> – объясняет или доказывает самостоятельно</p>	<p><b>0 баллов</b> – не выполняет задание</p> <p><b>1 балл</b> – самостоятельно выбирает часть картинок</p> <p><b>1 балл</b> – с помощью взрослого выбирает все нужные картинки</p> <p><b>2 балла</b> – самостоятельно выбирает все нужные картинки</p>

<b>Показатель 4. Представления об увлечениях мужчин и женщин</b>			
<p>Содержание знаний: Женщины любят общаться, ходить в гости, беседовать, читать, разводить цветы, шить и покупать одежду, косметику. Для них очень важно быть красивыми, нарядными. Чтобы хорошо выглядеть, женщины пользуются помадой, пудрой, тушью для ресниц, духами; носят разные украшения. Мужчин больше привлекают другие занятия: они любят смотреть по телевизору спортивные игры, охотиться, заниматься спортом. Интересы и увлечения мужчин и женщин бывают разными. Иногда мужчинам нравится вышивать, а женщинам — рыбачить. Интересы друг друга нужно уважать и относиться к ним с пониманием.</p>	Критерии оценки знаний		
	Аргументированность		Осознанность
	<p><b>0 баллов</b> – не аргументирует свой выбор <b>1 балл</b> – аргументирует с помощью взрослого <b>2 балла</b> – объясняет или доказывает самостоятельно</p>	<p><b>0 баллов</b> – не приводит примеры <b>1 балл</b> – приводит примеры с помощью взрослого <b>2 балла</b> – самостоятельно приводит примеры из литературы, мультфильмов, кинофильмов или личного опыта</p>	
<b>Показатель 5. Представления о профессиях мужчин и женщин</b>			
<p>Содержание знаний: В трудовой деятельности мужчины и женщины не могут обходиться друг без друга. Мужчины выполняют ту работу, которая требует силы, выдержки, решительности. Они чаще бывают руководителями, поскольку в этом случае необходимы высокая ответственность, твердость характера. Женщины в основном занимаются профессиями, где нужна забота, аккуратность, доброта, кропотливость (медицинская сестра, ткачиха, швея). Но в наше время практически нет однополых профессий, и мужчины, и женщины могут выполнять любую работу.</p>	Критерии оценки знаний		
	Аргументированность		Осознанность
	<p><b>0 баллов</b> – не аргументирует свой выбор <b>1 балл</b> – аргументирует с помощью взрослого <b>2 балла</b> – объясняет или доказывает самостоятельно</p>	<p><b>0 баллов</b> – не приводит примеры <b>1 балл</b> – приводит примеры с помощью взрослого <b>2 балла</b> – самостоятельно приводит примеры из литературы, мультфильмов, кинофильмов или личного опыта</p>	
<b>Показатель 6. Представления о характерных личностных качествах женщины</b>			
<p>Содержание знаний Есть качества, которыми отличаются женщины (доброта, терпение, трудолюбие, аккуратность, нежность, покладистость, верность). Но каждый человек может проявлять их в зависимости от своего характера, от того, что происходит с ним в жизни.</p>	Критерии оценки знаний		
	Полнота	Аргументированность	Осознанность
	<p><b>0 баллов</b> – называет 1 качество, присущее женщине <b>1 балл</b> – называет 2-3 качества, присущие женщине <b>2 балла</b> – называет 4-5 качеств, присущих женщине</p>	<p><b>0 баллов</b> – не аргументирует сказанное <b>1 балл</b> – аргументирует с помощью взрослого <b>2 балла</b> – объясняет или доказывает самостоятельно</p>	<p><b>0 баллов</b> – не приводит примеры <b>1 балл</b> – приводит примеры с помощью взрослого <b>2 балла</b> – самостоятельно приводит примеры из литературы, мультфильмов или кинофильмов</p>

<b>Показатель 7. Представления о характерных личностных качествах мужчины</b>			
Есть качества, которыми отличаются мужчины (воля, твердость, благородство, решительность, смелость, ответственность). Но каждый человек может проявлять их в зависимости от своего характера, от того, что происходит с ним в жизни.	Критерии оценки знаний		
	Полнота	Аргументированность	Осознанность
	<b>0 баллов</b> – называет 1 качество, присущее мужчине <b>1 балл</b> – называет 2 качества, присущие мужчине <b>2 балла</b> – называет 3-4 качества, присущих мужчине	<b>0 баллов</b> – не аргументирует сказанное <b>1 балл</b> – аргументирует с помощью взрослого <b>2 балла</b> – объясняет или доказывает самостоятельно	<b>0 баллов</b> – не приводит примеры <b>1 балл</b> – приводит примеры с помощью взрослого <b>2 балла</b> – самостоятельно приводит примеры из литературы, мультфильмов или кинофильмов

Задание, связанное с определением по внешним признакам пола человека, изображенного на картинке, 75% детей выполнили без затруднений, назвав 3 и более внешних отличительных признаков. Например, Риана сказала, что женщины носят платья, и волосы у них длинные, а у мужчин – короткие. Саша назвала следующие признаки, по которым она определила, что на картинке изображена женщина: платье, кошелек, браслет, длинные волосы, сережки, туфли.

«Помогая» мужчине и женщине собрать чемоданы в отпуск, 50% испытуемых раскладывали часть вещей в несоответствии с общепринятыми представлениями. Например, Ксюша в «общий чемодан» положила еще и откровенно женскую шляпу, розовую женскую сумку и красные туфли на каблуках.

С распределением мужских и женских домашних обязанностей полностью справился только один ребенок, сказав, что все изображенные на предложенных картинках домашние дела могут выполнять и мужчины, и женщины, и аргументировал свои ответы. Аналогичная ситуация возникла с выбором мужских и женских увлечений: справился с заданием и смог аргументировать свою позицию только один ребенок из группы.

Выбирая приемлемые для представителей обоих полов способы проявления внимания, не допустили ошибок 15% детей и 35%, выбрав часть картинок, смогли самостоятельно объяснить свой выбор.

Определение мужских и женских профессий и доказательство сказанного конкретным примером из кинофильма, мультфильма, или литературных произведений было выполнено полностью 10% испытуемых, 45% детей не смогли привести ни одного примера, остальные пользовались подсказками и наводящими вопросами взрослого.

В заключение от детей требовалось назвать личностные качества, присущие женщинам и мужчинам и ответить на вопрос: «Могут ли мужчины и женщины вести себя по-другому?». Успешно справились только 25% детей.

Обобщая результаты проведенной нами в подготовительной к школе группе детского сада № 272 диагностики, можно сделать вывод, что только у 20% детей был выявлен высокий уровень знаний о вариативных гендерных проявлениях представителей мужского и женского пола, а большинство детей (75%) имеют



дифференцированные представления в данной области и для ответов на вопросы и приведения примеров они пользуются помощью взрослого, а знания одного ребенка находятся на низком уровне.

Таким образом, большинство детей имеют средний уровень знаний о вариантах гендерных проявлений представителей мужского и женского пола.

### **Список литературы**

1. Андреева Н.А. Воспитание культуры общения у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2012 – № 3–4 (16). – С. 118-121.

2. Водовозова Е.Н. Царство свободного ребенка. Избранные статьи о воспитании // Педагогика детства. – 2010 – 280 с.

3. Мубаракшина Ю.А. Формирование гендерной принадлежности у старших дошкольников // Теория и практика дошкольного образования. – 2013 – №3. – С. 61–66.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [электронный документ]. – Режим просмотра: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshkstandart-dok.html>

*Григорьева Ю.С.,  
Расторгуева Н.С.*

## **ПАРАМЕТРАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

В ФГОС ДО отмечается, что родители воспитанников дошкольной образовательной организации являются субъектами образовательного процесса, наряду и вместе с педагогами должны решать образовательные задачи, одной из которых является подготовка ребенка к школьному обучению [2]. Педагог оказывает помощь родителям не только в подготовке ребенка к школе, но и в повышении родительской компетентности в этом вопросе.

По мнению Л.М. Митиной, компетентность – это доскональное знание своего дела [1]. Быть компетентным родителем – значит уметь мобилизовать в конкретной ситуации воспитания собственного ребенка имеющиеся воспитательные компетенции. В качестве ключевой компетенции при подготовке ребенка к школе мы рассматриваем информационную компетенцию родителей, включающую в себя соответствующие знания [3]. Прежде чем организовать процесс повышения информационной компетенции родителей в вопросах готовности ребёнка к школе, нам необходимо было определить ее наличествующий уровень. Нами были определены показатели сформированности информационной компетенции родителей в вопросах подготовки детей к обучению в школе:

- представления об особенностях психического развития ребенка 6-7 лет,

- представления о конструктивных способах общения с ребенком,
- представления об интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе,
- представления о способах формирования интеллектуальной готовности к школе,
- представления об эмоционально-волевой готовности ребенка к обучению школе,
- представления о способах формирования эмоционально-волевой готовности к школе,
- представления личностной готовности ребенка к обучению школе,
- представления о способах формирования личностной готовности к школе,
- представления о психомоторной (функциональной) готовности ребенка к обучению в школе,
- представления о способах формирования психомоторной готовности к школе.

На основе показателей сформированности информационной компетенции родителей в вопросах подготовки детей к обучению в школе нами были разработаны критерии оценки уровня информационной компетентности родителей.

Полнота знаний:

Наличие у родителей знаний о различных видах готовности ребенка к школе (интеллектуальная, физиологическая, личностная); знание о конструктивных способах коммуникации с ребенком с целью подготовки его к обучению в школе;

Осознанность знаний:

Родитель понимает значимость подготовки к обучению в школе, и осознает свою роль в этом процессе, умеет объяснять выбор способов взаимодействия с ребёнком при его подготовке к школьному обучению.

Проанализировав педагогическую литературу, методики, проекты по нашей проблеме, и не обнаружив диагностических методик, отвечающих нашим требованиям, мы пришли к выводу, что нам необходимо разработать собственный диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности информационной компетенции родителей в вопросах подготовки детей к обучению в школе в соответствии с разработанными нами показателями и критериями. Нами были разработаны вопросы беседы и шкала оценки ответов родителей, представленные в (Табл. 1).

Таблица 1

**Диагностический инструментарий определения уровня сформированности информационной компетенции родителей в вопросах подготовки детей к обучению в школе**

<b>Вопрос на полноту знаний родителя и шкала оценки</b>
<p>1. Назовите наиболее значимые характеристики психического развития ребенка 6-7 лет. Шкала оценки:</p> <p>2 балла - родитель знает и называет значимые характеристики психолого-педагогических особенностей ребенка 6-7 лет: ведущий вид деятельности – игра, ребенок способен к анализу, у него появился познавательный интерес, развивается диалогическая речь, произвольность действий.</p>

<p>1 балл – родитель называет не все значимые характеристики психолого-педагогических особенностей ребенка 6-7 лет. 0 баллов – отсутствие знаний.</p>
<p>2. Назовите конструктивные способы общения с ребенком Шкала оценки: 2 балла- родитель называет такие способы общения с ребенком как: - сотрудничество, - проявление интереса к собеседнику, - умение слушать и слышать; - умение воспринимать и понимать (перерабатывать) информацию; - владение процессуальными компонентами, включая вербальные и невербальные средства коммуникации - говорить не только самому, но дать высказаться ребенку. 1 балл- родитель называет не все способы конструктивного взаимодействия с ребёнком. 0 баллов - отсутствие знаний</p>
<p>3. Перечислите показатели интеллектуальной готовности ребенка к школе. Шкала оценки: 2 балла - Родитель знает и называет основные компоненты интеллектуальной готовности ребенка к школе: зрелость познавательных процессов, речевое развитие, осведомленность, познавательный интерес, усвоение правила действий, перенос данного правила на выполнение аналогичных заданий. 1 балл - родитель не в полной мере владеет знаниями о готовности и подготовке к обучению в школе детей дошкольного возраста. 0 баллов- отсутствие знаний.</p>
<p>4. Какие вы знаете способы формирования интеллектуальной готовности ребенка к школе? Шкала оценки: 2 балла -родитель владеет знаниями о способах формирования интеллектуальной готовности ребенка к школе: использование проблемных ситуаций, проблемных вопросов, занятия, организация соревнований, ручного труда, создание условий для экспериментирования. 1 балл – родитель не в полной мере владеет знаниями о способах, при помощи которых развивается интеллектуальная готовность к обучению в школе; называет только некоторые из них. 0 баллов – отсутствие знаний.</p>
<p><b>Вопрос на осознанность знаний родителя и шкала оценки</b></p>
<p>1. Петя посещает подготовительную к школе группу. Воспитатель иногда хвалит его, но мама Пети постоянно недовольна им. Мальчик всегда делает медленно, неуверенно. Мама считает, что он ленится. Она начала учить его читать и писать (он пишет в тетради), заставляя переделывать, если плохо получается. Петя то и дело говорит: «Я не умею, у меня не получается». «Я лучше буду играть». Мама недоумевает: «Но сколько же можно играть? А может быть, его надо больше хвалить? Но за что?» Назовите причины, вызывающие у Пети нежелание учиться. Какие ошибки часто допускают взрослые? Шкала оценки: 2 балла – родитель знает, что ребёнок 6 лет должен быть уверен в своих силах. Неважно даже, в каком деле он будет добиваться успеха. В этом возрасте дети обобщают удачи и неудачи. Взрослым нужно спокойно относиться к неудачам детей, иначе их тревога передается детям. Нежелание ребёнка читать, писать можно объяснить тем, что он еще «не доиграл». И если по настоянию взрослых он перестанет играть, но потребность в этом сохранит, то будет обязательно играть тайком. Доверие, доброжелательность, своевременное поощрение – таким должно быть отношение взрослых к детям, готовящимся к поступлению в школу. 1 балл-родители знают, что необходимо прислушиваться к мнению ребенка, учитывать его интересы. Но не предлагают пути решения ситуации. 0 баллов – родитель затрудняется комментировать данную ситуацию, либо дает краткий ответ, не раскрывает содержание.</p>

<p>2. Если ребёнок шумит, встречается в разговор взрослых, не слушается, каковы Ваши действия?</p> <p>Шкала оценки:</p> <p>2 балла- Взрослый в данной ситуации игнорирует ребенка; обращает на него внимание только тогда, когда ребенок ведёт себя хорошо. Задаёт вопрос: Может быть, ты хочешь, чтобы я обратил на тебя внимание? Оказывает ребёнку положительное внимание, придумывает совместные занятия, прогулки.</p> <p>1 балл- взрослый обращает на ребенка внимание, пытается поговорить с ним, но в тоже время может повысить тон, показать свою слабость, неумение разрешить ситуацию.</p> <p>0 баллов - Взрослые обращают на ребёнка внимание, раздражаются, делают ему строгое замечание.</p>
<p>3. У ребенка средние способности, но семья задалась целью сделать из него вундеркинда. Каждый день у него расписан по минутам: вечером его водят в прогимназию, на курсы английского языка и т.п., даже во время дневного сна в детском саду малыша ведут на занятия спортивной секции. Дома его заставляют слушать серьезную классическую музыку. Играть дошкольнику просто некогда. Какими способами вы развивали бы в ребенке интеллектуальную готовность к школе?</p> <p>Шкала оценки:</p> <p>2 балла – родитель понимает, что дети познают мир через игру, развивает у него интерес к познанию, придерживается баланса между интеллектуальной и физической деятельностью ребенка, мотивирует ребенка на получение информации через интересные формы работы.</p> <p>1балл-родитель комментирует ситуацию, знает условия успешного развития интеллектуальной готовности ребенка к школе, но не раскрывает их в достаточной мере.</p> <p>0 баллов – родитель затрудняется комментировать ситуацию.</p>
<p>4.«Бабушка о своей внучке: «Она у нас тихая, спокойная, не бегаёт, как другие, сидит с куклой и что-то шепчет ей. Прямо «золотой» ребенок».</p> <p>Нужно ли активизировать интерес ребенка к окружающему миру?</p> <p>Шкала оценки:</p> <p>2 балла - родитель понимает и называет, что для формирования интеллектуальной готовности ребенка ему необходимо развивать внимание, память, мыслительные операции анализ, синтез, обобщение. К 6-7 годам ребенок должен знать свой адрес, название города, в котором он живет, название страны и ее столицы; имя и отчество родителей, где они работают; понимать, что их бабушка –мама отца или матери; времена года, их последовательность и основные признаки; названия месяцев, дней недели, текущий год; основные виды деревьев, цветов; различать домашних и диких животных, то есть ориентироваться во времени, пространстве и ближайшем окружении.</p> <p>1 балл - родитель комментирует ситуацию, знает и называет способы развития интеллектуальной готовности ребенка к школе, но не раскрывает их в достаточной мере.</p> <p>0 баллов – родитель затрудняется комментировать ситуацию.</p>
<p>5. Девочка 6 лет посещает подготовительную группу детского сада. Она умеет читать, писать, любит танцевать, петь, декламировать. Мама ею гордится, а девочка – сама собой. Как-то, идя домой вместе с мамой, девочка сказала: «Завтра в садик не пойду! Мне дают задания трудней, чем другим, чтобы я не знала, как ответить». Как отреагировать маме?</p> <p>Шкала оценки:</p> <p>2 балла – родитель адекватно использует знания об основных компонентах эмоционально-волевой сферы ребенка данного возраста; знает, что необходимо подумать о возможных причинах, повлиявших на отношения девочки к ситуации в детском саду; поддержать её, попробовать осуществить совместный поиск информации для поиска ответа на заданные вопросы; обратить внимание, что постоянная чрезмерная похвала дочери вызвала неуверенность в первых неудачах.</p> <p>1 балл – родитель чувствует, что в данной ситуации необходимо помочь ребёнку решить проблему совместно со взрослым, но не называет конкретных компонентов эмоционально-волевой сферы поведения девочки.</p> <p>0 баллов - родитель не знает, как разрешить данную ситуацию, либо всю вину за поведение девочки перекладывает на воспитателя.</p>

<p>6.Сережа был довольно развитым мальчиком. К моменту поступления в школу он мог читать, знал много стихов. Но, несмотря на то, что Сережа пошел в школу с большой радостью, с первых дней учебы он стал нарушать школьную дисциплину: вертелся на уроках, не слушал объяснений учителя.</p> <p>Что послужило причиной успехов в школе?</p> <p>Каковы ваши рекомендации по формированию волевой готовности мальчика.</p> <p>Шкала оценки:</p> <p>2 балла – родитель объясняет, что у Сережи не сформированы компоненты волевой готовности к обучению в школе, необходимо учить ставить перед собой цель и добиваться ее результата, воспитывать дисциплинированность, умение сознательно подчинять свои действия правилу, ориентироваться на заданную систему требований, внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, умение самостоятельно выполнять требуемые задания по образцу. Развивать у ребенка данные компоненты помогут игры на развитие слухового внимания, умения действовать по инструкции; на развитие логического мышления и произвольного внимания, зрительного и слухового восприятия (например, «Действия с фигурами»); на установление взаимно-обратной связи между величинами или размещением предметов в пространстве.</p> <p>1 балл – родитель объясняет, что у Сережи не сформированы компоненты волевой готовности к обучению в школе, но не раскрывает их содержание; понимает и говорит о том, что в данной ситуации необходимо помочь ребёнку решить проблему совместно со взрослым, но не называет конкретных способов решения проблемы.</p> <p>0 баллов - родитель не знает, как разрешить данную ситуацию.</p>
<p>7. Вечером мама заставляет сына поработать в тетради, прописать цифры. Мальчик капризничает, у него нет особого желания выполнять эту работу, хочется играть. На что мама отвечает: «Вот пойдешь в школу – там тебе покажут! «Только посмей мне двойки приносить!». Правильно ли мама формирует мотивацию ребенка к школе. Как бы вы поступили на ее месте?</p> <p>Шкала оценки:</p> <p>2 балла – родитель знает и говорит о том, что нужно прививать ребенку уважительное отношение к учебному труду, подчеркивать его значимость для всех членов семьи. Непременно должна быть внесена оптимистическая нотка, показывающая уверенность родителей в том, что учеба пойдет успешно, что первоклассник будет прилежно и самостоятельно выполнять все школьные требования. Воспитывать интерес к содержанию занятий, к получению новых знаний; на доступных примерах показать важность уроков, оценок, школьного распорядка; воспитывать произвольность, управляемость поведения. Никогда не запугивать ребенка «школой».</p> <p>1 балл – родитель комментирует ситуацию, но не раскрывает всех мотивов, необходимых для перехода к школьному обучению.</p> <p>0 баллов- родитель принимает на себя ту позицию, которая описывалась в ситуации либо отказывается комментировать её.</p>
<p>8.«Мама Вани считает, что ее сын имеет необходимый запас знаний, умений и навыков для обучения в школе. Но в беседе с ним она узнала, что у него нет желания идти в школу».</p> <p>Будет ли успешным обучение ребенка в школе?</p> <p>Каковы ваши рекомендации по формированию мотивационной готовности?</p> <p>Шкала оценки:</p> <p>2 балла – родитель объясняет, что мальчику необходимо принять новую социальную роль. Для этого важно, чтобы школа привлекла своей главной деятельностью – учебной. Поэтому родителям необходимо правильно ориентировать детей во время подготовки к школе. Родитель предлагает использовать разнообразные формы и методы работы по ознакомлению детей со школой, воспитывать положительное отношение к школе: упражнения и игры для развития мотивационной готовности, отгадывание загадок на школьную тематику, чтение литературных произведений о школьниках и сказок для школьной адаптации.</p> <p>1 балл – родитель объясняет, что мальчик должен принять новую социальную роль – он ученик. Предлагает использовать для формирования мотивационной готовности ребенка различные методы и приёмы, но не раскрывает их содержание.</p> <p>0 баллов – родитель затрудняется ответить на вопрос.</p>

9.Русский физиолог И.П.Павлов сказал: «*Руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга*». Согласны ли вы с этим выражением? И как вы можете его объяснить?

Критерии оценки:

2 балла – родитель знает и указывает на то, что развитие мелкой моторики ребёнка - один из показателей психического развития дошкольника. Высокий уровень развития мелкой моторики свидетельствует о функциональной зрелости коры головного мозга и о психологической готовности ребёнка к школе. Мелкая моторика-основа развития психических процессов; внимания, памяти, восприятия, мышления и речи. Для развития речи ребёнка необходимо большое внимание уделить развитию мелкой моторики.

Именно мелкая моторика определяет уровень готовности ребёнка к письму, уровень логического мышления, уровень памяти, уровень развития речи, умения рассуждать, концентрировать внимание и воображение.

1 балл – родитель объясняет выражение И.Г.Павлова, знает и понимает важность развития мелкой моторики руки, но не называет взаимосвязь с развитием речи, логики и т.д.

0 баллов – родитель затрудняется комментировать ситуацию.

10. Мама о своём ребёнке: «Наш Павлик быстро и рано научился говорить. Мы поощряли это. Детский сад он не посещал. Сейчас ему 6 лет. У него хорошо развита речь. Правда он не рисует и не лепит, как все дети в детском саду, да он и не стремится к этому, да и мы не поощряем. Считаем, что он будет хорошо учиться, ведь он так по-взрослому рассуждает!»

Оцените семейное воспитание Павлика?

Шкала оценки:

2 балла – родитель знает и говорит о том, что мелкая моторика – это разновидность движений, в которых участвуют мелкие мышцы. Эти движения не являются безусловным рефлексом, как ходьба, бег, прыжки, и требуют специального развития. У детей, со слабой мелкой моторикой будут трудности с письмом. Необходимо упражнять пальцы рук, развивать силу и выносливость мышц кисти.

1 балл – родитель говорит о том, что мелкую моторику руки необходимо развивать, но не проводит взаимосвязь между развитием мелкой моторики руки и её влиянием на другие виды готовности ребёнка к школе.

0 баллов – родитель затрудняется комментировать ситуацию.

На основании выделенных показателей и критериев мы разработали уровневую характеристику информационной компетенции родителей в вопросах подготовки ребенка к школьному обучению.

Высокий уровень (40 – 28 баллов). К высокому уровню относятся родители, владеющие знаниями о видах готовности детей к школьному обучению (интеллектуальная, функциональная, эмоционально-волевая, личностная); имеющие представления о способах формирования интеллектуальной, эмоционально-волевой, личностной, психомоторной готовности к школьному обучению; об особенностях психического развития ребенка 6-7 лет, конструктивных способах коммуникации с ним; осознает свою роль в этом процессе, осознанно выбирают способы взаимодействия с ребёнком при его подготовке к школьному обучению.

Средний уровень – 28-16 баллов. К среднему уровню относятся родители, не в полной мере владеющие знаниями о видах готовности детей к школьному обучению (интеллектуальная, функциональная, эмоционально-волевая, личностная); представлениями о способах формирования интеллектуальной, эмоционально-волевой, личностной, психомоторной готовности к школьному обучению; об особенностях психического развития ребенка 6-7 лет, конструктивных способах коммуникации с ним; не осознают свою роль в этом процессе; при подготовке ребенка к школе опираются на свой опыт.

Низкий уровень –16-0 баллов. К низкому уровню относятся родители, не владеющие знаниями о видах готовности детей к школьному обучению; представлениями о способах формирования интеллектуальной, эмоционально-волевой, личностной, психомоторной готовности к школьному обучению; родители не владеют коммуникативными средствами, обеспечивающими эффективность детско-родительского взаимодействия, а также не знают особенностей развития ребенка данного возраста; не видят важности своей роли в процессе подготовки к школьному обучению собственного ребенка, но имеют желание повышать собственную компетентность по вопросам подготовки и готовности детей к школьному обучению.

Мы предполагаем, что данная диагностика, проводимая на начальном этапе нашей опытно-поисковой работы приведет к созданию инновационного проекта по формированию у родителей информационной компетенции в вопросах подготовки детей к школе.

#### **Список литературы:**

1. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012).
3. Я – компетентный родитель: Программа для поставщиков услуг родителям, имеющим детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные / под ред. Л.В. Коломийченко. – Пермь, 2009. – 108 с.

*Семерикова К.А.,  
Коломийченко Л.В.*

### **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В современном обществе востребованными становятся межличностные отношения, основанные на бескорыстии и взаимности, на понимании и взаимопомощи, когда человек может мысленно поставить себя на место другого человека, переживает чувства окружающих людей в своем внутреннем мире, принимает их эмоциональное состояние. В психологии феномен способности человека отзываться на переживания другого известен под названием «эмпатия». Проблема развития эмпатии относится к одной из актуальных проблем педагогики и психологии в воспитании межличностных отношений.

Необходимость формирования эмпатии у детей младшего дошкольного возраста находит отражение в ряде законодательных и нормативных документов (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция дошкольного воспитания» и «ФГОС ДО») [5, 6].

Согласно п. 3.2.3 ФГОС ДО отмечается, что при реализации образовательной программы может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической

диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

Диагностика – специфический вид познавательной деятельности, направленной на изучение объектов окружающего мира. Диагностика, как целенаправленный процесс, позволяет определить уровень развития детей, осуществляется посредством экспериментально апробированных методик в соответствии с научно обоснованными показателями и критериями.

В ходе педагогической диагностики изучаются, сравниваются, анализируются и прогнозируются различные аспекты личностного развития с целью дальнейшего совершенствования педагогического процесса, обоснования значения его результатов для решения образовательных задач.

Проведение педагогической диагностики индивидуального развития детей предусматривается также авторами комплексных и парциальных программ дошкольного образования: «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, «Истоки» под ред. Л.А. Парамоновой, «Детство» под ред. Т.И. Бабаевой, «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко [1, 2, 3, 4]. Анализируя другие образовательные программы дошкольного образования и представленные в них диагностические методики, было обнаружено, что диагностический инструментарий для выявления уровня эмпатии у детей младшего дошкольного возраста либо не представлен, либо представлен в недостаточном количестве. Следовательно, возникает проблема разработки диагностических методик, направленных на развитие эмпатии у детей младшего дошкольного возраста.

Цель проводимого исследования состояла в определении уровня эмпатии у детей младшего дошкольного возраста для дальнейшей разработки проекта по ее развитию. Достижение поставленной цели обеспечивалось решением следующих задач исследования:

- осуществить теоретическое обоснование параметральных и уровневых характеристик эмпатии у детей младшего дошкольного возраста;

- конкретизировать показатели и критерии оценки уровня эмпатии у детей младшего дошкольного возраста;

- проанализировать имеющиеся диагностические методики и разработать комплекс диагностического инструментария для оценки уровня эмпатии у детей младшего дошкольного возраста;

- выявить наличествующий уровень эмпатии у детей младшего дошкольного возраста; осуществить анализ и интерпретацию, обобщить полученные результаты.

Для изучения уровня развития эмпатии у детей младшего дошкольного возраста нами были конкретизированы и систематизированы основные параметральные характеристики (сферы личностного развития, показатели, критерии оценки, уровни) эмпатии, осуществлен подбор и модификация диагностических методик для определения уровней эмпатии у детей младшего дошкольного возраста, дана их описательная характеристика.



Компоненты эмпатии рассматриваются в нашем исследовании как структурные составляющие сложной системы, находящиеся в тесном взаимодействии, и представлены в соответствии со сферами личностного развития (когнитивной, эмоциональной и поведенческой). Когнитивная сфера. Ребенок младшего дошкольного возраста имеет первоначальные знания об эмоциональных состояниях (грустный, веселый) и их причинах, о способах их передачи (мимические особенности лица), а также знания о способах оказания помощи и заботы. Критерии оценки знаний: полнота, самостоятельность и адекватность. Эмоциональная сфера. Ребенок младшего дошкольного возраста проявляет эмоциональный отклик по отношению к героям художественных произведений, игровым персонажам. Критерии оценки: адекватность и внешняя выраженность эмоциональных реакций. Поведенческая сфера. Ребенок младшего дошкольного возраста умеет замечать эмоциональное состояние людей; проявлять адекватную ответную реакцию. Критерии оценки: адекватность и самостоятельность.

При соотношении показателей и критериев оценки были определены уровни эмпатии у детей младшего дошкольного возраста.

*Высокий уровень:* ребенок имеет знания об эмоциональных состояниях в соответствии с программой, о мимических элементах их передачи; о способах оказания помощи и заботы; проявляет устойчивый интерес к ситуациям социального взаимодействия, умеет адекватно выражать эмоциональный отклик на происходящее; проявляет адекватность и самостоятельность в ситуациях сочувствия и сорадости.

*Средний уровень:* ребенок имеет знания об эмоциональных состояниях в соответствии с программой, о мимических элементах их передачи; при помощи взрослого называет способы оказания помощи и заботы; проявляет ситуативный интерес к социальному взаимодействию и выражает адекватный эмоциональный отклик на происходящее; проявляет сочувствие и сорадость адекватно, но эти проявления обнаруживаются при незначительных косвенных указаниях взрослого.

*Низкий уровень:* ребенок имеет неполные знания об эмоциональных состояниях, а также способах оказания помощи и заботы; его эмоциональные переживания неадекватны к ситуациям взаимодействия литературных персонажей; он не проявляет сочувствия и сорадости по отношению к сверстникам.

В исследовании, проходившем в Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребенка – детский сад № 210» г. Перми, приняли участие 20 детей в возрасте 3-4 лет.

Обобщив результаты диагностики, можно констатировать, что на высоком уровне находится лишь 2 ребенка (10 %), 6 детей на среднем уровне (30 %) и 12 детей на низком (60 %).

Представим качественный анализ полученных данных. Для определения уровня знаний об эмоциональных состояниях людей и животных детям были предложены картинки с изображением эмоциональных состояний. Проведенный анализ по данному показателю когнитивной сферы позволил определить, что у детей преобладает средний уровень, т.е. они правильно называют основные эмоциональные состояния «грусть/радость», но имеют неполные знания о

мимических элементах (брови, глаза, губы). Например, были такие ответы «Мальчик грустный, потому что у него слезы», «Девочка веселая, потому что она улыбается». Двенадцать из двадцати детей называют эмоциональное состояние человека или животного на картинке только лишь с помощью педагога.

При проведении диагностики, направленной на выявление уровня знаний детей о способах оказания помощи и заботы, было обнаружено, что тринадцать детей называют данные способы, но они не соответствуют конкретной ситуации (например, на картинке где дети ссорятся из-за игрушки, Василиса предложила отобрать игрушку и отдать одному из детей; или в ситуации, где дети не берут девочку с собой играть, Илья сказал, чтобы эта девочка обиделась на ребят и никогда с ними больше не играла).

При показе спектакля «Заюшкина избушка» для определения эмоционального отклика на ситуацию социального взаимодействия выявлено, что двенадцать детей проявляют адекватный эмоциональный отклик (например, когда лиса выгнала зайца из избушки, дети начали кричать, что лису надо выгнать и пустить зайца обратно; говорили, что лиса плохая и хитрая, а зайка бедный и ему некуда пойти теперь жить). Тринадцать детей находятся на среднем уровне и проявляют сдержанность в выражении эмоциональных реакций. Так как для детей данное художественное произведение и его герои новые, они были увлечены просмотром, но под конец спектакля многие начали отвлекаться друг на друга, разговаривать между собой.

При проведении диагностики «Волшебные карандаши», направленной на выявление способов проявления сочувствия и сорадости у детей, было обнаружено, что преобладает низкий уровень по критериям «адекватность» и «самостоятельность». Больше половины детей не сразу замечают затруднения у сверстника и проявляют эмоциональный отклик на его состояние только после косвенных фраз экспериментатора. Так, например, Максим, видя, что карандаши у Ромы рассыпались и ему нужна помощь, развернулся и хотел идти играть с другими мальчиками. Но фраза «Как, же быть, неужели никто не поможет тебе? Обидно, наверно, да?» остановила его, и он начал помогать Роме собирать карандаши.

Анализ полученных результатов показал, что большинство детей находится на низком уровне, для которого характерно наличие неполных знаний об эмоциональных состояниях людей и животных в соответствии с программой, а также способах оказания помощи и заботы. Дети проявляют сдержанность в выражении эмоций в ситуациях социального взаимодействия литературных героев, их эмоциональные переживания неадекватны к ситуациям взаимодействия. Больше половины детей не проявляют сочувствия и сорадости по отношению к сверстникам и литературным персонажам они не умеют выбирать адекватную ответную реакцию.

Таким образом, начальная диагностика свидетельствует о недостаточном уровне развития эмпатии у детей младшего дошкольного возраста, что обуславливает необходимость проведения целенаправленной работы в становлении данного личностного образования.

### **Список литературы**

1. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Михайлова З.А. и др. – СПб.: Детство – пресс, 2011.
2. Истоки. Примерная образовательная программа дошкольного образования / под ред. Алиевой Т.И., Антоновой Т.В, Арнаутовой Е.П. – М.:, 2003.
3. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 130 с.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Вераксы Н.Е., Комаровой Т.С., Васильевой М.А. — М.: мозаика – синтез, 2014.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега — Л., 2014.

*Сидорова Н.А.,*

*Коломийченко Л.В.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР РАЗНЫХ НАРОДОВ**

Проблема воспитания межнациональной толерантности является одной из актуальных в нашей стране, поскольку Россия является страной многонациональной, с множеством разных и непохожих друг на друга культур. Данная проблема находит свое отражение в различных правовых документах, как на международном, так и на государственном уровне: «Всеобщая декларация прав человека», «Декларация принципов толерантности», «Международный пакт о гражданских и политических правах», «Декларация прав ребенка», Конвенция ООН «О правах ребенка», «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года». В Законе «Об образовании РФ» отмечается гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей (ст. «Принципы государственной политики в области образования»). Обозначенные позиции отражены и в документах, относящихся к области дошкольного образования (ФГОС ДО, Концепции дошкольного воспитания и др.), где в качестве целевых ориентиров развития детей дошкольного возраста определяется формирование основ личностной культуры, соответствующих общечеловеческим духовным ценностям.

В настоящее время имеется большое количество исследований, направленных на изучение проблемы формирования межнациональной толерантности в дошкольном возрасте (Е.А. Ильинская, Л.В. Коломийченко, Е.В. Оборина, Ф.С. Пак, О.И. Юдина, Ю.И. Фомина). Вместе с тем вопросы формирования межнациональной толерантности, как показателя успешного

решения задач социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, предусмотренного ФГОС ДО, остаются недостаточно изученными.

Национальное самосознание является основным элементом структуры личности и неразрывно связано с формированием межнациональной толерантности. По отношению к детям дошкольного возраста национальное самосознание рассматривается как интегративное качество личности. Национальное самосознание носит индивидуальный характер, поскольку выражает степень усвоения различных компонентов общенационального сознания каждым человеком в отдельности. Содержательная характеристика национального самосознания, по мнению Ф.С. Эфендиева отражает осознанную идентификацию человеком самого себя с определенной этнической общностью, положительное эмоциональное отношение национальной принадлежности и регуляцию своего поведения на этой основе [5]. Национальное самосознание включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент характеризуется этнической осведомленностью (познавательная сфера); эмоциональный – развитостью этнических чувств (эмоциональная сфера), поведенческий – сформированностью этнических норм поведения (практическая сфера).

Этническая осведомленность включает в себя познавательную сферу развития ребенка: владение информацией о самом себе, как о представителе этноса, знания о родной земле, о характерных чертах своего народа, знания об историческом прошлом, о традициях, обычаях, элементах национальной культуры. Сюда же можно отнести и представления о территориальной и государственной общности, знания о климатических условиях, о растительном и животном мире, знания о фольклоре, о национальной кухне, одежде, владение родным языком. Основу эмоционального компонента составляют умения ребенка распознавать и описывать свои чувства, переживания; самооценка, которая является основой эмоциональной и духовной сферы; этнические чувства, потребности, предпочтения.

Эмоциональная сфера определяет желание, эмоциональное состояние, глубину чувств ребенка, а также осознанность его переживаний, доброжелательность, переживание за судьбу своего народа, желание помочь, проявление терпения и толерантности, радости, сопереживания, чувства национальной гордости и отзывчивости. Данный компонент определяется через отношение ребенка к своему родному языку, религии и истории, посредством интереса к общественным и культурным ценностям своего народа, принятие образа жизни своего народа, и чувство патриотизма, солидарности со своим народом, самоидентификации себя как представителя этого народа.

Основу поведенческого компонента составляют находится уровень национальные черты характера, ориентация, особенности поведения, установки, деятельность, отношение, коммуникативные и трудовые умения, общение детей на родном языке, почитание национальных традиций, соблюдение обрядов, побуждение к различным видам деятельности, вовлеченность в социальную и культурную жизнь своего народа, поддержание культурных традиций.

Формирование основ национального самосознания и межнациональной толерантности осуществляется под влиянием разных факторов, важнейшим из которых рассматривается воспитание, эффективность которого предопределяется использованием различных средств. Изучению их воспитательного потенциала посвящены многие исследования. Достаточно детально в этом отношении изучены возможности игровой деятельности. Вместе с тем, подвижная игра как предмет нашего исследования изучена локально. Анализ современных исследований позволяет сделать вывод, что в дошкольной педагогике в настоящее время данный вид игры рассматривается как средство физического развития ребенка, воспитания морально-волевых качеств (Кенеман А.В., Дегтярев И.П., Лесгафт П.Ф., Покровский Е.А., Гориневский В.В.). Наряду с этим воспитательный потенциал подвижной игры как средство формирования межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста также остается мало изученным.

С целью определения воспитательного потенциала подвижных игр в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста нами была проведена опытно-поисковая работа. Исследование проводилось на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №35» г. Перми, в котором приняли участие 40 детей в возрасте 6–7 лет. На констатирующем этапе эксперимента изучался уровень сформированности межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста в соответствии со сферами личностного развития: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Диагностика межнациональной толерантности проводилась с помощью методик, представленных в исследовании Е.М. Обориной, в число которых входили беседы, проблемные ситуации, наблюдение [3]. Разнообразие используемых методов обусловлено доминирующими задачами диагностики, позволяющими установить объем, разновидность и аргументированность знаний, устойчивость или ситуативность интересов, стабильность, самостоятельность поведенческих реакций. Анализ полученных результатов свидетельствует о преобладании среднего уровня межнациональной толерантности.

На основании результатов начальной диагностики была организована работа на этапе формирующего эксперимента, целью которого являлась разработка и реализация плана по повышению уровня межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста через подвижные игры разных народов.

Разработка плана работы по повышению уровня межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста осуществлялась в соответствии с программой социального развития детей дошкольного возраста Л.В. Коломийченко и была направлена на решение ряда задач в соответствии со сферами личностного развития: когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов [1].

Выбор национальностей производился в соответствии с концепцией социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников Л.В. Коломийченко с учетом особенностей восприятия и мышления детей дошкольного возраста, их сравнительно небольшого жизненного опыта, а также реализации

принципа «от близкого к далекому» [1]. В контексте регионального окружения и наличия детей других национальностей в группе были представлены татарская, башкирская, азербайджанская национальные культуры, что позволяло подкреплять приобретаемые знания «живым» общением. В качестве представителей ближнего зарубежья была выбрана украинцы, а дальнего – индийцы и японцы.

С учетом выбранных для знакомства национальностей был произведен отбор подвижных игр в соответствии с принципом учета возрастных особенностей и опыта детей, а также принципом субъективности (обеспечения содержанием и условиями подвижной игры познавательной активности детей). Организация каждой игры осуществлялась в соответствии с традиционно применяемыми этапами руководства. Разработанный план реализовывался в период с сентября 2018 года по май 2019 года.

Комплекс используемых игр позволил на когнитивном уровне обогатить знания детей о своей и других национальностях. Дети учились делать атрибуты к каждой игре, ориентируясь по отличительным особенностям каждой национальности. Благодаря атрибутам и сохранению традиций подвижная игра была насыщена эмоциями, способствующими повышению интереса детей, что положительно отразилось на повышении уровня эмоционального компонента. Этому также способствовало и то, что игры были представлены детям в соответствии с национальными названиями, что вызывало еще больший интерес к различным элементам культуры.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о существенной положительной динамике уровня межнациональной толерантности детей экспериментальной группы.

Целесообразность поэтапной организации процесса руководства подвижной игры в соответствии с гипотетическими посылками подтверждена результатами итоговой диагностики. В ходе проведенной работы обнаружено, что у детей складывается система представлений об иных национальных культурах и положительное эмоционально-ценностное отношение к их представителям. Это ведет за собой усиление интереса к своей и иным национальным культурам, повышение внимания к чувствам и переживаниям человека, независимо от его национальной принадлежности. В процессе исследования подтвердились предположения о роли подвижных игр в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста: основу содержания могут составлять доступные возрасту элементы культуры ближайших представителей иных национальностей (специфика быта народа, национальная одежда, традиции, национальные праздники, игры, игрушки и др.); освоение этого содержания следует производить, придерживаясь логической последовательности (от приобщения к социокультурным ценностям к культуротворчеству). Полученные результаты являются основой для дальнейшего изучения данной проблемы.

### ***Список литературы***

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

2. Коломийченко Л.В. Концептуальные аспекты формирования основ национальной и этнической толерантности у детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2006. – №6. – С 4–11.

3. Оборина Е.В., Коломийченко Л.В. Изобразительное искусство как средство формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: монография. – Пермь, Перм. гос. гуман.-пед. ун-т. – 2017. – 151 с.

4. Формирование межнациональной толерантности детей дошкольного возраста в условиях поликультурного образовательного пространства Прикамья / под ред. Л.В. Коломийченко. – Казань, 2009. – 79 с.

5. Эфендиев Ф.С. Этнокультура и национальное самосознание. – Нальчик, 1999. – 357 с.

*Теплых Т.А.,*

*Коломийченко Л.В.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема воспитания нравственных качеств у подрастающего поколения в современном обществе приобретает особую актуальность. Дошкольный возраст – важнейший этап в развитии ребенка. Именно в этот период ребенок приобщается к миру общественных ценностей, входит в огромный, удивительный и прекрасный мир. В дошкольном возрасте закладывается основа системы нравственных ценностей, которая впоследствии будет определять отношение взрослого человека к миру и его проявлениям во всем его многообразии.

На протяжении веков многие просветители, философы, писатели и педагоги изучали проблему нравственного воспитания (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.И. Болдырев, И.Ф. Харламов, И.С. Марьенко и др.). Нравственное воспитание детей дошкольного возраста является одним из наиболее актуальных направлений работы в условиях современного дошкольного образовательного учреждения, его содержание отражено во всех комплексных программах дошкольного образования.

Особое место в нравственном воспитании дошкольника занимает семья. Важнейшая задача родителей заключается в том, чтобы помочь ребенку определиться с объектами его переживаний, чувств и сделать их общественно ценными. Значимость семейного воспитания в процессе развития детей определяет необходимость взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Поскольку взаимодействие семьи и дошкольного учреждения играет существенную роль в развитии ребенка, необходимо детальное изучение представлений родителей и педагогов друг о друге, факторов их влияния на эффективное решение воспитательных задач.

Особого внимания требуют вопросы, связанные с реализацией воспитательной функции родителей в становлении нравственных ценностей в

период дошкольного детства, а также определение способов и форм организации взаимодействия с родителями воспитанников в данном направлении личностного развития.

В научно-исследовательских институтах психологии и педагогики детства изучаются особенности моральных чувств детей и пути их формирования, проводится работа по выяснению соотношения интеллектуального, эмоционального и волевого развития ребенка разных возрастных ступеней; исследуются пути овладения детьми правилами поведения в деятельности, формирования их взаимоотношений в подвижной игре; на кафедрах дошкольной педагогики и психологии педагогических институтов изучаются особенности воспитания детей средствами художественной литературы, нравственного воспитания в процессе наблюдений и труда в природе и др. Одним из факторов успешного нравственного развития детей рассматривается компетентность родителей.

Педагогическая компетентность родителей рассматривается как владение системой актуализированных компетенций, характеризующих наличие у них адекватного отношения к воспитанию и обучению детей, необходимых знаний различных способов деятельности, обеспечивающих эффективность реализации воспитательной функции [2]. В структуру педагогической компетентности родителей входит ряд компетенций, одна из которых (информационная компетентность) представлена в нашей работе.

С целью теоретического обоснования проблемы был осуществлен анализ психолого-педагогических исследований, который позволил констатировать: в отечественной дошкольной педагогике рассматриваются разные формы и методы взаимодействия детского сада с семьями воспитанников в области нравственного воспитания; вместе с тем, проблема формирования компетентности родителей в этом процессе изучена недостаточно.

Основной признак родительской компетентности – способность обеспечить своевременное и качественное развитие ребенка по всем направлениям, в том числе – в области освоения нравственных норм и ценностей. Достижение необходимого уровня формируемых компетенций возможно благодаря грамотному подбору и использованию многообразных форм взаимодействия детского сада с семьей.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в старшей группе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 35» г. Перми. С целью решения задачи, связанной с изучением уровня информационной компетенции родителей в области нравственного воспитания детей дошкольного возраста нами были конкретизированы параметральные характеристики и осуществлен подбор и модификация диагностического инструментария по ее изучению.

В соответствии с выделенными параметральными характеристиками была разработана анкета, включающая четыре блока: 1 блок – целевые ориентиры родителя в области воспитания детей; 2 блок – понимание сущности, целей, задач, содержания, методов нравственного воспитания детей; 3 блок – понимание воспитательного потенциала семьи в воспитании нравственных качеств своих детей;



4 блок – понимание родителями необходимости взаимодействия ДОО и семьи в решении задач нравственного воспитания своих детей.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что большая часть родителей находится на низком уровне информационной компетентности и области нравственного воспитания детей: они не владеют знаниями о качествах и показателях нравственного развития ребенка, не знают о содержании нравственного воспитания, не понимают его значения в общем личностном развитии, не могут определить результаты нравственного воспитания своего ребенка, у них отсутствуют знания об эффективных средствах и методах развития нравственных качеств; они не могут аргументировать собственную позицию в отношении того, кто влияет и кто отвечает за нравственное воспитание детей в семье.

Для определения параметральных характеристик информационной компетентности родителей в области нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста использовалась программа «Я – компетентный родитель» [3].

На основе результатов начальной диагностики был проведен формирующий эксперимент, цель которого была связана с повышением уровня информационной компетентности родителей в области нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Работа осуществлялась в соответствии с планом и предполагала решение следующих задач:

- обогатить информационное поле родителей о сущности, значении, задачах, содержании, средствах и методах нравственного воспитания детей дошкольного возраста;
- способствовать сплочению родительского коллектива;
- установить доверительные отношения между семьей и ДОО;
- вовлечь родителей в образовательную деятельность по нравственному воспитанию детей;
- повысить уровень ответственности родителей за реализацию воспитательной функции.

Разработка плана осуществлялась по направлениям, представленным по ряду блоков, составленных на основе программы «Дорогою добра» по разделам «Человек среди людей» и «Человек в культуре» [1].

С целью изучения эффективности реализации плана был проведен контрольный эксперимент методом анкетирования, аналогичный констатирующему эксперименту.

Анализ полученных результатов свидетельствует о существенной позитивной динамике информационной компетентности родителей в области нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Высокий уровень обнаружен у 15% родителей по сравнению с 5% на этапе начальной диагностики. Родители, демонстрирующие данный уровень, владеют знаниями о положительных и отрицательных нравственных качествах, о показателях нравственного развития человека, могут определить эффективность некоторых форм взаимодействия семьи и ДОО. Средний уровень вырос с 40% до 60%. По результатам констатирующего

эксперимента существенная часть родителей находилась на низком уровне. Контрольный эксперимент показал, что данный уровень снизился с 55% до 25%.

В соответствии с результатом итоговой диагностики следует отметить, что уровень информационной компетенции родителей значительно вырос: они стали более уверены в своих ответах на вопросы анкеты, охотнее идут на контакт с педагогами и специалистами ДОО. Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, можно судить об эффективности реализации тематического плана по повышению информационной компетенции родителей в вопросах нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что педагогическая компетентность может рассматриваться как часть педагогической культуры родителей. Исследования, посвященные изучению компетентности родителей в вопросах нравственного воспитания, детей старшего дошкольного возраста, подтвердили необходимость повышения психолого-педагогической компетентности взрослых, а также зависимость результативности разных методов взаимодействия ДОО и семьи, качества мероприятий, проводимых педагогами в условиях детского сада. Каждая форма организации взаимодействия педагогов с родителями имеет определенные цели и задачи. Систематическое применение в работе с родителями разнообразных методов ведет к привлечению внимания родителей к проблемам воспитания детей, обогащению и систематизации их знаний об особенностях развития и воспитания собственного ребенка, овладению навыками взаимодействия с ним.

#### **Список литературы**

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

2. Коломийченко Л.В. Программа формирования психолого-педагогической компетентности родителей по социальному развитию детей дошкольного возраста. – Добрянка, 2005. – 92 с.

3. Я – компетентный родитель: Программа работы с родителями дошкольников / под ред. Л.В. Коломийченко. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.

*Шарафутдинова В.Р.,  
Григорьева Ю.С.*

### **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАНИЙ О БЛИЖАЙШЕМ СОЦИАЛЬНОМ ОКРУЖЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Младший дошкольный возраст является важным этапом вхождения ребёнка в человеческое сообщество, адаптации к различным социальным ситуациям, приобретения опыта социальных отношений. Необходимость формирования представлений о социальном окружении находит отражение в Стратегии развития воспитания граждан в Российской Федерации [3].

Требованиями ФГОС ДО, программ: «Мир открытий», «Истоки», «Детство», «Семьеведение для малышей» и «Дорогою добра» предусмотрено проведение педагогической диагностики индивидуального развития детей, которая производится педагогическим работником [2]. В ходе анализа вышеуказанных программ, было выявлено, что соответствующие диагностические методики во многих из них не представлены. Показатели, предусмотренные в диагностике по программе «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко, ориентированы на содержание программы в целом и недостаточно конкретизированы по отношению к отдельным блокам программы по ознакомлению с ближайшим окружением («Моя семья», «Детский сад – мой второй дом»), вследствие чего, не могут быть использованы для дифференцированной диагностики.

Таким образом, возникла необходимость в разработке диагностической методики и стимульного материала для более глубокого изучения имеющихся у детей представлений о ближайшем социальном окружении.

На основании содержания упомянутых разделов программы «Дорогою добра», нами были определены показатели и критерии оценки: полнота и осознанность (табл. 1).

Таблица 1

Параметральные характеристики знаний детей 3-4 лет  
о ближайшем социальном окружении

Показатель 1. Представления детей о семье	
Подпоказатели	Диагностический инструментарий
1.1. Представления о членах семьи	Беседа. Расскажи, кто есть в Вашей семье? Задание. Показывается картинка с изображением семьи. Исследователь просит назвать членов семьи.
1.2. Представления о внешних отличиях членов семьи мужского и женского пола	Задание 1. Показывается карточка с изображением мужского и женского силуэта. Исследователь просит ребёнка показать, где женский, а где мужской силуэт, после чего задаёт вопросы: <i>«Твой папа мужчина или женщина? Твоя мама мужчина или женщина?»</i> <i>«По каким признакам ты определил?»</i> Задание 2. Ребёнку даются две карточки с изображением мужчины и женщины и картинки с одеждой (платье, юбка, блузка, брюки, рубашка, мужские и женские туфли). Исследователь просит ребёнка распределить одежду на две стопки (мужская/женская).
1.3. Представления об элементарных правилах поведения в семье	Беседа. Какие правила поведения есть у тебя в семье? Задание. Ребёнку предоставляются карточки с различными ситуациями семейного взаимодействия. Исследователь просит описать изображённую ситуацию.
Показатель 2. Представления детей о детском саду	
2.1. Представления о деятельности детей в детском саду	Беседа. Чем ты занимаешься в детском саду? Задание. Ребёнку предоставляются карточки с изображением деятельности детей в детском саду. Исследователь просит описать, что делают дети?»
2.2. Представления о сотрудниках детского сада	Беседа. Назови, кто работает в детском саду? Чем они занимаются в детском саду?

2.3. Представления о помещениях детского сада и их назначении	Беседа. Какие помещения есть в детском саду? Что ты делаешь в этих помещениях?
---	--

В соответствии с обозначенными показателями и критериями оценки были определены уровни сформированности знаний детей младшего дошкольного возраста о ближайшем социальном окружении.

Высокий уровень (20–24 балла): Ребёнок имеет полные дифференцированные представления о членах семьи; о внешних отличиях членов семьи мужского и женского пола; об элементарных правилах поведения в семье; о деятельности детей в детском саду; о сотрудниках детского сада; о своих сверстниках в группе детского сада; правильно выполняет все задания и отвечает на поставленные вопросы.

Средний уровень (15–19 баллов): Ребёнок имеет неполные дифференцированные представления о членах семьи; о внешних отличиях членов семьи мужского и женского пола; об элементарных правилах поведения в семье; о деятельности детей в детском саду; о сотрудниках детского сада; о своих сверстниках в группе детского сада; испытывает трудности при ответе на вопросы, задания выполняет не полностью.

Низкий уровень (0–14 баллов): Ребёнок владеет первоначальными, отрывочными представлениями о членах семьи; о внешних отличиях членов семьи женского и мужского пола; об элементарных правилах поведения в семье; о деятельности детей в детском саду; о сотрудниках детского сада; о своих сверстниках в группе детского сада; не может выполнить большую часть заданий, связанных с практическим применением имеющихся знаний о ближайшем окружении.

В исследовании, проходившем в МАДОУ «Двуреченский детский сад «Семицветик»», приняли участие 20 детей в возрасте 3–4 лет.

Обобщив результаты диагностики, можно констатировать, что детей с высоким уровнем знаний не выявлено; знания 15% детей (3 человека) находятся на среднем уровне; у 85% детей (17 человек) – на низком уровне.

Представим качественный анализ полученных данных. При выполнении заданий в рамках подпоказателя «Знания детей о членах семьи» по критерию полнота преобладает низкий уровень, мы предполагаем, что это связано с тем, что перед детьми находилась картинка, на которой была изображена не семья ребёнка, соответственно большинство детей не смогли соотнести имеющийся опыт с картинкой. Высокий уровень был получен по критерию осознанность. На вопрос: «Кто есть в твоей семье?» успешно ответило 16 детей из 20, 3 человека имеют средний уровень, так как назвали не всех членов своей семьи и один ребёнок не дал ответа на данный вопрос.

Низкий уровень был выявлен в задании, которое связано с определением по силуэту человека его гендерной принадлежности на основе существенных признаков. Дети смогли определить по силуэту мужчину и женщину, но затруднились назвать отличительные признаки. С заданием на распределение мужской и женской

одежды справилось 19 детей из 20. Один ребёнок не справился с заданием, так как с трудом шёл на контакт, у мальчика проходит сложная адаптация к ДООУ.

Больше затруднений у детей вызвал вопрос: «Какие правила поведения есть в твоей семье?». Ответ дали трое детей, остальные дети не смогли соотнести личный опыт с вопросом исследователя.

При диагностике знаний о деятельности детей в детском саду, они с лёгкостью называли деятельность, изображённую на карточках, но не могли ответить на вопрос: «Чем ты занимаешься в детском саду?»

Также дети с трудом называли сотрудников детского сада. Вопрос «Кто работает в детском саду?» у всех детей вызвал сложности. На наводящий вопрос: «Кем работает ... (имя воспитателя)?» ответить смогли всего 5% детей.

Анализ полученных результатов показал, что большинство детей владеют первоначальными, отрывочными, недостаточно полными представлениями о ближайшем социальном окружении. Немногие дети могли связать свои ответы с личным опытом и подкрепить примерами. Разработанная нами диагностическая методика позволила достаточно глубоко изучить уровень знаний детей, благодаря делению на критерии, а также разнообразию выбора методов диагностики.

#### **Список литературы**

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. №1155 г. Москва. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»

## **II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

*Калина Е.А.,*

*Ворошнина О.Р.*

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЧУВСТВ И ЭМОЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНЫМИ (КОМПЛЕКСНЫМИ) НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

Проблема социально-личностного развития детей является одной из широко разрабатываемых проблем в теории и практике дошкольного образования. Актуальность этой проблемы объясняется желанием общества в воспитании человека, демонстрирующего социальное поведение в духе общечеловеческих ценностей и норм. Приоритетное направление в эмоциональной сфере – способность управлять чувствами. В эмоциях и чувствах отражается именно переживание человеком жизненного смысла предметов и явлений. Чувства сопровождают все виды деятельности и поведения человека. Через эмоции и чувства мы проявляем любовь к людям, совершаем действия под контролем, и без него. Способности к социальному взаимодействию развиваются прижизненно, в процессе взаимодействия с взрослым.

Нравственное развитие связано со становлением эмоциональной сферы ребенка, основной линией которого в дошкольном возрасте является воспитание социальных и нравственных чувств, усложнение механизмов эмоционального реагирования, на основе чего происходит воспитание нравственных качеств. В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования отмечена необходимость освоения детьми первоначальных представлений социального характера, включающих приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным), воспитания ценностного отношения к труду. Умственное развитие ребенка сильно связано с особенностями мира чувств и переживаний. Маленькие дети часто находятся в «плёну эмоций», так как ещё не могут управлять своими чувствами, что приводит к порывистости поведения, осложнению в общении со сверстниками и взрослыми. Социально-личностное развитие – это развитие лестного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной осведомленности детей. Важнейшей основой полноценного социально-личностного развития ребенка является его положительное ощущение себя: в том, что его любят, что он хороший, что у него все получится.

Эмоциональная сфера ребенка – основная сфера его психического развития в период дошкольного детства. В связи с этим, полное исполнение любых форм деятельности дошкольника зависит от совместного функционирования эмоций и интеллекта. По мере развития интеллекта, к концу дошкольного детства, возникает опережающая эмоциональная регуляция действий, основанная на эмоциональном

предвидении их возможных последствий. Способность к эмоциональным предвидениям позволяет детям предчувствовать будущие результаты своих поступков и избегать ошибочных действий, не соответствующих его основным потребностям и ценным установкам.

Развитие социальных чувств и эмоций старших дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития усложняется ввиду их отклонений. К сложным нарушениям детского развития относят, сочетание двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.). У одного ребенка может быть сочетание умственной отсталости и раннего детского аутизма, сочетание нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушений речи, сочетание глухоты и слабовидения. Дети со сложными нарушениями развития – это очень редкая группа детей. Обучение и воспитание детей со сложными нарушениями представляют собой, малоизученную и трудную проблему специальной педагогики и психологии. Изучать их эмоции и чувства практически невозможно, их эмоции не устойчивы, часто наблюдаются всплески различных эмоциональных состояний, но, несмотря на это, заниматься развитием социальных чувств и эмоций таких детей очень важно, ведь от их равномерного эмоционального состояния напрямую зависит их социально-личностное развитие. Социально-личностное развитие дошкольников со сложными нарушениями развития, в целом связано с развитием социально-бытовой ориентировки, изучением детьми нормам поведения в быту, в общественных местах и учреждениях. Прогрессирует доброе отношение к взрослым и детям, и налаживаются партнерские отношения с людьми, дети должны изучить различные формы и средства сотрудничества с ровесниками, должны формироваться положительные самоощущения и самооценка. Работа по социально-личностному развитию детей должна охватывать все коррекционно-педагогические занятия и наблюдаться в повседневной жизни, в процессе ознакомления с окружающим на занятиях и вне их, должно уделяться внимание на социальных отношениях в сюжетно-ролевых играх, специально подбираться игры по формированию межличностных отношений детей и развитию эмоциональной сферы.

Вероятные возможности реабилитации детей со сложной структурой дефекта еще не изучены в специальной психологии и коррекционной педагогике. Полное социальное взаимодействие с окружающей средой впервые познается ребенком через доступное самообслуживание и ручной труд. Именно в этой сфере у ребенка образуются первые формы культурного поведения. Социально-эмоциональный контакт взрослого (родителя, педагога) и ребенка, вводит его в мир человеческих отношений. Познание мира значительно обогащается, если ребенок включается в групповой бытовой труд. Овладение функциями окружающих предметов в процессе обучения, является первостепенным условием фактического познания внешнего мира, выступает средством развития познавательной деятельности ребенка, в частности, формирования у него сенсорных процессов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что специфической особенностью таких детей является, практически полная невозможность получать информацию об окружающем по

естественным каналам, что увеличивает значимость коррекционного образования для них, по сравнению с другими детьми, имеющими дефекты развития.

Развитие социальных чувств и эмоций у старших дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития – сложная тема для образования. Нет достаточного количества диагностик, методик для развития. В старшем дошкольном возрасте развитие эмоций и чувств выполняет особенно важную роль, благодаря эмоциям и чувствам дошкольник приобретает новый опыт. Чем лучше у дошкольника развиты эмоции, и чувства тем лучше развита у него познавательная сфера, социально – личностное развитие в целом.

#### **Список литературы**

1. Анкудинова И.А. Влияние эмоционального развития на когнитивные процессы детей дошкольного возраста – М.: 2007.
2. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе функций и структуре эмоциональных процессов у ребенка. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
3. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – М.: Институт практической психологии – 1998.

*Пермякова М.А.,*

*Назарова Н.М.*

### **ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Одной из актуальных задач и проблем в педагогике и психологии, на сегодняшний день, являются вопросы, связанные с особенностями эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития (далее по тексту ЗПР). Над изучением и решением данной проблемы работали такие известные ученые как: Л.С. Выготский, М.С. Лебединский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, И.М. Соловьев, А.П. Усанова, С.Л. Рубинштейн, Э. Клапаред, В. Франкл и др. Так, к примеру, Л.С. Выготский в своих трудах отмечал решающую зависимость качества усвоения знаний и умений, полученных в процессе воспитания и обучения субъекта, от его эмоционального отношения к людям и окружающей предметной среде [4].

Широта эмоциональных переживаний помогает человеку более чутко понимать происходящее и сопереживать другим людям, понимать их межличностные отношения, осознавать самого себя, понимать свои возможности, способности, достоинства и недостатки. Становление личности ребенка зависит от формирования его эмоционально-волевой сферы и личного опыта. Нарушения умения управлять своими эмоциями и адекватно выражать их, неумение различать и определять эмоции, чувства и эмоциональные состояния других людей, сниженный уровень развития высших эмоций и интеллектуальных чувств, а в целом снижение социального интеллекта и компетентности – все это является примерами проявления несформированности эмоциональной сферы детей с ЗПР.



Эмоциональное благополучие нормализует развитие личности ребенка, обеспечивает выработку положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям, повышает самооценку, улучшает самообладание, ориентирует ребенка на успех в достижении целей, создает эмоциональный комфорт. Эмоциональная возбудимость и частая смена настроения, неадекватное выражение эмоций приводят к нарушению общения со сверстниками и взрослыми. Поэтому вовремя проведенная коррекция эмоциональной сферы ребенка снижает уровень агрессивности, негативизма, боязни и способствует положительному развитию личности ребенка с ЗПР.

Таким образом, актуальность проблемы коррекции эмоционально-волевой сферы старших дошкольников с ЗПР является неизменно острой на протяжении всего развития науки и практической деятельности.

Эмоции – особая группа психических процессов и состояний, сопряженных с инстинктами, потребностями и мотивами человека, непосредственно связанных со значимостью происходящих событий и их переживанием в процессе жизнедеятельности. Эмоции считаются одним из главных механизмов саморегуляции психической деятельности и поведения, предназначенных для удовлетворения необходимых потребностей [3]. Биологические эмоции предполагают собой форму поведенческого приспособления, в которой отражается наследственный опыт: полагаясь на него, человек совершает необходимые действия, цель которых остается для него скрытой. Эмоции значимы с целью приобретения личного опыта. Исполняя роль положительного и отрицательного подкрепления, они способствуют получению полезных и избавлению от неэффективных форм поведения.

Одним из важнейших условий развития личности является формирование эмоций человека, которые включают в себя: устойчивые эмоциональные взаимоотношения с окружающими, обязанности, идеалы, нормы поведения, мотивирующие человека на последующую деятельность. Многообразие человеческих эмоций связано со сложностями человеческих желаний и потребностей, условий для их реализации и действий, направленных на их достижение [2].

Понимание эмоций другого человека зависит от многих качеств, а конкретно, от личностных особенностей каждого, как оцениваемого, так и опознающего [3].

Эмоции не всегда необходимы, так как при своей избыточности они могут нарушить деятельность или их чрезмерные проявления могут доставить человеку неудобства, выдать, например, его чувства по отношению к другому. Но эмоциональный подъем, хорошее настроение увеличивают работоспособность, способствуют успеху в работе, в общении.

В.М. Бехтерев, считал, что необходимо корректировать эмоциональное состояние детей, так как переживание положительных эмоций способствует нормальному развитию ребенка, в том числе и интеллектуальному [2].

В результате личного опыта человека, происходит становление эмоций различного уровня сложности. Самые простые эмоции связаны с условными рефлексами (биологическими потребностями) человеческого организма.

Проявление человеком своих эмоций в наиболее подходящий момент обусловлено эффективностью работы мозга. Формирование эмоций идет в непосредственной взаимосвязи с развитием общества и самой личности в целом. А потому, ребенку так важно находиться в теплой обстановке, чтобы развивать свои эмоциональные связи [3]. Таким образом, эмоциональная сфера является важным элементом человеческой психики. При этом, своей глубокой структурой понятий, она тесно взаимосвязана с волевой, личностной и мотивационной сферами.

Результаты первых исследований детей с ЗПР были опубликованы в восьмидесятых годах в 80-х годах (Е.С. Слепович, Т.З. Стернина, У.В. Ульяновка и др.). Многие авторы (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Е.М. Самодумская, У.В. Ульяновка и другие). Большинство из авторов исследований отмечают скудность и незрелость эмоциональной сферы у детей с ЗПР, которая проявляется в неустойчивом психическом поведении, вследствие чего не реализуется возрастной потенциал ребенка, наблюдаются нарушения центральной нервной системы (ЦНС), смещающие инфантильность в сторону проявлений, наиболее близких к симптомокомплексу, обозначаемому термином «органический инфантилизм». Наиболее ярко выраженным признаком органических нарушений ЦНС является недоразвитость произвольной деятельности детей с ЗПР. В играх, в которых ребенку требуется проявлять такие качества, как сосредоточенность, внимание, дисциплина, отмечается недостаточная целенаправленность.

Тем не менее, исследователями из общей группы было выделено две подгруппы, выделяющиеся особенностями эмоционально-волевой сферы и темперамента:

- 1) органический инфантилизм по виду психической неустойчивости;
- 2) органический инфантилизм по виду психической тормозимости.

Достаточно полную индивидуальную характеристику детей этих групп представила И.Ф. Марковская [4].

Органический инфантилизм по виду психической неустойчивости характеризуется повышенным эмоциональным возбуждением, на грани с эйфорией. При этом, мимика детей имеет стереотипные проявления, скудную выразительность, несмотря на высокую подвижность мышц лица. Действия неуклюжие и рассеянные, преобладает нецелесообразность движений.

При возрастании речевой нагрузки, речь детей становится смазанной, непонятной. Дети очень общительны, легко вступают в контакт, но глубоких эмоциональных привязанностей не имеют.

Помимо внушаемости и преобладающей игровой мотивации, у детей с органическим инфантилизмом по типу психической тормозимости наблюдается плаксивость, тревожность, робость, несамостоятельность и медлительность. У детей долго проходит привыкание к обстановке вне дома (садику): тоскуют по дому, плачут, сторонятся активных игр. На занятиях дети преимущественно ведут себя пассивно. Дома у них отмечается частая перемена настроения. Дети имеют чрезмерную привязанность к своим родителям [4].

Своеобразное поведение и личностные особенности детей с ЗПР обуславливается незрелостью эмоционально-волевой сферы. Процессы

коммуникации затруднены. Детям с ЗПР сложно определить собственное эмоциональное состояние, но в качестве оценок эмоций других людей они также успешны, как их сверстники с нормальным развитием.

У ребенка, развивающегося нормально по всем принципам, в старшем дошкольном возрасте сформированы основные способности, они также могут предвидеть итоги своего поведения и своих эмоциональных реакций. Чтобы в полной мере понимать особенности эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР необходимо знать специфику их ведущей деятельности. В данном возрасте, их ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра и ее совершенствование, которая тесно взаимосвязана с развитием умственных способностей и развитием его личности в целом [2].

А.Н. Леонтьев отмечал в своих работах, что главные изменения в психике ребенка происходят в процессе развития игры, таким образом, подготавливая ребенка к новому этапу его развития. Правила игры, организующие эмоции и волевые качества ребенка, помогают ему в развитии личности [3].

В игре ребенок развивает свое воображение: подражает взрослым, отражает в игре, волнующие его, сильные эмоциональные ситуации, проецирует свой личный жизненный опыт в игровой деятельности.

При нормальном развитии, в силу своего воображения, дети могут переносить полученные знания, свой личный опыт, в игровую деятельность, отражать эмоциональные переживания и привносить что-то новое. То есть внутреннее отражение мира, ребенок переносит во внешнее проявление, в игру.

У детей с ЗПР развитие игровой деятельности замедленно, в силу сниженного познавательного развития, неточности, неполноценности знаний об окружающем мире. Поэтому дети испытывают трудности в создании игровой ситуации, они не могут перенести свой внутренний опыт на игру. Дети демонстрируют низкий уровень воображения, что проявляется в невысокой мотивации к игре, совершении простых, однотипных действиях с игрушкой [1].

По тому, какие эмоции испытывают дети при пересказе сказки, можно отметить особенности эмоционального восприятия. Дети с ЗПР не догоняют своих сверстников по эмоциональному восприятию сказки и по развитости нравственных чувств (чувства справедливости, сопереживания, благодарности). Это происходит из-за недостаточно глубокого понимания взаимоотношений героев и их эмоций, что приводит к ограниченному выражению ребенком своих эмоций по отношению к персонажам сказки [2].

Ребенок с ЗПР эмоционально непостоянен, у него имеются нарушения способности контроля своего поведения, конфликтность, трудности общения со сверстниками, неумение договориться и вступить в совместную игру. На занятиях дети демонстрируют частую смену настроения, повышенную тревожность, неуверенность себе, страхи, кривлянье и бесцеремонное отношение к взрослому. Низкий уровень эмоционального развития детей с ЗПР проявляется и в их отношении к игрушкам. Обычно дети не имеют любимых, предпочитаемых игрушек, в отличие от их нормально развивающихся сверстников. Также у дошкольников с ЗПР проявляется сильная негативная эмоциональная реакция на фрустрирующие

события. Дети реагируют очень бурно, эмоционально, неадекватно расценивая ситуацию [1].

Таким образом, в ситуации неуспеха, при неудачном выполнении задания, дети с ЗПР могут проявлять сильные негативные эмоции и аффективные реакции.

У детей с психическим инфантилизмом уровень эмоционально-волевой сферы занижен и соответствует психическому развитию ребенка более раннего возраста. У такого ребенка эмоции яркие, сильные, но преобладает мотив получения удовольствия, что соответствует более ранней ступени развития [3].

При ЗПР церебрально-органического генеза, у детей имеются такие нарушения как: скудность эмоциональных проявлений, склонность к аффективным реакциям, чрезмерная жизнерадостность [1].

При ЗПР соматогенного происхождения выражен повышенный уровень тревожности, страхи, связанные с чувством личной неполноценности [1].

При ЗПР психогенного происхождения наблюдаются страх перед общением с взрослыми, в связи с отрицательными факторами воспитания, отложившимися в личном опыте ребенка. Отмечается повышенная тревожность и пониженное настроение [1].

Дошкольники с ЗПР, имеющие нарушения психического развития, нестабильны в своих желаниях, интересах и потребностях. Дети имеют особенности формирования психики и личности, что сказывается на эмоционально-волевом развитии [5].

В своих работах У.В. Ульенкова говорит о том, что дети с ЗПР испытывают трудности в выражении основных эмоций с помощью мимики. Из-за высокой степени импульсивности в поведении, детям сложно осознать суть задаваемых им вопросов, вследствие чего они отвечают неправильно. Часто просьбы педагога остаются без внимания, так как ребенок удовлетворен своим ответом и не видит в нем ошибки. Чтобы принимать подобные решения ребенок затрачивает много сил на интеллектуальную деятельность, при этом испытывает высокую эмоциональную нагрузку.

Е.А. Медведева, по результатам своего исследования восприятия, понимания и оценки эмоциональных состояний детьми с ЗПР, отметила множество отличий в восприятии и выражении эмоций. В ходе эксперимента, детям были представлены на рисунках различные эмоции, которые было необходимо назвать и описать. Исходя из ответов, был сделан вывод, что дети не воспринимают эмоции человека, как характеристику эмоционального состояния собеседника. Это объясняется тем, что у детей с ЗПР имеются трудности выражения, объяснения своих эмоций, в силу недостаточного развития выразительных движений (мимики, жестов, речи), поэтому они не могут правильно воспринимать эмоции человека. У детей с ЗПР могут проявляться негативные реакции в совместных играх и на занятиях, но причину этого, они объяснить не могут, демонстрируют реакции категорического отказа, используют коротких ответы: «нет», «я не хочу», «не буду» [4].

Из-за низкого уровня познавательного развития и нарушения социально-коммуникативного поведения, у детей с ЗПР отмечаются такие отрицательные

черты характера, как: эгоизм, неуравновешенность и агрессивность. Кроме того, у этих детей нередко наблюдаются нарушения эстетического восприятия.

Из всего вышесказанного следует, что у детей с ЗПР формирование эмоций имеет определённые отличия, которые характеризуются сильным чувством тревоги; преобладанием отрицательных эмоций и т.п. Исследования показывают, что такие дети испытывают негативные реакции при включении их в совместные занятия со сверстниками. Отсутствие активного контакта с окружающими обуславливает замедление в развитии волевой сферы, что в свою очередь ведёт к пассивности, отсутствию заинтересованности к окружающему миру.

#### **Список литературы**

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Просвещение, 2016. – 132 с.
2. Давыденко О.А. Психолого-педагогическая деятельность с детьми с задержкой психического развития младшего школьного возраста. – М.: Олма-Пресс, 2014. – 206 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций – СПб.: Питер, 2017. – 464 с.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Академия, 2011. – 260 с.
5. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М.: Просвещение, 2019. – 125 с.

*Рагозина П.А.,  
Ильина И.Ю.*

### **ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЧУВСТВА РИТМА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕННОЙ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, рассматриваемой проблемы связана с запросами педагогической практики в дошкольных учреждениях. Музыкальные руководители, дефектологи, воспитатели, а так же родители, недостаточно осведомлены и компетентны в вопросах музыкального воспитания, так как нет специально разработанных программ и образовательных маршрутов детей с нарушенным слухом в условиях инклюзивного образования в ДОО.

Проблема исследования обусловлена особенностями музыкальных способностей у детей с нарушенным слухом, который должен строиться с учетом индивидуальных особенностей развития. В педагогической практике дошкольных учреждений инклюзивного типа, этому уделяется не совсем должное внимание, так же, стоит отметить, что родители недостаточно осведомлены, а педагоги компетентны в вопросах музыкального развития и коррекции детей с нарушенным слухом в условиях инклюзивного образования в ДОО и нуждаются в методическом сопровождении [1].

*Цель исследования:* теоретическое обоснование и экспериментальное изучение процесса развития чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности

у детей дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования в ДОО.

Объект: развитие чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности как основных способностей в структуре музыкальности у детей дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования в ДОО.

Предмет: особенности индивидуального подхода в условиях инклюзивного образования ДОО к развитию чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности у детей дошкольного возраста с нарушением слуха

Задачи:

1. Проведение теоретического анализа научной и методической литературы по проблеме исследования [2].

2. Изучить особенности чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности, как основной способности в структуре музыкальности детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

3. Рассмотреть музыкальное развитие и воспитание в условиях инклюзивного ДОО.

4. Подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение развития чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности, детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

5. Провести констатирующий эксперимент по выявлению уровня развития чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности у детей с нарушением слуха в инклюзивном ДОО;

6. Провести качественный и количественный анализ полученных результатов и сделать вывод о степени сформированности чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности, как основной способности в структуре музыкальности детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика для изучения уровня развития чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности. Была использована диагностика О.П. Радыновой, а для исследования уровня развития ритмического слуха диагностика К.В. Тарасовой [3]. Методика была направлена на выявление динамики и длительности в рамках чувства ритма у детей дошкольного возраста, мы определили: уровня развития чувства музыкального ритма, уровень развития звуковысотного слуха. Констатирующий этап исследования проходил в сентябре 2019 г. на базе МАДОУ «Детский сад № 396», г. Перми. В обследовании приняли участие 10 детей в возрасте от 4 до 7 лет.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, позволил выявить следующие уровни развития чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности: Уровень развития музыкально-ритмической деятельности: высокий у 7 детей, средний у 3 детей. Все 10 детей осознанно понимают эмоциональный настрой музыки. Уровень развития чувства ритма и ритмического слуха: высокий у 4 детей, средний у 4 детей. У 2 детей низкий уровень развития чувства ритма и ритмического слуха.

На формирующем этапе исследования, мы планируем разработать проект: «Развитие чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности у детей с

нарушением слуха посредством музыкально-ритмических занятий» и провести дифференцированную коррекционную работу для детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного ДОО. Так же совершенствовать профессиональную компетенцию педагогов образовательного учреждения и родителей воспитанников в области музыкального воспитания детей с нарушенным слухом [4].

На формирующем этапе исследования, мы выбрали методы, приемы, игры и упражнения специально для детей с нарушением слуха, которые будут способствовать развитию чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности. Начали разрабатывать долгосрочный проект (5 месяцев), который может быть эффективен для развития чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности у детей с нарушением слуха в процессе музыкального воспитания в инклюзивном ДОО.

Цель проекта – развитие чувства ритма музыкально-ритмической деятельности в процессе музыкально-ритмических занятий у детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

Задачи:

1. Подобрать репертуар для занятий по развитию чувства ритма для детей с нарушением слуха, с учетом их индивидуальных особенностей.

2. Формировать предпосылки и элементарные музыкально-творческие проявления, способности выражения своего «я» в музыкально-ритмической деятельности;

3. Развивать ритмический слух средствами музыкально-ритмической деятельности.

4. Совершенствовать профессиональную компетентность педагогов образовательного учреждения в области музыкального воспитания детей с нарушенным слухом.

5. Повысить компетентность родителей в области семейного, музыкального воспитания детей.

Участники: Дети дошкольного возраста с нарушением слуха, музыкальный руководитель, дефектолог, воспитатель в инклюзивной группе ДОО.

Продолжительность проекта: долгосрочный (5 месяцев).

Форма занятий: работа с детьми проводится на фронтальных музыкальных занятиях

Ожидаемые результаты: разработав проект, выделив его цель, задачи, мы можем предположить результаты.

Дети.

1. Положительная динамика в развитии чувства ритма.

2. Появление способности к восприятию и воспроизведению темпа следования звуков, отношений акцентированных и неакцентированных звуков, лежащих в основе музыкального метра.

Педагоги:

1. Совершенствование профессиональной компетентности в области музыкального воспитания детей с нарушением слуха

2. Планирование и реализация работы с детьми с нарушением слуха по развитию ритмического слуха посредством музыкально-ритмической деятельности.

Родители.

1. Повышение компетенции родителей в области музыкального воспитания детей с нарушением слуха.

2. Интерес и осознание важности проблемы развития музыкально-ритмического слуха ребенка с нарушением слуха

План реализации проекта и его методическое сопровождение.

Этапы реализации проекта:

I. Организационный – определение целей, задач проекта. Изучение уровня чувства ритма и музыкальной деятельности на музыку у детей с нарушением слуха, с помощью диагностики и наблюдения за детьми в процессе музыкального занятия. Выявление уровня заинтересованности родителей воспитанников и педагогов в данном проекте.

II. Основной – серии занятий по формированию чувства ритма и музыкальной деятельности на музыку у детей с нарушением слуха в инклюзивном ДОО. Работа с родителями воспитанников, работа с педагогами в ДОО.

III. Заключительный – подведение итогов реализации проекта, проведение контрольной диагностики чувства ритма и музыкальной деятельности на музыку у детей с нарушением слуха с целью контроля результатов, опрос удовлетворенности родителей, анализ и оценка результативности проекта от педагогов.

#### **Список литературы**

1. Гогоберидзе А.Г., Дергунская В.А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2005. – 320 с.

2. Медведева Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. – М., 2002. – 224 с.

3. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. фак-ов дошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 240 с.

4. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: учеб. пособие для студ. вузов – М.: ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

*Торопицына П.С.,  
Аюпова Е.Е.*

### **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

В дошкольном возрасте происходит окончательное формирование, закрепление большинства высших психических функций. Среди них – память. Проблему развития памяти дошкольников изучал Л.С. Выготский – один из столпов отечественной и мировой психологии. Проводя эксперименты по изучению памяти



детей, Выготский наблюдал, что дети будто заново изобретают уже существующие методы запоминания информации, например, такие как узелки, насечки, то есть создают свою систему условных знаков для упорядочивания полученной информации. Так же Выготским было отмечено, что данный процесс обработки информации подобно проходит у множества детей и, следовательно, носит универсальный характер [1].

П.П. Блонский – один из основоположников советской педологии, а так же автор концепции развития памяти, утверждал: четыре вида памяти-двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая – это генетически обусловленные этапы ее развития, возникающие исключительно в данной последовательности.

Л.В. Занков – психолог, специалист в области дефектологии, памяти, запоминания, отмечал, что основным недостатком памяти умственно отсталых детей проявляется не столько в сложности получения и сохранения информации, сколько в ее воспроизведении и в этом основное отличие памяти детей с интеллектуальными нарушениями от их типично развивающихся сверстников.

Воспроизведение – сложный процесс, который требует волевой активности и целенаправленности. Бессистемный характер воспроизведения информации детьми с умственной отсталостью – следствие непонимания логики событий. Незрелость восприятия, несформированность навыков использования приемов запоминания приводят детей с умственной отсталостью к ошибкам при воспроизведении информации. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Несформированность мышления мешает детям с интеллектуальными нарушениями выделить основное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы, что резко снижает качество их памяти [3].

Эпизодическая забывчивость – особенность памяти детей с умственной отсталостью. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У умственно отсталых чаще, чем у их типично развивающихся сверстников, наступает состояние охранительного торможения - комплекс явлений, возникающий при перегрузках организма, вызывающих прекращение деятельности клеток. Возникновение данного феномена направлено на защиту мозговых центров от перегрузки.

Специфической особенностью памяти дошкольников с интеллектуальными нарушениями является эйдетическая память, которая характеризуется трудностями в воспроизведении информации, без понимания и без возможности рассказать своими словами. Проявление эйдетизма заключается в том, что ребенок не вспоминает, а будто бы продолжает видеть то, что исчезло из поля зрения, но описать картину не может.

Х.С. Замской – дефектолог, специалист в области олигофренопедагогики, в своих исследованиях утверждал, что усвоение новой информации детьми с интеллектуальными нарушениями проходит очень медленно, требует большого количества повторений. Дети быстро забывают материал и, главное, не могут своевременно использовать новые знания и умения на практике.

Рубинштейн С.Л. причиной медленного и некачественного усвоения новых знаний и навыков называет специфику свойств нервных процессов детей с

умственной отсталостью. Недостаточный объем и невысокая скорость формирования новых условных связей и их непрочность обуславливает слабость замыкательной функции коры головного мозга, а именно нарушения образования новых рефлексов и их систем. Воспроизведение полученной информации у большинства дошкольников с умственной отсталостью отличается крайней неточностью – это следствие несформированности активного внутреннего торможения – нервного процесса, становление которого происходит постепенно в процессе образования условных рефлексов, которое в свою очередь обуславливает недостаточную концентрированность очагов возбуждения [2]. Например, прослушав рассказ несколько раз, ребенок с умственной отсталостью при воспроизведении информации может привести придуманные или заимствованные из другого рассказа факты.

Память, являясь высшей психической функцией, сложна и зависит от многих составляющих. Она включает в себя такие процессы, как - запоминание, воспроизведение, сохранение и забывание. Существует несколько типов памяти – зрительная, слуховая, двигательная, тактильная, обонятельная, вкусовая память; по времени сохранения материала – мгновенная, кратковременная, оперативная, долговременная; произвольная и непроизвольная; механическая и смысловая. Нами более подробно были изучены зрительная и слуховая память дошкольников с легкой умственной отсталостью.

Развитие зрительной памяти дошкольников с интеллектуальными нарушениями находится на низком уровне. Причиной является в том числе несформированность умений, связанных с запоминанием и воспроизведением материала.

Зрительная память дошкольников с умственной отсталостью в отличие от зрительной памяти их типично развивающихся сверстников имеет свою особенность – малый объем. Объем памяти – характеристика, которая анализирует способность к запоминанию и хранению информации. Детям с интеллектуальными нарушениями проще запомнить ряд предметов, нежели ряд изображений предметов. Чем более абстрактной является информация, подлежащая запоминанию, тем меньшее ее количество запоминается дошкольниками. Ряды картинок детям с нарушением интеллекта запомнить труднее, чем ряды, составленные из самих предметов. Следует отметить, что и кратковременная и долговременная зрительная память детей с умственной отсталостью характеризуются меньшим, относительно нормы, объемом.

Слуховая память дошкольников с умственной отсталостью, так же как и зрительная, имеет свою специфику. Дети с интеллектуальными нарушениями медленнее разбираются в условиях задачи, и их результаты, по сравнению с типично развивающимися сверстниками, ниже. Совершенные при решении задачи ошибки, дошкольники с умственной отсталостью чаще не замечают и, как следствие, не исправляют.

Дети часто забывают простые инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, и, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции.

Актуальной является проблема формирования и развития способов запоминания у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Целенаправленность коррекционной работы обуславливает продуктивность освоения приемов запоминания. Только после диагностики ребенка планируются пути коррекции.

Таким образом, проблема исследования специфики развития памяти у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является актуальной. В ходе теоретического исследования мы выяснили, что развитие памяти детей с умственной отсталостью имеет ряд особенностей. Среди них: замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость, следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С. 453 – 480.
2. Рубинштейн С.Л. Память // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М., 1998. – С. 215 – 233.
3. Шабанов П.Д., Бородкин Ю.С. Нарушения памяти и их коррекция. – СПб.: Питер, 1989. – 121 с.

*Трефилова Д.В.,*

*Ильина И.Ю.*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОТЫ ТЬЮТОРА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

Сергеева В.П., Сергеева И.С., Сороковых Г.В., Зиборова Ю.В., Подымова Л.С. в своей работе – «Тьютор в образовательном пространстве» рассматривают два направления работы тьютора с родителями:

- со всеми родителями класса в рамках родительских собраний по повышению педагогической и психологической культуры, культуры здоровья, культуры поведения;
- с частью родителей в форме занятий по формированию навыков и умений, связанных в первую очередь с конструктивным взаимодействием в системе родитель – ребенок.

Так же, отмечают традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия тьютора с родителями [5].

В целом данные формы работы актуальны на всех этапах сопровождения с родителями всеми специалистами: логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, классный руководитель.

В основных идеях научной работы прослеживается четкая позиция, что тьютор исполняет роль помощника классного руководителя, учителя-дефектолога, педагога-психолога, логопеда. Например, тьютор помогает классному руководителю

готовить лекции, семинары, индивидуальные консультации для родителей детей с проблемами здоровья и поведения.

В нашей работе мы все же рассматриваем, что тьюторство – это практика, которая ориентируется на построение и реализацию индивидуальной программы сопровождения (ИПС) ребенка и родителя. Она учитывает возможности ребенка и родителя, его интересы. Таким образом, мы можем сказать, что тьютор – это педагог-наставник, который учит своего подопечного самостоятельно решать проблемы в различных сферах его жизнедеятельности.

Е.Б. Колосова считает, что тьютор – это педагог, который владеет особым инструментарием, исповедует ценности образования как «деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире», и индивидуализации как способе «самостроительства» человека, культивирования ответственности за собственные действия и поступки [4].

Для того чтобы выявить потребности родителей в помощи сопровождении ребенка с тяжелыми множественными нарушениями были применены следующие диагностические методы:

1. С целью изучения потребностей родителей в области воспитания и развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития был применен опросник «Список потребностей родителей (СПР)» Розалин Бенджамин Дарлинг.

2. С целью выявления потребностей у родителей в эмоциональной поддержке и сопровождении в обучении и воспитании ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития, а также потребность в донесении доступной информации о поддержке семей была составлена и проведена «анкета для родителей».

3. С целью выявления потребностей у педагогов в помощи развития и обучения ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития, а также сопровождении их родителей была составлена и проведена «анкета для педагогов».

По результатам исследования мы выявили у родителей потребность в помощнике, который в доступной форме и в полной мере донесет информацию до родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (61% опрошенных родителей), потребность в решении вопросов и проблем, связанных с вмешательством в развитие ребенка – медицинское, терапевтическое, обучающее (отметили 55% родителей).

Мы определили высокую потребность у родителей в эмоциональной поддержке, со стороны помощника, а также со стороны других родителей, которые имеют детей с нарушением в развитии.

На основе вышеперечисленных результатов исследования, мы разработали модель индивидуальной программы сопровождения родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития тьютором.

Основной целью модели будет являться составление индивидуальной тьюторской программы сопровождения родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития с учетом их особенностей запроса.

Ожидаемые результаты:

1) Повышение психолого-педагогической культуры родителей.

2) Создание и поддержание условий для сохранения целостности семьи и полноценного развития детей в семье.

3) Предоставление возможности общения и обмена опытом в решении проблем.

Для решения данных целей мы ставим перед собой ряд задач:

1) Изучить актуальные потребности родителей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.

2) Изучить особенности запроса родителей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.

3) Создать условия для формирования навыков конструктивного взаимодействия и общения, способствующих оптимизации детско-родительских отношений.

4) Развивать способность принимать, понимать и доверять друг другу, осознавать важность родительского внимания и воспитания.

5) Помочь родителям найти среди членов клуба единомышленников, оказать психологическую поддержку в воспитании и развитии ребёнка.

Участники программы: родители детей с тяжёлыми множественными нарушениями, другие социально ответственные родственники несовершеннолетних.

Принципы построения программы:

– принцип вариативности – позволяет вносить изменения в содержание психологической программы;

– принцип системности – позволяет максимально структурировать работу педагога-психолога, логопеда, дефектолога, социального педагога.

– принцип непрерывного сопровождения;

– принцип сохранения приоритета интересов сопровождаемого ребенка;

– принцип, предусматривающий рекомендательный характер советов.

За основу нашей модели тьюторского сопровождения родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями мы взяли инновационную модель организации психологической помощи семье, воспитывающим детей с отклонениями в развитии по Ткачевой В.В. [1].

Работа с родителями осуществляется пятью функциональными блоками:

– административно-информационный;

– медицинский;

– педагогический;

– психологический;

– социально-правовой поддержки.

Процедура разработки тьютором индивидуальной программы и дальнейшее сопровождение родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития:

1) Первичная встреча. Заполнение протокола – сбор информации о родителях, законных представителей: ФИО, возраст, состав семьи, место работы; информация о ребенке с нарушениями развития: ФИО, возраст, диагноз, сопутствующие болезни, возможности ребенка, уровень развития, проблемы, с

которыми встречается ребенок в повседневной жизни, спектр специалистов, сопровождающие ребенка в развитии; запрос родителя.

2) Разработка тьютором индивидуальной программы сопровождения родителя.

3) Вторичная встреча – знакомство с программой, разъяснение всех интересующихся вопросов у родителей.

4) Сопровождение родителя на всех этапах реализации тьюторской программы сопровождения родителей.

5) Заключительная встреча – рефлексия успешно отработанных функциональных блоков поддержки, а также рефлексия неудавшихся решений вопросов у родителей. Отмечаются результаты развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.

*Шабалина Е.А.,*

*Токаева Т.Э.*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ МЕДИКО–ПСИХОЛОГО– ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

В течение жизни человек овладевает средствами и способами познания. Источником познавательного развития является информация, полученная из окружающей действительности. Усвоение информации обеспечивается психическими процессами. Для полноценного познавательного развития необходимо формирование всех компонентов психической сферы. Известно, что для развития разных психических функций существуют оптимальные, наиболее благоприятные сроки (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, В.И. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.) Развивая научные положения о сензитивных периодах, Л.С. Выготский отмечал, что «если ребенок до 3 лет по каким-либо причинам не усвоил речь и не начал ей обучаться с трехлетнего возраста, то на самом деле окажется, что трехлетнему ребенку гораздо труднее обучаться речи, чем полуторагодовалому»

В связи с этим проблема ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии у детей двух-трех лет приобретает особое значение для их дальнейшего полноценного развития и обучения.

Ранний возраст – это период с года до 3-х лет, чрезвычайно важный и ответственный период психофизического развития ребенка. В первые три года жизни закладываются фундаментальные способности человека.

В настоящее время, как в западной, так и в отечественной науке существует несколько подходов к диагностике психического развития детей раннего возраста. Среди них наиболее известны подходы, описанные в исследованиях В. Штерна, Э. Клапареда, Ш. Бюллер, Дж. Лешли, Н.С. Аксариной, Е.М. Мастюковой, М.И. Лисиной, Е.А. Стребелевой, Э.Л. Фрухт и др.

Несмотря на наличие разнообразных комплексных методов диагностики в коррекционной работе принцип комплексности и системности не учитывается. В последние годы педагоги-практики и ученые (Н.В. Серебрякова и др.) стремились к созданию программ по обучению детей раннего возраста с нормальным развитием и с отклонениями в речевом развитии. Ученые создавали отдельные методические пособия, содержание которых было узко направленно и основывалось на развитии одного компонента психической сферы (речи, восприятия, памяти, мышления и др.). Также авторами были разработаны комплексные программы, направленные на развитие нескольких компонентов психической сферы и деятельности, но при этом не учитывался системный подход, подразумевающий постепенное усложнение задач и последовательное изложение материала. Разработка организационных форм и содержания психолого-педагогической помощи детям первых лет жизни стала в последние десятилетия одной из актуальнейших задач не только специальной педагогики, но и общества в целом. Это связано с увеличением количества детей с нарушениями в развитии. В контексте ранней помощи детям особую актуальность приобретает проблема обучения и воспитания детей с задержкой речевого развития (ЗРР).

В современной практической психологии сложилось множество подходов к пониманию сущности термина «сопровождение»: «направленная деятельность» (Р.В. Овчарова), «взаимодействие и сотрудничество» (Л.Г. Суботина), «помощь» (Е.И. Казакова), «создание условий» (Т.Г. Яничева). По мнению С.В. Алехиной, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго базовым для психолого-педагогического сопровождения понятием можно считать идею О.С. Газмана, утверждающего, что педагогическая поддержка и сопровождение личности человека – есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития.

Попытки создать модель инклюзивной практики на уровне отдельных организаций, часто приводят к разработке и описанию локальных форм включения детей с ОВЗ в социальную среду: группы кратковременного пребывания, моделирование работы «комбинированных» образовательных учреждений, психологических служб и пр. В этом случае мы видим ориентированность на точку зрения, рассматривающую инклюзию как «высшую» форму интеграции. Данный подход к моделированию ориентирован на классификацию организационных форм интеграции детей с ОВЗ, он долгое время был традиционен для нашей страны, но достаточно четко просматривается и в зарубежной образовательной практике. Так Т.М. Макоелле (Италия) описывает следующие модели инклюзивного обучения. Полное включение – эта форма предполагает развитие всех детей, в том числе не имеющих дополнительных потребностей, дети с ОВЗ полностью участвуют в образовательной программе и получают помощь от специалистов и педагогов наравне с одноклассниками. Кластерная модель – группа детей с дополнительными потребностями участвует в специально созданной образовательной программе, находится рядом с группой обучающихся без особых потребностей (в России – комбинированная интеграция). Обратное включение – форма инклюзивного обучения, при которой несколько типично развивающихся детей участвует в

образовательной программе, которая в основном предназначена для детей с особыми образовательными потребностями. Социальная интеграция: образовательные потребности детей с ОВЗ удовлетворяются в специальных учреждениях, социальный опыт приобретается средствами временного объединения с типично развивающимися детьми (в России – временная интеграция).

В Австрии применяются три модели совместного обучения.

Сопровождение детей осуществляется поэтапно, в качестве основных, можно выделить следующие:

Диагностический этап – комплексное изучение детей, составление плана проведения диагностического исследования.

Консультативно-проектный этап – обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных вариантов решения проблемы, обсуждение позитивных и негативных сторон разных решений, прогнозирование эффективности работы.

После того, как выбор способа решения проблемы состоялся, важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов. В итоге составляется индивидуальная программа коррекционно-развивающей работы на каждого ребенка.

Деятельностный этап – обеспечивает достижение желаемого результата. Задача специалистов службы сопровождения состоит в оказании помощи по реализации плана, как педагогу, так и ребенку. Необходимо помочь участникам решения проблемы почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности.

Мы считаем, что диагностический этап наиболее важен, так как именно от качественной диагностики зависит грамотное построение комплексного сопровождения ребенка с учетом его приоритетов.

Говоря о комплексном сопровождении, нельзя не отметить важность работы с родителями.

В стратегию деятельности специалистов службы сопровождения на пути сотрудничества с семьей входит организация взаимодействия родителей, возможности контакта которых в обычной жизни ограничены. Развитие отношений как: специалисты – родители – родители позволяет перейти от формального отношения к проблемам в речевом развитии ребенка к конструктивному их решению, реализуемому во взаимодействии.

Актуальность вопросов ранней помощи определила проблему исследования: какой должна быть медико-психолого-педагогическая модель сопровождения детей 2–3 лет с задержкой речевого развития в условиях дошкольной образовательной организации?

Решение данной проблемы составило цель исследования, которая заключалась в теоретическом обосновании и разработки модели медико-психолого-педагогического сопровождения детей 2–3 лет с задержкой речевого развития.

В соответствии с целью в исследовании были поставлены следующие задачи.

–На основе анализа теоретической и методической литературы изучить состояние проблемы, определить понятийное поле исследования.



–Выявить уровень речевой активности детей 2–3 лет с задержкой речевого развития.

–Разработать и апробировать модель медико-психолого-педагогического сопровождения детей 2–3 лет с задержкой речевого развития, направленную на стимулирование речевой активности детей 2–3 лет с задержкой речевого развития.

–Проверить эффективность разработанной системы работы.

Разработка направлений коррекционно-развивающей работы должна учитывать психофизиологические и педагогические требования к организации образовательного процесса; обеспечивать целостность и гармоничность физического, социального, познавательного развития.

Основным результатом этого процесса выступит формирование у детей интеллектуальной, эмоциональной, коммуникативной готовности к овладению новыми знаниями, умениями и навыками.

На основе анализа теоретических источников, мы изучили состояние проблемы развития речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития, и пришли к выводу о желательности и необходимости своевременного оказания коррекционной помощи детям с ЗРР. Обобщение опыта по оказанию помощи семье в России и за рубежом позволило сделать вывод о необходимости построения образовательной среды, позволяющей стимулировать речевую активность детей раннего возраста с ЗРР в условиях детского сада. Также нами были определены основные понятия исследования. Под речевой активностью детей 2–3 лет в нашем исследовании понимается качество личности, позволяющее ей поддерживать самостоятельную, активную речевую деятельность и инициативное речевое поведение. Под системой стимулирования речевой активности детей 2–3 лет с задержкой речевого развития нами понимается взаимодействие структурных компонентов, объединенных одной целью: задачи, содержание, методы, средства, формы, результат абилитационной работы, субъекты абилитационного процесса (дети, воспитатели, специалисты ДОО, родители).

### **Список литературы**

1. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО. – Воронеж: Учитель, 2006. – 105 с.

2. Карпова С.И. Моделирование процесса социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и младшего школьного возраста в условиях федерального государственного образовательного стандарта // Вестник Тамбовского университета: Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2017. – 37 с.

3. Волосова Е.Б. Развитие ребенка раннего возраста: основные показатели. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. – 74 с.

4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 140 с.

5. Тихонова И.В., Иванова Е.А. О моделях психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования: теоретический анализ и практическое использование // CUBERLENINKA-15.02.2017.-URL: <https://cyberleninka.ru>

*Шульц Л.В.,  
Токаева Т.Э.*

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК**

Дети с нарушением интеллекта требуют особого отношения к себе, так как приспособиться в этом мире им удастся с трудом. Особенно это касается детей, чья болезнь имеет тяжелую форму из-за сильного поражения клеток головного мозга. Причин может быть много - от генетической предрасположенности до черепно-мозговых травм, неблагоприятной беременности и родов.

У 85% детей в дошкольном возрасте умственная отсталость не проявляет себя в значительной степени, поскольку имеет слабую степень и может списываться на индивидуальные особенности. Диагноз ставится только после поступления в учебное заведение, когда нарушения становятся явными и ребенок сталкивается с проблемами в обучении.

Таким образом, в современной социально-экономической ситуации, для социализации и адаптации детей с различными по степени выраженности и сложности дефектами умственного развития их социальная компетентность важна, наряду с профессиональными умениями, которые определяют возможность дальнейшего трудоустройства.

Формирование навыков социальной адаптации у детей должно начинаться на ранних стадиях.

Отсутствие у семьи психологической подготовки к принятию и воспитанию ребенка с интеллектуальными нарушениями негативно сказывается на качестве жизни ребенка, абилитации (социальной адаптации) и пр. Однако, ее может предоставить специалист, обладающий минимальной психологической подготовкой. Согласно этому, каждый работающий с такой семьей, будь то педиатр, невролог или психиатр, обязан быть знаком с основами семейной психологии, чтобы суметь смягчить стресс семьи в связи с принятием умственно отсталого ребенка и помочь организовать адекватное стимулирующее воспитание.

Вопросы социальной адаптации детей с отклонениями в развитии изучались такими исследователями, как Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Е.В. Конева, Т.Б. Чугунова, В.К. Солондаев, А. Зарин, Е.Т. Логинова, А.М. Щербакова, Н.В. Москаленко, Н.А. Сементайн.

Ряд авторов говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей. С этой целью ведется работа по конкретизации и уточнению жизненных планов, приучение детей к самообслуживанию и обслуживающему труду.

У детей с нарушением интеллекта обнаружены неполные представления о социальном окружении, отсутствие определения жизненных перспектив, пассивное отношение к общественным поручениям [1]. Ряд исследователей подчеркивают роль детского коллектива для формирования активной жизненной позиции учеников с

различными по степени выраженности и сложности дефектами умственного развития. Для повышения его роли, рекомендуется создавать положительный микроклимат в группе, который позволит включить всех обучающихся в деятельность коллектива, с учетом их особенностей и склонностей. Все перечисленные авторы говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей. Для этого осуществляется работа по определению и уточнению жизненных планов, обучению детей к самообслуживанию и обслуживающему труду, формированию коммуникативных навыков [3].

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления. Для младшего школьника это очень сложный процесс, так как с приходом ребенка в школу меняется вся его жизнь.

Таким образом, анализ научной и учебно-методической литературы по выбранной теме показал, что данная проблема является актуальной и имеет важное значение. Процесс адаптации человека имеет две стороны – поведенческую (социальная адаптация) и личностную (психологическая адаптация) или используется термин «социально-психологическая адаптация».

В последние годы повысился интерес к вопросам социализации и адаптации младших школьников. Проанализировав работы авторов: А.Л.Венгер, Э.М. Александровской, Т.В. Дорожевец, М.Р. Битяновой, О.И. Зотовой, И.К. Кряжевой, мы пришли к выводу, что процесс социализации и адаптации младших школьников протекает на трех уровнях: биологическом; психологическом; социальном. Показателями социальной адаптации детей к условиям школьной жизни, являются: сформированность адекватного поведения, установление доверительных взаимоотношений, как со сверстниками, так и с учителем, а также освоение навыков социально значимой деятельности.

Понимание проблем, и проведенная диагностика социализации и адаптации младших школьников на констатирующем этапе позволило нам разработать программу, направленную на повышение уровня социализации и адаптации к процессу обучения детей с интеллектуальными нарушениями в процессе телесно – ориентированных практик.

Опытно-экспериментальное исследование проходило на базе МБОУ «СКОШ для учащихся с ОВЗ», г. Кунгур, Пермский край. Был проведен анализ личных дел детей, участвующих в эксперименте. Все участники эксперимента, согласно заключению ПМПК, имеют умеренную степень умственной отсталости и обучаются по адаптированной программе.

Анализ полученных данных в ходе исследования можно сделать следующие выводы:

Снизился уровень тревожности (тест «Выбери нужное лицо») в обеих группах. С низким уровнем тревожности к концу года воспитанников в экспериментальной группе больше, чем в контрольной группе на 40%.

Проективный тест «Домики». К концу учебного года сбалансировался энергетический баланс организма у воспитанников в обеих группах. Дети стали меньше уставать. Но на контрольном этапе воспитанников с оптимальной

работоспособностью в экспериментальной группе в больше, чем в контрольной группе на 26%. Значительно вырос эмоциональный фон в обеих группах.

Детей, с преобладанием положительных эмоций в экспериментальной группе больше, чем в контрольной группе на 26%.

Уровень социализации и адаптации к процессу обучения у детей младшего школьного возраста вырос в обеих группах.

Проведенное нами экспериментальное исследование, позволило сделать вывод, что программа социализации и адаптации к процессу обучения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе телесно – ориентированных практик эффективна.

#### ***Список литературы***

1. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 198 с.

2. Петрова В.Г., И.В. Белякова Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие. – М: Академия, 2002. – 56 с.

3. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. – М.: Озон, 2008. – 153 с.

### **III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

*Антипова А.А.,*

*Тверская О.Н.*

#### **ПРОБЛЕМА НЕКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ВОПРОСАМ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Постановка проблемы. В настоящее время проблема выявления и преодоления нарушений письменной речи у младших школьников стала одним из важнейших направлений логопедической работы. Важно вовремя выявить и установить причины нарушений письменной речи детей, это даст возможность предупредить дальнейшую дизорграфию и школьную дезадаптацию в целом.

Актуальность исследования заключается в том, что нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у учащихся младших классов. Однако педагоги общеобразовательных школ недостаточно информированы по вопросам выявления и преодоления нарушений письменной речи.

Целью статьи является анализ психолого-педагогической литературы по этой теме и исследование компетентности педагогов общеобразовательной школы по вопросам нарушений письменной речи.

Изложение основного материала исследования. Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Формирование процесса письма происходит в структуре учебной деятельности. В школьном возрасте учебная деятельность, являясь ведущей, составляет основу совершенствования устной и развития письменной речи ребенка [1].

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.).

Дисграфия (как и дислексия) у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения [3].

При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфии сглаживается.

Логопедические методики профилактики, диагностики и коррекции нарушений у детей навыков письма и письменной речи остаются почти неизменными на протяжении уже многих десятилетий, и ограничиваются традиционными педагогическими подходами, связывающим нарушение письма либо с неполноценным лингвистическим развитием детей, либо с оптико-пространственными нарушениями.

Между тем, практика работы логопедов с современным поколением младших школьников, страдающих дисграфией, свидетельствует о необходимости внесения существенных изменений в организацию и содержание логопедической работы [4].

В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Соботович, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев и др.). Однако и до настоящего времени эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии недостаточно высока. По данным Л.Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30%. В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии. Устранение дисграфии – это сложный процесс, в который должна быть включена не только работа логопеда, но и преподавателей в школе, а так же родителей. От того, насколько грамотно и вовремя учитель может выявить специфические ошибки ребенка, насколько профессионально будет вести себя учитель по отношению к такому ребенку во время урока, зависит насколько результативной будет коррекционная работа [2].

Для исследования уровня профессиональных компетенций педагогов по вопросам нарушений письменной речи была разработана анкета. Перед проведением исследования были изучены особенности метода анкетирования и правила составления анкет. Подготовка анкеты включает, прежде всего, составление вопросника, в ходе которого необходимо стремиться к тому, чтобы вопросы были точно сформулированы и соответствовали образовательному и культурному уровню отвечающего.

Сформулировав ряд основополагающих вопросов, соответствующих теме исследования, мы разработали анкету для учителей начальных классов следующего вида:

- по численности респондентов – групповая;
- по охвату – выборочная;
- по виду контакта – очная;

– по форме – открыто-закрытая (вопросы как с выбором ответа из нескольких предложенных, так и с развернутым ответом)

С помощью анкеты, включающей в себя 13 вопросов, мы выявляли:

- какие нарушения письменной речи известны учителям начальных классов;
- осведомленность в видах речевых нарушений;
- знание признаков дисграфических ошибок;
- уровень владения информацией о начальных этапах преодоления нарушений письменной речи;
- возможность различать дисграфические и орфографические ошибки у учеников;
- возможность осуществления поддержки детей с нарушениями письменной речи во время урока;
- знание каких-либо методов и приемов на преодоление дисграфии;
- заинтересованность педагогов в вопросах нарушения письменной речи;
- желание владеть информацией о выявлении и начальных этапах преодоления нарушений письменной речи у обучающихся.

В исследовании приняли участие педагоги начальных классов МАОУ СОШ №47 города Перми. Анкета содержит 13 вопросов. Количество принимающих человек в исследовании – 10.

Качественно проанализировав ответы испытуемых можно сделать следующие выводы: 50% опрошенных не знают письменных нарушений речи; педагоги не владеют методами и приемами на преодоление дисграфии; 50% учителей не различают дисграфические и орфографические ошибки у обучающихся; учителя не имеют возможность на уроке осуществлять поддержку детей с нарушениями письма. При этом 100% педагогов часто сталкивается с учениками, имеющими нарушения письменной речи, а так же все опрошенные считают, что информация о выявлении и начальных этапах преодоления дисграфии будет полезна в дальнейшей работе.

Таким образом, в ходе исследования был выявлен низкий уровень профессиональных компетенций педагогов по вопросам нарушений письменной речи.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют о том, что испытуемые учителя имеют низкий уровень профессиональных компетенций по вопросам нарушения письменной речи. Количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30%, по данным Л.Г. Парамоновой. Овладение правильной устной и письменной речью – необходимое условие формирования успешной личности. Устранение дисграфии – это сложный процесс, в который должна быть включена не только работа логопеда и родителей, но и преподавателей в школе. 100% опрошенных имеют заинтересованность в данной теме и желание разбираться в нарушениях письменной речи, а так же считают, что информация о выявлении и преодолении дисграфии необходима для дальнейшей работы.

### **Список литературы**

1. Алтухова Н.Г. Корнеев А.А., Кричевец А.Н., Воронова М.Н. Научитесь слышать звуки // Вестник МГУ. – М. – 2009 – № 3. – С. 82 – 93.
2. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, 2009. – С. 7–20.
3. Безруких М.М. Обучение письму. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009. – 608 с.
4. Безруких М.М. Становление навыка письма (психофизиологические аспекты) // Начальная школа, плюс, минус. – М. – 2011. – №8. – С. 23 – 31.
5. Белякова Н.А. О роли пространственных представлений в овладении чтением и письмом по системе Брайля // Дефектология. – 2009. – №2. – С. – 32.

*Белоусова А.А.,  
Тверская О.Н.*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ТОНКОЙ МОТОРИКИ РУК**

Речь не является врожденной способностью человека, она формируется у ребенка постепенно, вместе с его ростом и развитием.

Овладение речью - это сложный, многосторонний психический процесс. Ее появление и развитие зависит от многих факторов. Речь начинает формироваться лишь тогда, когда головной мозг, слух, артикуляционный аппарат достигают определенного уровня развития..И все – таки у детей довольно часто наблюдается задержка в развитие речи, хотя они здоровы, у них нет нарушения слуха или поражения центральной нервной системы. .В чем причина задержки? Считалось, что главное, от чего зависит развитие речи - это степень речевого развития детей с окружающими взрослыми, поэтому родители обычно получают совет - больше разговаривать с малышами. Это несомненно важное условие, но необходимо учитывать и другие факторы.

Ученые, изучающие деятельность мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующие значения функции руки. Если внимательно посмотреть на снимок головного мозга, то можно увидеть, что двигательная речевая область расположена рядом с двигательной областью, являясь ее частью. Наблюдения показали, что около трети всей п.площади двигательной проекции занимает проекции кисти руки, расположенная близко от речевой зоны.

Тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большое внимание на развитие активной речи ребенка.

Поэтому тренировка движений пальцев и кисти рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка, способствующим улучшению артикуляционных движений подготовки кисти руки и письму, и что не менее важно мощным средством, повышающим работоспособность коры головного мозга, стимулирующим развитие мышления ребенка.

Исследователи выделяют разные количества этапов становления речи детей. Мы остановимся на классификации А.И. Леонтьева. Он выделил четыре этапа становления ребенка.



- Подготовительный – от момента рождения до одного года;
- Преддошкольный – от одного до трех лет;
- Дошкольный – до семилетнего возраста;
- Школьный

Первый этап называют подготовительный, потому что в этот период идет подготовка к овладению речью. Формируется психологическая база речи (внимание, память, восприятие), со 2-ой 5-ю неделю.

Постепенно ребенок начинает реагировать на голос мамы, устанавливает тонкие связи. Улыбка маме называется комплексом оживления. Если этот комплекс отсутствует - это первый признак беды.

Второй признак беды, если нет социальной улыбки.

Третий признак беды - нет глазного общения (отсутствие его может быть у аутичного ребенка).

В два месяца появляется гуление и к началу третьего месяца у ребенка появляется лепет - «ага - угу».

С 6 месяцев путем подражания ребенок произносит отдельные слоги : « ба-ба-ба, ма-ма-ма».

А к году ребенок может уже произносить до 10 слов.

В младенческом возрасте и формируется фонематический слух основа для понимания речи.

Уже в 5 месяцев ребенок улавливает ритмико-мелодическую структуру слова, а в 11 - 12 месяцев реагирует на интонацию и назначение таких слов как: папа, мама, баба.

Если малыш не реагирует на эти слова, то это 4 признак беды.

И наконец, формируется механизм слогаобразование. Показателем его является появление лепета. Овладение слогом говорит о том, что у ребенка будет развиваться связная речь.

Вывод. В младенческом возрасте формируются самые необходимые механизмы речи:

- Психологическая база речи;
- Фонематический слух;
- Слогаобразование – основа для развития экспрессивной стороны речи.

Второй период становления речи.

К трем годам ребенок овладевает около тысячи слов, начинает совершенствоваться артикуляционные уклады, малыш может управлять органами артикуляции.

В это время формируется фонетический слух, а это ведет к осознанному усвоению правил орфографии. Если у малыша не формируется фонетический слух, то в школе может возникнуть дизорфография (правила знаю, а применить не могу). К трем годам ребенок должен произносить губные, задненебные, свистящие звуки.

Третий дошкольный период является самым сензитивным периодом для развития связной речи, фонематического восприятия. Ребенок может выделить слово из текста, понимает что оно обозначает или предмет, или действие, или признак.

Если дошкольнику в этом возрасте дать понятие «звук», то он может выделять его из потока звуков, из слова, находить позицию заданного звука в слове.

К пяти годам все звуки речи ребенок должен произносить правильно.

Возрастные особенности развития тонкой моторики рук:

– В возрасте от 1-2 года малыш держит два предмета в одной руке, чертит карандашом/, переворачивает страницы, ставит друг на друга от 2 до 6 кубиков.

– В 2-3 года открывает ящик, опрокидывает его содержание, играет с песком, глиной, открывает крышки, использует ножницы, красит пальцем, нанизывает бусы.

– В 3-4 года держит карандаш пальцами, копирует формы несколькими чертами, собирает строит постройки из 9 кубиков.

– В 4-5 лет рисует карандашами и цветными мелками, строит постройки более чем из 9 кубиков, складывает бумагу более чем 1 раз, определяет предметы в мешке на ощупь, лепит из пластилина (от 2 до 3 частей), шнурует ботинки.

– В 5-6 лет аккуратно вырезает картинки, печатает буквы, цифры, бьет молотком по гвоздю, воспроизводит геометрические фигуры по образцу.

При обследовании двигательной функции руки ученые установили, что детям после 3 лет доступны такие позы пальцев как гусь, коза, ножницы, кольцо. Дети после 5 лет могут выполнить: ладонь, кулак, ребро. Если ребенок затрудняется, то можно говорить о каком-либо нарушении.

Детям дошкольного возраста для развития мелкой моторики можно предложить:

- мозаику, пирамидки, наборы коробочек для собирания мелких предметов;
- наборы пористых губок ( для тренировки мускулатуры кисти руки ),
- наборы колец различной величины для нанизывания их на стержень;
- цветные клубочки для перематывания;
- пособия по застегиванию пуговиц разной величины, кнопок, крючков;
- наборы игрушек для развития тактильного восприятия (на ощупь);
- наборы веревочек различной величины, толщины для завязывания и развязывания узелков;
- дощечки с накатанным слоем пластилина для выкладывания узора по образцу;
- рисование на подносе с манкой, песком;
- разноцветные прищепки – эффективно при ДЦП, направлены на активизацию незрелых клеток коры головного мозга, и т.д.

Работу по развитию тонких движений пальцев необходимо проводить систематически, эпизодическая деятельность не дает заметного положительного эффекта. Для достижения желаемого результата надо сделать работу по развитию пальцевой моторики регулярной, и самое оптимальное время для этого – использование физкультминуток на занятии. Если проводить пальцевую гимнастику стоя, примерно в середине занятия, то она будет систематична и не потребует дополнительного времени.

Работу по развитию мелкой моторики начинают с изучения пальцев и заучивания их названий.

Каждый комплекс разучивается в течении недели. Сначала дается само упражнение затем потешки, слушая ее дети пытаются выполнить движение. Затем разучивают наизусть и сопровождают движениями пальцев рук.

Пальцевую гимнастику целесообразно подбирать в зависимости от изучаемого материала (при изучении темы «Домашние животные» можно выучить такую пальчиковую гимнастику – «Вышла кошечка вперед, к нам идет хвостом играя, ей на встречу из ворот две собаки выбегают». При изучении мебели можно сконструировать из пальцев стул, стол и т.д.).

Развивая тонкую моторику пальцев, необходимо проводить работу в двух направлениях:

- Формирование кинестетической основы движений пальцев рук. Пальцы и руки формируют, какую либо позу и это положение фиксируется в течение 10-15 секунд.

- Формирование кинетической основы двигательного акта. Это развитие динамической организации движений пальцев рук: «Блины» - повороты ладоней снизу – вверх, «Кошечка» и т.д.

Рассказывая о развитии мелкой моторики рук, несколько слов необходимо сказать о формировании графомоторных навыков ребенка. Слово «графомоторика» говорит само за себя – развитие моторики посредством графики. Формирование графомоторных навыков начинается еще в раннем возрасте с года до трех лет.

Формирование правильного произношения у детей – это сложный процесс. Ребенку предстоит научиться управлять своими органами речи, воспринимать обращенную речь, осуществлять контроль за речью окружающих и собственной.

В результате такой работы ребенок к 4-5 годам должен овладеть четким произношением всех звуков. У многих детей этот процесс задерживается. В 5 лет ребенок не произносит еще свистящие С, З, Ц или соноры Л, Р, или заменяет Ш на С, Ж на З. но чаще всего встречается картавое произношение звука Р и губное произношение звук Л.

Очень важно, чтобы ребенок правильно произносил гласные звуки, поскольку они служат основой для развития навыка звукового, звуко-слогового, звукобуквенного анализа слов, что подготавливает ребенка к обучению грамоте. А систематические упражнения с гласными звуками выполняют роль речевой гимнастики, способствующей выработке координированных движений органов речи: развитию речевого дыхания, голоса, дикции.

Дефекты звукопроизношения сами по себе не исчезают. Однако при благоприятных условиях обучения дети способны к самокоррекции. Внятность и чистота произношения зависит от многих факторов, в первую очередь от анатомического строения артикуляционного аппарата, от того как действуют губы, язык челюсти, от умения человека ощущать, чувствовать движения органов артикуляции, и конечно, от функциональной зрелости речевых зон коры головного мозга.

Наиболее яркие нарушения в анатомическом строении аппарата у детей:

- Неправильный прикус (прогнатия, прогения), м такими аномалиями можно отправить к врачу-ортодонту.

- При нарушении двигательной функции артикуляционного аппарата страдают тонкие дифференцированные движения губ, языка, челюсти, из-за этого звучат смазано. Движения становятся вялыми, замедленными.

- Нередко встречается и такое хлюпающее произношение свистящих и шипящих звуков – это боковой сигматизм.

- Боковое произношение языка при произношении свистящих, шипящих звуков. Такое искажение звуков рассматривается как дизартрическое расстройство, поскольку в его основе лежит нарушение эфферентной части речедвигательной функциональной системы в ее корковом отделе.

- Часто можно увидеть детей с приоткрытым ртом и высунутым языком при произношении свистящих и шипящих звуков. Это межзубный сигматизм. Коррекционную работу с такими детьми ведет логопед.

У детей с такими двигательными нарушениями речевого аппарата страдает и мелкая моторика пальцев рук, является одной из причин более позднего становления звуков.

Значит, целенаправленная работа по развитию мелкой моторики пальцев ускоряет созревание речевых областей и стимулирует развитие речи ребенка.

### **Список литературы**

1. Логопедия: учебник / под ред. Л.С. Волковой. – М.: 2008. – 703 с.
2. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях.– М., 2007. – 195 с.
3. Шанина С.А., Гаврилова А.С. Играем пальчиками – развиваем речь. – М.: 2010. – 249 с.

*Васянина А.В.,*

*Гурилюк Т.Н.*

## **ИГРЫ С ПЕСКОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Игра с песком – естественная для ребёнка форма деятельности, способ общения с миром и самим собой. Играя в песок, у ребёнка улучшается эмоциональное состояние, развивается тактильная чувствительность, а также гармонично и интенсивно развивается речь, поскольку центры, находящиеся в коре головного мозга и отвечающие за мелкую моторику и речь, находятся рядом и зависят друг от друга.

Психотерапевт, основатель аналитической терапии, Карл Густав Юнг, предложил принцип «Песочной Терапии». Он предполагал, что у человека есть естественная потребность «возиться» с песочной массой. В игре с песком человек переживает свои чувства, разбирается во взаимоотношениях, опираясь на внутренние бессознательные ощущения, а затем расшифровывает получившиеся композиции. В случае неудач, всегда можно всё разрушить начать сначала [3].

В настоящее время логопеды всё больше обращают внимание на использование игр с песком в своих занятиях с детьми раннего возраста. В логопедии с помощью игр с песком решаются такие задачи, как развитие диафрагмального дыхания, регуляция мышечного тонуса, развитие фонематического слуха, формирование слоговой структуры слова, словарная работа. Также активно задействуется речь и коммуникативные навыки. Речь – это тонкий психологический процесс, формирующийся в первые годы жизни, позволяющий выражать свои мысли и общаться с другими людьми. Ребёнок, овладев речью, получает толчок для развития всех сторон психики. Своевременное и правильное овладение речью имеет важное значение для развития ребёнка. Однако, в настоящее время, каждый второй родитель сталкивается с проблемой задержки речевого развития у своего ребёнка в раннем возрасте, что является наиболее распространённой проблемой на сегодняшний день. Возникает острая необходимость в оказании таким детям ранней коррекционной помощи. Проблема

изучения и преодоления ЗРР у детей раннего возраста недостаточно изучена и требует особого внимания ввиду того, что ранний возраст – это наиболее благоприятный временной диапазон для развития речи.

У детей раннего возраста еще не сформировалась ролевая игра, в этом возрасте ребенку свойственно манипулировать с песком. Поэтому на занятиях преобладают игры: прятанье предметов, пересыпание, лепка, отпечатки (рук, формочек, колес), построение горок, ямок, скатывание с них различных предметов. Игра в этом возрасте ритмична, повторяема в своем сюжете и это является необходимым фундаментом для формирования образной игры, свойственной дошкольному возрасту.

Итак, в результате использования игр с песком в работе логопеда с детьми раннего возраста, достигаются положительные эмоции, снижаются негативные проявления, развивается речь, мышление, мелкая моторика, познавательные процессы и творческие способности детей.

Ознакомившись с данной проблемой, мы провели исследование состояния речи и моторной сферы (мелкая, артикуляционная и мимическая моторика) у детей раннего возраста с ЗРР, посещающих ЧДОУ Детский сад «Дай Пять», г. Пермь в сентябре 2018 года.

Исследование уровня развития речи у детей раннего возраста строится на системном подходе, опирающемся на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим изучение речевого развития детей охватывает все стороны речи. По методике, составленной нами на основе работ О.Е. Громовой, Е.А. Стребелевой, Т.Н. Гирилук.

По результатам констатирующего эксперимента можно сказать, что у всех обследованных детей имеется задержка речевого развития, недостаточно сформирована моторная сфера. Встаёт вопрос о необходимости проведения с данной категорией детей коррекционно-развивающей работы с целью компенсации уже имеющихся отклонений от нормы и преодоления ЗРР.

Изучая методики преодоления ЗРР у детей раннего возраста, нас заинтересовали игры с песком, поскольку они универсальны и позволяют решать большинство логопедических задач. На основе методик логопедической, психолого-педагогической работы с применением игр с песком разных авторов с детьми раннего возраста мы составили в соответствии с программой «Мир открытий» календарно-тематическое планирование и разработали конспекты логопедических занятий с детьми раннего возраста с ЗРР с использованием игр с песком.

Формирующий эксперимент проводился на базе частного дошкольного образовательного учреждения «Дай пять!» города Перми в период с октября 2018 года по апрель 2019 года. Нами была разработан комплекс логопедических занятий для детей 2–3 лет с ЗРР с использованием игр с песком» и практическое пособие для занятий «Альбом картинок к занятиям».

Цель занятий: преодоление ЗРР у детей раннего возраста (2–3 года) с использованием игр с песком.

Основные направления коррекционно-логопедической работы:

- нормализация состояния и функционирования органов артикуляции посредством артикуляционной гимнастики;
  - нормализация состояния и функционирования мимической моторики посредством мимической гимнастики;
  - развитие движений рук посредством игр с песком;
  - развитие плавности и силы речевого выдоха;
  - развитие зрительного и слухового восприятия посредством интонационного насыщения речи логопеда и демонстрации картинок и игрушек;
  - развитие пассивного и активного словаря, слоговой структуры слова
  - развитие фразовой речи.
- Занятия включают в себя.

Мимическую гимнастику. Цель: нормализация состояния и функционирования мимической моторики, укрепление мышц лица, развитие мимики лица. Пример упражнения: логопед показывает детям мимические картинки, дети повторяют по подражанию упражнения за логопедом «(Картинка радостный) Какая весна? Радостная, улыбнёмся друг другу, прищурились, ярко солнце светит! Удивились, снежок пошёл!».

Артикуляционную гимнастику. Цель: нормализация состояния и функционирования органов артикуляции, выработка качественных движений органов артикуляции. Пример упражнения: логопед в формате сказки рассказывает про язычок, дети повторяют упражнения по показу логопеда «А вы знали, ребята, что наш ротик – это тоже домик? Посмотрим в волшебное зеркало, покажем свои щёчки, губы, зубки. А ещё в домике живёт волшебный язычок, он живой! Давайте с ним поиграем! Утром язычок просыпается, открывает окошко, покажем его (Окошко)».

Дыхательную гимнастику. Цель: развитие плавности и силы речевого выдоха. Пример упражнения: в игровой форме дети повторяют движения за логопедом «Холодно на улице, погреем свои ручки: дуем на ладошки тёплым воздухом Ф-ф-ф. Ещё греем ручки, мёрзнут они Ф-ф-ф».

Игры с песком. Цель: развитие мелкой моторики, координации движения, развитие пассивного и активного словаря, развитие фразовой речи. Пример упражнений: Логопед предлагает детям посадить семена растений и ухаживать за ними (развитие пассивного и активного словаря по теме огород, развитие фразовой речи, развитие слоговой структуры слова) «Сначала выкапываем ямку рукой, затем кладём туда семечко и сверху засыпаем его землёй. А теперь надо ухаживать за растением, надо полить его водой». Дети по показу логопеда посыпают тонкой струйкой песка зарытое семечко, проговаривая: «Расти, семечко, кап, кап, кап!».

По результатам контрольного эксперимента мы получили следующие результаты:

Улучшилось состояние артикуляционной и мимической моторики: у 4 детей (80% испытуемых) расширился объём двигательных движений. 4 детей (80% испытуемых) смогли в полной мере выполнить упражнения «блинчик», «улыбка», «трубочка»; улучшилась переключаемость движений у 4 детей (80% испытуемых), эти дети научились переключаться с позы «улыбка» на «трубочку», также 3 детей (60% испытуемых) смогли в полной мере надуть и втянуть щёки; поднять брови и прищурить глаза.

Положительная динамика наблюдается и в состоянии мелкой моторики: 3 детей (60% испытуемых) смогли выполнить упражнения «ушки зайчика» и соединить большой и указательный пальцы в колечко, улучшилась у 3 детей (60% испытуемых) статическая и динамическая организация движений пальцев рук.

Понимание речи окружающих: у всех обследованных детей в пределах нормы, 4 детей (80% испытуемых) стали понимать предлоги, правильно выполнили задания («положи игрушку в корзинку», «посади игрушку на коробку»).

Активный словарь: у 4 детей (80%) активный словарь обогатился словами по темам: «Дом», «Мебель», «Птицы», «Животные юга», «Овощи», «Части тела», понимание и употребление обобщающих понятий в целом осталось на низком уровне.

Слоговая структура: у 2 детей (40%) отмечается положительная динамика в слоговой структуре, эти дети могут удерживать односложные, двусложные слова, типа мыло, дом, лимон, банан, однако, 3 детей (60%) продолжают переставлять слоги местами.

Фразовая речь типа «мы идём», «кот пьёт» появилась у 2 детей (40% испытуемых)

Таким образом, проведённая логопедическая работа с применением игр с песком дала положительную динамику в развитии речи детей. Можно сделать вывод, что игры с песком действительно являются эффективным средством для развития речи, мелкой и артикуляционной моторики у детей с ЗРР.

#### **Список литературы**

1. Архипова Е.Ф. Инновационная модель комплексного сопровождения развития детей с перинатальной энцефалопатией и её последствиями: дисс. доктора педагогических наук (13.00.03.) / Архипова Елена Филипповна; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. – Москва, 2009. – 452 с.

2. Бушинская Е.А. Гендерные различия развития пространственного гнозиса и речи у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии // Проблемы современной науки. – 2013. – № 8–2. – С. 41–48.

3. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии Издательство Речь 2010г. – 352 с.

4. Приходько О.Г. Дизартрические нарушения у детей раннего и дошкольного возраста. – СПб: КАРО, 2016.

*Зубарева А.Н.,  
Гирилюк Т.Н.*

### **НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗРР, МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ ПРИ ДЦП И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

ДЦП – тяжёлое заболевание нервной системы, возникает в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе. Детский церебральный паралич проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений [3].

С целью уточнения особенностей речевого развития детей раннего возраста (1-3 лет) с церебральным параличом, нами был проведен констатирующий эксперимент на базе ГКУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов» города Перми.

В исследовании приняли участие 3 ребёнка. Проанализировав медицинские карты детей, отметим:

Ребёнок 1. Возраст – 1 год 1 месяц

Форма ДЦП – Спастическая диплегия. Степень тяжести – средняя. Характер двигательных нарушений – тетрапарез. Неврологический диагноз – задержка психомоторного развития и речи. Логопедический диагноз – моторная алалия, ЗРР.

Ребёнок 2. Возраст – 1 год 3 месяца

Форма ДЦП – Спастическая диплегия. Степень тяжести – средняя. Характер двигательных нарушений – тетрапарез. Неврологический диагноз – задержка психомоторного развития и речи. Офтальмологический диагноз – астигматизм I степени (слабая степень заболевания). Логопедический диагноз – моторная алалия, ЗРР.

Ребёнок 3. Возраст – 1 год 5 месяцев

Форма ДЦП – Спастическая гемиплегия (односторонняя). Степень тяжести – лёгкая. Характер двигательных нарушений – правосторонний гемипарез. Неврологический диагноз – задержка психомоторного развития и речи. Логопедический диагноз – моторная алалия, ЗРР.

Для выявления особенностей и уровня сформированности речевого развития детей были осуществлены пробы по Программе «Каролина» для младенцев и детей раннего возраста с особыми потребностями. Программа предназначена для работы с младенцами и детьми раннего возраста, имеющими различные нарушения, как незначительные, так и серьёзные множественные нарушения. Был рассмотрен блок «Коммуникация», который состоит из четырёх областей: предсловарь/словарь, имитация: звуки и жесты, ответы на общение, разговорные навыки [2].

В каждой области коммуникации, пробы подразделяются по возрасту. На выполнение каждой даётся 5 попыток, фиксируется та попытка, с которой ребёнок выполнил пробу верно. Если задание полностью не выполнено, в попытках это так же отражается. В ходе проведения прослеживается поведение, реакции детей на те или иные действия или раздражители со стороны испытателя. Пробы для детей с ДЦП требуется адаптировать под возможности данного ребёнка.

В ходе исследования мы провели пробы по блоку «Коммуникация», изучили медицинские карты детей, заключения специалистов, зафиксировали реакции, поведение детей, различные вокализации во время эксперимента и получили следующие данные:

*Ребёнок 1.* Нижние конечности поражены в большей степени, чем верхние. Произвольные движения ограничены, голову не удерживает. Садиться, стоять, передвигаться не может без посторонней помощи. Мышцы спастичны, имеются дистонические атаки.

Ребёнка приучают к самостоятельности, захвату игрушки, прививают желание и необходимость заниматься. Гиперопеки не наблюдается, проводятся развивающие занятия в домашних условиях и со специалистами, реакция ребёнка положительная.



Присутствовал интерес к пробам, играм, выполняла задания спокойно. Девочка расслаблена, «не карпизничает». Логопедический массаж артикуляционного аппарата и кистей рук воспринимает одобрительно.

Интеллект приближён к норме. Нет речевого крика, есть мычание, писк, звуки лепетной речи. Импрессивная (внутренняя) речь соответствует возрасту. Экспрессивная речь задерживается в развитии.

*Ребёнок 2.* Нижние конечности поражены в большей степени, чем верхние. Не может спокойно находиться на месте, голову не удерживает. Садиться, стоять, передвигаться невозможно без посторонней помощи. Имеется спастика мышц артикуляционного аппарата, рук, гиперсаливация, гиперкинезы, тонус мышц повышен.

Отмечается тревожность, обеспокоенность. Дома занятия с ребёнком не проводятся. Родители проявляют выраженную гиперопеку, вследствие чего у ребёнка нет интереса к играм, занятиям с логопедом. Также не наблюдалось попыток захвата игрушки во время эксперимента. К логопедическому массажу артикуляционного аппарата, кистей рук так же отнёсся отрицательно, ребёнку типична «плаксивость».

Задержка интеллектуального развития, речевое развитие не соответствует возрасту. При гулении воспроизводит «ага-гу-гуг», «бу», «кх», «м-м». Слуховой анализатор функционирует, в ходе проведения проб можно отметить, что фонематический слух развит.

*Ребёнок 3.* Имеются нарушения двигательных функций нижней и верхней конечности в одинаковой степени. Ребёнок сел в 8 месяцев, голову удерживает. Есть предпосылки к самостоятельному передвижению, формированию навыков самообслуживания, к выполнению простой трудовой деятельности. Кисть сжата в кулак, спастичность мышц руки, а так же мышц артикуляционного аппарата, синкинезии.

С ребёнком так же проводятся занятия в домашних условиях. Наблюдается положительная реакция на песню, приятный звук, игрушку. Есть захват игрушки здоровой рукой. Логопедический массаж артикуляционного аппарата и кистей рук воспринимает адекватно.

Интеллектуально сохранен, обучаем. Голосовые реакции дифференцированные, есть звуки лепетной речи, импрессивная речь соответствует возрасту, экспрессивная на данный момент отстаёт от нормы.

Таким образом, нами были выявлены особенности и уровень сформированности доречевого развития трёх детей раннего возраста (1–3 лет) с церебральным параличом по программе «Каролина». Выяснилось, на каком этапе речевого развития находится каждый ребёнок.

На основании вышеизложенного, можно сказать, что речевое развитие детей, в силу двигательных, интеллектуальных особенностей, отстаёт от нормального речевого развития здоровых детей примерно на 6–9 месяцев, выявлены задержки психомоторного и речевого развития, так же выявлена моторная алалия у всех детей. Некоторые пробы давались детям особенно тяжело, была необходима

адаптация индивидуально под каждого ребёнка, с некоторыми пробами дети не смогли справиться с пяти попыток.

Детям с ЗРР, моторной алалией требуется коррекционно – развивающая программа с различными приёмами работы для стимуляции речевого развития, содержание приёмов логопедического массажа артикуляционного аппарата, кистей рук с целью расслабления мышц на каждом этапе работы. Требуется нормализация просодических компонентов. Так как развитие детей существенно отстаёт от нормы, программа будет разрабатываться с этапами доречевого развития детей младенческого возраста [1].

### **Список литературы**

1. Гирилук, Т.Н. Логопедическая работа с детьми младенческого и раннего возраста: электронное учебно-методическое пособие к курсу «Технология ранней коррекционной помощи» – Пермь: ПГГПУ, 2011. – 180 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32054.htm>

2. Джонсон-Мартин Н.М. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / под. ред. Н.Ю.Барановой. – СПб.: Санкт Петербургский Институт раннего вмешательства, 2004 – 336 с.

3. Немкова С.А., Намазова-Баранова Л.С., Маслова О.И. и др. Детский церебральный паралич. Диагностика и коррекция когнитивных нарушений: учеб.-метод. пособие. М., 2016, 60 с.– Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/70507.html>

*Князева Е.А.,  
Тверская О.Н.*

## **МЕТОДИКА НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Логопедия за много лет смогла закрепить за собой статус науки, и с каждым годом заметно прогрессирует. Внедрение в логопедическую практику современных нейрофизиологических и нейропсихологических методов исследований только укрепило ее взаимосвязь с клинической медициной, неврологией и психиатрией, что положительно отразилось на работе логопедов.

Для выявления междисциплинарных связей между логопедией и нейропсихологией рассмотрим в отдельности каждую из наук. Нейропсихология является разделом психологии, который изучает мозговую организацию психических процессов: внимания, памяти, восприятия, речи, моторики, мышления, слухового и тактильного восприятия, а также пространственных представлений [5]. Ее основная роль заключается в учете взаимосвязи высших психических функций с определенными участками мозга, в выявлении несформированности или дисфункции целой ее системы, которая возникает при незрелости каких-либо участков мозга. В логопедии же естественнонаучной психофизиологической основой являются: учение о динамической локализации психических функций (И.М Сеченов, И.П. Павлов, А.Р. Лурия), учение о функциональных системах (П.К. Анохин), учение о закономерностях формирования условно–рефлекторных связей, и современное

нейропсихолингвистическое учение о речевой деятельности [5]. Использование знаний общей анатомии и физиологии, нейрофизиологии о механизмах речи, мозговой организации речевого процесса, о строении и функционировании анализаторов, принимающих участие в речевой деятельности, позволяет логопедии определять механизмы речевых нарушений и выявлять закономерности коррекционного процесса. Известно, что на каком-либо возрастном этапе отставание в развитии высших психических функций является следствием целого комплекса причин, поэтому и обследование ребенка должно быть комплексным. Выбор направления коррекционной работы должен заключаться на основе результатов квалифицированного логопедического и нейропсихологического обследования [5].

Несмотря на то, что с точки зрения нейропсихологического подхода логопедии удалось рассмотреть не одно речевое нарушение, заикание – одно из распространённых нарушений речи среди детей дошкольного возраста, по причине расхождения взглядов насчет механизмов его возникновения, не всегда поддается коррекции. Обратимся к монографии В.М. Шкловского «Заикание», где ведущий российский специалист в области нейропсихологии дает трактовку данного нарушения: «Дискоординаторное судорожное нарушение речи, возникающее в процессе общения по типу системного речедвигательного невроза и проявляющегося в нейромоторном дефекте». Рассмотрим подробно это определение. Дискоординаторное нарушение следует понимать как несогласованность в работе различных отделов речевого аппарата. Системный речедвигательный невроз отражает, во-первых, заинтересованность всей речедвигательной сферы, а во-вторых, невротический характер сбоев в речевых движениях. Термин «нейромоторный» означает неполноценность в управлении речевой моторикой со стороны соответствующих нервных структур [1]. Кроме речевых судорог, этот дефект речи у детей сопровождается нарушением высшей нервной деятельности, которое в одних случаях может быть связано с невротической реакцией, в других – с органическим поражением ЦНС. Поэтому рассматривать его только как речевую проблему в корне неверно, изучение и коррекция заикания у детей невозможны без интеграции знаний из области нейропсихологии и развития зон головного мозга. Нейропсихологический аспект рассмотрения нарушений речевого развития позволит дифференцированно подойти не только к структуре дефекта, но и к мозговым механизмам, которые их вызывают [1]. Тем самым давая возможность построить работу с детьми, исходя из их потенциальных возможностей, и наметить индивидуальную программу в развитии высших психических функций, тем самым способствуя преодолению и коррекции имеющихся у них нарушений.

С точки зрения нейропсихологии заикание мало изучено, поэтому и подходящей методики обследования для заикающихся детей нет. Для адекватного планирования программы логопедической и лечебной работы с заикающимися дошкольниками и определения её эффективности необходимо правильное обследование с учётом всей симптоматики этого сложного речевого нарушения. Так как обследование заикающихся дошкольников носит комплексный характер, методика должна включать в себя аспекты как логопедической, так и

нейропсихологической диагностики, что позволит не только верно квалифицировать клиническую форму заикания, а также определить функциональные отклонения, что в последующем позволит выбрать метод направленного коррекционно-восстановительного обучения.

Нами была разработана методика нейропсихологического обследования для заикающихся детей дошкольного возраста. Целью, которой является выявление функциональных отклонений в головном мозге, а также верное определение клинической формы заикания. Диагностика разбита на четыре блока по возрастам: 3-4 года, 4-5 лет, 5-6 лет и 6-7 лет, каждая из которых состоит из 2 частей. Первая часть включает в себя задания для проверки двигательных функций (кинестетический праксис), зрительного гнозиса, памяти (зрительная), речевой функции (экспрессивная речь), вторая часть включает в себя задания для проверки двигательных функций (кинестетический праксис), пространственного праксиса, слухового гнозиса, памяти (слухоречевая), речевой функции (импрессивная речь), тактильных и соматогностических функций, а также исследование латеральных предпочтений. В каждом протоколе обследования прописаны: задание и инструкция к нему, примечание, 4-бальная шкала с указанием возможных ошибок, предположительное время выполнения каждого задания и область функционирования в мозге, отвечающая за ту или иную функцию. Общей частью для диагностики каждого возраста является сбор анамнестических данных, представленный в виде анкеты для родителей, а также итоговая таблица обследования, для фиксации уже имеющихся результатов и общая характеристика заикающегося ребенка.

Тем самым наша методика нейропсихологического обследования для заикающихся детей дошкольного возраста в короткие сроки и достоверно позволит выявить нарушение и сохранность того или иного звена функциональной системы, определить степень выраженности дефекта в каждом отдельном случае, что в дальнейшем поможет наметить индивидуальную программу в развитии высших психических функций, тем самым способствуя преодолению и коррекции имеющихся у них нарушений.

### **Список литературы**

1. Визель Т.Г. О природе заикания и его коррекции: учебное пособие // Специальное образование. – (Электронный журнал).–2018.№1 (49) Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-prirode-zaikaniya-i-ego-korreksii>
2. Гарева Т.А., Медведева Л.Н. Ребенок начал заикаться... Рекомендации специалиста // Логопедический портал: сайт. Режим доступа: <http://logopedy.ru/portal/logopeduseful/151-rebenok-zaikaetsya.html>
3. ИнфоУрок Эссе «Зачем логопеду нужна нейропсихология»: учебное пособие. – (Библиотека онлайн). – Режим доступа: <https://infourok.ru/esse-zachem-logopedu-nuzhna-neyropsihologiya-582430.html>
4. Мосова А.А. Интервью с нейропсихологом: спать, гулять и отдыхать: запись в ВКонтakte // Семейный центр «Шалтай-Болтай» Екатеринбург: общедоступная группа. – 09.09.2018. – Режим доступа: <https://vk.com/@sidelnastene-intervu-s-neyropsihologom-spat-gulyat-i-otdyhat>

5. Староверова Т.С. Методические рекомендации для педагогов инклюзивного образования при работе с детьми дошкольного возраста с заиканием // Студенческий научный форум – 2017.– Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017031381>

*Кузовкина А.А.,*

*Гурилюк Т.Н.*

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ТЕТРАДЬ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ СМЕШАННОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время в общеобразовательной школе значительно увеличилось количество неуспевающих обучающихся. Одной из наиболее частых причин неуспеваемости у детей является дисграфия.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма [2]. Симптоматика дисграфии выражается в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме [1]. Также дисграфии нередко сопутствуют и различные нарушения неречевого характера (неврологическая симптоматика, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями).

Впервые о данном нарушении речи в конце XIX начале XX веков писали такие ученые, как Куссмауль А., Морган В., Беркан О., Гинельвунд Л., Варбург Ф., Рашбург П. и др.

Исследованиями дисграфии занимались и отечественные ученые, среди них: Ткачева Р.А., Мухина С.С., Хватцева М.Е., Левина Р.Е., Корнев А.Н., Лалаева Р.И. и др [2].

Статистика проявления дисграфий у младших школьников показывает, что, не смотря на то, что проблемой дисграфии занимается большое количество отечественных ученых, детей с данным диагнозом становится все больше. Это требует изучения причин данного явления и поиска новых эффективных подходов к профилактике и коррекции дисграфий у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе.

Нами было проведено логопедическое обследование детей младшего школьного возраста с дисграфией. Мы обследовали 10 обучающихся 2 класса МАОУ «СОШ № 32 им. Г.А. Сборщикова» города Перми.

Исследование проводилось в апреле 2019 года. Оно состояло из таких этапов, как анализ речевых карт обучающихся и обследование устной и письменной речи детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Направления исследования:

1. Обследование фонематического восприятия.
2. Обследование артикуляционной моторики.
3. Об звукопроизношения.

4. Обследование слоговой структуры слова.
5. Обследование навыков языкового анализа.
6. Исследование грамматического строя речи.
7. Исследование словаря и навыков словообразования.
8. Исследование понимания логико-грамматических отношений.
9. Исследование связной речи.
10. Обследование письма.

Обследование проводилось по методике диагностики устной речи Т.А. Фотековой в которой предлагается рассчитать баллы за каждое выполненное задание. При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение, которое соотносится с одним из четырёх уровней успешности:

- 4 уровень – 100–80%;
- 3 уровень – 79,9–65%;
- 2 уровень – 64,9–50%;
- 1 уровень – 49,9% и ниже [3].

Обследовав 10 детей младшего школьного возраста мы получили следующие результаты:

- У 4 детей (40%) – 4 уровень успешности.
- У 5 детей (50%) – 3 уровень успешности.
- У 1 ребенка (10%) – 2 уровень успешности.

При обследовании письма было выявлено, что у 9 детей (90%) смешанная дисграфия (дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания).

На данный момент существует множество методических разработок по преодолению дисграфии у детей. На наш взгляд, логопедическая тетрадь является самым информативным и доступным средством. Она включает в себя комплекс специально подобранных упражнений, которые позволяют преодолеть дисграфию. В ней можно учесть патогенез нарушения, реализовать системный подход на основе сочетания традиционных приемов логопедической работы с детьми младшего школьного возраста.

На основе анализа результатов обследования нами было разработано пособие: «Логопедическая тетрадь по коррекции смешанной дисграфии». В пособие включены задания по коррекции смешанной дисграфии (на почве нарушения языкового анализа и синтеза и на основе нарушения фонемного распознавания) по следующим направлениям: дифференциация звуков З-С, Д-Т, Щ-Ш, Ц-Т, Ш-С, Щ-Ч, развитие навыков фонематического анализа и синтеза (выделение звука на фоне слова; вычленение звука в начале, в середине, конце слова; определение последовательности, количества и места звука в слове), развитие навыков слогового анализа и синтеза (умение делить слова на слоги, умение составлять из слогов слова, умение выделять заданный слог в слове, умение выделять гласные звуки в слове), развитие навыков языкового анализа и синтеза (умение определять количество, последовательность слов в предложении)

### **Список литературы**

1. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / под ред. М.Г. Храковской. – СПб.: «Акционер и К», 2014. – 246 с.
2. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
3. Фотекова Т.А., Т.В.Ахутина Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 176 с.

*Магарина А.Ю.,*

*Гирилюк Т.Н.*

### **СОСТОЯНИЕ РЕЧЕВОГО И ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Речь – тонкий психологический процесс, который формируется в первые годы жизни. Процесс становления речи весьма индивидуален и зависит от многих факторов: социальная среда, пол ребенка (принято считать, что мальчики начинают говорить гораздо позже девочек), психологический контакт с матерью, физиологическое развитие, функционирование головного мозга и т.д. [3]. Непосредственно в первый год жизни доречевое развитие во многом зависит от взрослого, от его общения с ребёнком. В детском доме дети испытывают дефицит речевой среды и как следствие отстают в развитии от своих сверстников воспитывающихся в семьях [2]. В домах ребёнка большая часть детей имеет различные отклонения в развитии. Уровень развития ребенка первого года жизни во многом определяет путь его дальнейшего развития.

Основной особенностью предречевого, речевого и психомоторного развития детей первого года жизни, воспитывающихся в условиях дома ребёнка, является задержка предречевого и речевого и психомоторного развития.

Задержка речевого развития – понятие, означающее более медленные темпы освоения норм родного языка ребёнком на этапе раннего и среднего речевого онтогенеза. Весьма сложное заболевание, причины которого зачастую так и остаются неизвестными [1].

Изучением проблемы ЗРР занимались такие ученые, как Н.И. Васильева, О.Е. Грибова, В.Киселева, Л.М. Гладковская и другие исследователи.

Задержка темпов речевого развития, обусловленная снижением мотивации общения, при своевременно начатой работе и при изменении условий воспитания обнаруживает тенденцию к быстрой и полной коррекции [1].

По данным статистики задержка речевого развития у детей воспитывающихся в семье составляет 10–15%, а у детей воспитывающихся в условиях дома ребёнка составляет 45–55%. Этим и объяснена актуальность нашего исследования.

Констатирующий этап нашего эксперимента включал в себя обследование психомоторного и речевого развития детей младенческого возраста, оставшихся без

попечения родителей и анализ результатов обследования [4]. Обследование проводилось по составленной нами методике на основе авторских методик обследования Е.Ф. Архиповой, Ю.М. Разенковой, «Каролина» и др. [5].

Обследование проводилось в феврале 2019 г. в ГКУСО ПК «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» г. Перми.

Целью нашего обследования было: изучение особенностей психомоторного и речевого развития детей младенческого возраста, оставшихся без попечения родителей.

Задачи обследования:

1. выявить особенности психомоторного развития у детей младенческого возраста

2. выявить особенности предречевого и речевого развития детей младенческого возраста, оставшихся без попечения родителей.

Нами было обследовано 7 детей. Обследование проводилось по таким показателям как: моторика, социальная адаптация, слух и речь, глаза и руки, способность к игре. По результатам обследования, были выявлены недостатки психомоторного и речевого развития детей младенческого возраста, оставшихся без попечения родителей: 4 ребёнка (58%) имеют отставание в развитии общей «Моторики»; 5 детей (62%) имеют проблемы с «Социальной адаптацией»; 7 детей (100%) отстают по показателю «Слух и речь»; 6 детей (86%) отстают по показателю «Глаза и руки»; 7 детей (100 %) имеют отставание в «Способности к игре».

Для преодоления задержки развития речи у детей, воспитывающихся в условиях дома ребёнка, необходимо разработать цикл занятий по стимуляции речевого развития детей младенческого возраста, по следующим направлениям: развитие моторной сферы (общей и мелкой моторики), развитие слухового и зрительного восприятия, развитие речи и способности к игре.

Анализ научной и методической литературы по теме исследования и результаты обследования детей свидетельствуют об актуальности разработки цикла занятий по стимуляции психомоторного и речевого развития детей младенческого возраста, воспитывающихся в условиях дома ребенка, в соответствии со стандартом ранней помощи и спецификой учреждения. В наш цикл занятий входят различные упражнения по развитию всех выше перечисленных обследованных критериев.

### **Список литературы**

1. Архипова Е.Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни ребенка: Пособие для специалистов Службы ранней помощи детям и родителей. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 231 с.

2. Гирилюк Т.Н. Логопедическая работа с детьми младенческого и раннего возраста – Пермь, 2011. – 180 с.

3. Покровская Ю.А. Дефиниция задержка речевого развития в современной логопедии // Специальная педагогика и специальная психология: материалы V международного теоретико-методологического семинара (8–9 апреля 2013 г.), ИСОиКР ГБОУ ВПО МГПУ. В 2-х томах. Том 1. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – 284 с.



4. Разенкова Ю.А. Схема логопедического обследования ребенка 1-го года жизни // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2003. – №3.

5. Нэнси М. Джонсон-Мартин, Кеннет Г. Дженс, Сюзен М. Аттермиер, Бонни Дж. Хаккер. «Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями». – СПб: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2004.

*Макарова О.С.,*

*Лопатина О.П.*

## **К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА**

Все чаще к актуальным вопросам современной логопедии исследователи относят вопросы формирования коммуникативной активности ребенка. Наряду с различными нарушениями речи, которые, несомненно, требуют коррекции, сегодня ребенок нуждается еще и в помощи логопеда в процессе формирования коммуникативной активности.

Коммуникативная активность – это неотъемлемая характеристика субъекта общения, которая проявляется в коммуникативных актах.

Под коммуникативными способностями исследователи понимают умение человека порождать речевое высказывание, выделять мотивы высказывания, понимать коммуникативную задачу, уметь выделять ориентиры ситуации и опознавать их, строить и реализовывать речевую программу, направленную на достижение коммуникативной цели.

Само понятие «коммуникативной активности» не ново ни в логопедии, ни для филологии, языкознания и других наук. Однако современные ситуации общения, в котором участвуют дети, требуют уточнения и корректировки. Поскольку сегодня ребенок в большинстве случаев оказывается участником затрудненного общения. Ребенок как субъект общения индивидуальным образом меняет коммуникативную ситуацию; само детерминирует свои коммуникативные действия. Именно субъективный подход в общении является механизмом личностного и языкового саморазвития, актуализации скрытых коммуникативных потенциалов ребенка.

В зависимости от того, насколько дети смогли достичь коммуникативную цель, можно выделить следующие степени:

1. Цель достигнута (ребенок легко вступает в диалог и его речь понятна его собеседнику);

2. Цель достигнута частично, ребенок может вступать в общение, но по некоторым причинам прекращает его, либо его речевые высказывания лишь частично понятны собеседнику;

3. Цель не достигнута (ребенок не хочет вступать в речевое общение, или может прекратить его в самом начале, или речь его акустически непонятна собеседнику).

При ситуации, когда ребенок готов к общению он чувствует себя спокойно и расслаблено. Традиционно, это домашние беседы с родителями или

родственниками. Но на сегодняшний день в условиях высокого ритма жизни, повышенной занятости родителей, больших ожиданий от достижений ребенка, такие беседы становятся редкостью. Социологи отмечают, что ситуация общения «родитель–ребенок» сегодня ситуация деформированного общения, когда за короткий временной отрезок, родитель пытается выяснить важные и значимые позиции для себя. Все чаще у ребенка в такой ситуации пропадает мотив общения, коммуникативная задача. При таком общении дети начинают искаженно выстраивают речевую программу [4].

В последствии, сформированная в семье, речевая программа переносится на внешние ситуации общения (беседа с воспитателем, общение с продавцами в магазине и др.). В акте коммуникации ребенок не всегда правильно выделяет коммуникативную задачу, а это может привести к тому, что то, о чем говорит ребенок может не соответствовать теме, которая интересует собеседника.

Затем такие ситуации как общение со своими сверстниками в процессе игры, выступление на публике в привычной обстановке (на занятии), свободная и непринужденная беседа с незнакомым человеком начинают вызывать дискомфорт у ребенка еще до момента коммуникации.

При ситуации общения со сверстниками в процессе игры причиной только частичного достижения коммуникативной цели могут быть такие личностные реакции ребенка как негативизм, агрессивность или напротив робость.

В ситуации с вступлением на занятии проявлением частичного достижения коммуникативной цели может быть нарушение построения речевой программы высказывания. Ребенок может лишь отвечать на вопросы, вместо того, что бы рассказывать самому.

В ситуации, при которой ребенок общается в спокойной обстановке с незнакомым человеком, для большинства детей будет характерна краткость высказывания.

Но если такие стандартные ситуации общения, в связи с сформированной программой внутри семьи, ведут к краткому высказыванию, вопросно-ответной форме общения, психологическому дискомфорту, то в ситуации обвинения ребенка или в ситуации выполнения поручения взрослого современный ребенок все чаще проявляет деструктивные формы поведения, причиной которых являются коммуникативные трудности.

Коммуникативная активность – это основной источник, механизм и способ существования, проявления и развития ребенка как субъекта общения.

При ситуации, где ребенок выполняет поручение взрослым в непривычной для себя обстановке, причиной частичного достижения или не достижения коммуникативной цели является нарушение ориентировочной деятельности. Дети не могут выделить коммуникативную задачу.

Можно выделить особо «стрессовые» ситуации, в которых коммуникативная активность ребенка почти не проявляется: выступление на занятии, который ведется авторитарными методами, беседа с незнакомым человек в присутствии сверстников.

В первой ситуации дети испытывают страх за неправильный исход речевого общения в непривычных условиях. Повышенный контроль за правильностью их речи может привести к тому, что дети начнут проговаривать готовую фразу про себя, что вызовет страх еще до этапа осуществления высказывания. Во второй ситуации ребенок может совсем отказаться от коммуникации со взрослыми.

На наш взгляд, семейные игры – это способ для современных родителей наладить и выстроить речевые программы своего ребенка. Поскольку собственная коммуникативная активность не всегда образцовая, лексический запас может так же не удовлетворять требованиям, то игра позволяет организовать коммуникативное пространство по заданным правилам, сделав его комфортным, а проигрывая несколько раз, еще и безопасным. В настоящей статье мы предлагаем несколько игр, позволяющих помочь родителю сформировать речевую программу, которая станет залогом будущей коммуникативной активности ребенка.

«Игра–ситуация».

Цель: Развитие коммуникативных навыков.

Задачи:

- развивать диалогическую речь;
- развивать память;
- развивать внимание;
- развивать умение вступать в диалог.

Ход игры:

Ребенку предлагается несколько ситуаций, которые он должен решить: «Двое ребят поссорились, помоги помирить их», «Ты пришел в магазин, что бы купить мороженое, как ты это сделаешь?», «Магазин игрушек».

Цель: Развитие коммуникативных навыков.

Задачи:

- активизировать словарь;
- развивать мышление;
- развивать диалогическую речь.

Ход игры:

Разыгрывается ситуация похода в магазин игрушек. Ребенок выполняет роль продавца, взрослый – покупателя. Взрослый задает ребенку вопросы, например: «Подскажите, что можно купить в подарок девочке, которой исполняется 5 лет» и т.д.

Ребенок, исполняя роль продавца, рассказывает о своих игрушках.

Таким образом, можно сделать выводы, что коммуникативная активность зависит от общения в семье, от окружения ребенка.

Мы рассмотрели лишь две игры, способствующие развитию коммуникативной активности у детей. Такие и подобные игры хорошо использовать в дороге, перед сном, во время семейных прогулок. Главное, чтобы игры становились неотъемлемой частью время проведения ребенка и взрослого.

## **ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО ВОССТАНОВЛЕНИЯ РЕЧИ ПРИ АФАЗИИ**

Восстановлением речи при афазии в течение продолжительного времени занимались сурдопедагоги, неврологи и психологи. Лишь в последние 20 лет в эту работу включились логопеды. Их участие в комплексном изучении речевых расстройств при афазии и в восстановлении речевых функций приобретает все большее значение.

Согласно мировой статистике, в настоящее время наблюдается стремительная тенденция к увеличению числа людей с инсультами, а также к их «омоложению». По данным ВОЗ, 30% пациентов относится к категории лиц трудоспособного возраста, 75–80% людей, перенесших инсульт или получивших черепно-мозговую травму, теряют свои профессиональные навыки и трудоспособность.

По данным регистра инсульта НИИ неврологии РАМН, афазия наблюдается у 35,9% пациентов в результате острого периода инсульта, дизартрия – у 13,4% граждан, перенесших инсульт. Примерно в половине случаев речевых расстройств наблюдается сенсомоторная афазия [2].

В определении степени инвалидности определяющую роль имеет наличие речевого нарушения, поэтому логопедическая помощь, оказываемая пациентам, перенесшим инсульт, занимает важное место в комплексе восстановительных мероприятий. Медико-социальная реабилитация направлена на восстановление утраченных функциональных и психологических способностей человека, на достижение им самостоятельности и активной жизнедеятельности.

Эффективность постинсультной реабилитации в значительной мере зависит от правильной организации работы междисциплинарной бригады, правильно подобранного лечения, высокой квалификации врачей, нейропсихологов и логопедов, наличия специального оборудования. Прогноз определяется перечнем социобиологических, клинических, организационных, а также внутриспсихологических факторов.

Поиск наиболее эффективных способов восстановления речи, сокращения сроков реабилитации остается одной из актуальных проблем логопедов-афазиологов. Одной из эффективных методик восстановления речи является логопедическая ритмика, получившая популярность лишь в последние десятилетия.

По определению Г.А. Волковой, логопедическая ритмика является одной из форм активной терапии, основанной на связи движения, музыки и слова, предназначенной для коррекции психомоторики у лиц с нарушениями речи [1].

Последователи Г.А. Волковой по-разному подходят к понятию логопедической ритмики. Одни определяют логоритмику как систему речевых упражнений под музыку [3], другие - как средство воздействия на различные расстройства психомоторных, сенсорных функций у лиц с речевой патологией. [4]

Таким образом, логопедическая ритмика является неотъемлемой частью коррекционно-педагогического комплекса методов преодоления речевых

расстройств, в котором музыка как эффективный организатор используется в корректирующих целях.

Анализ литературы показал недостаток исследований использования логоритмики в реабилитации после инсульта, в то время как данная методика успешно используется в коррекции речевых нарушений у детей. Это можно объяснить необходимостью большого объема профессиональных знаний в различных областях медицины, педагогики, искусства.

В данной статье описан опыт логоритмических занятий с пациентами, перенесшими инсульт, на базе Центра комплексной реабилитации инвалидов в г. Пермь, где пациенты в течение 21 дня получали комплекс проводимых мероприятий:

1. наблюдение у врача-невролога (посещение один раз в 7–10 дней, с возможностью контролировать/менять медикаментозное лечение);
2. посещение лечебной физкультуры (индивидуальной и групповой);
3. занятия с эрготерапевтом и специалистом по труду;
4. занятия со специалистом по кинезиотерапии;
5. массаж и физиолечение (по назначению невролога);
6. занятия с психологом (клиническим психологом);
7. индивидуальные логопедические занятия;
8. занятия логопедической ритмикой (групповая форма занятий).

При проведении логоритмических занятий обследуются взрослые пациенты (до 60 лет) в позднем восстановительном периоде после инсульта и черепно-мозговых травм. Изучив амбулаторные карты больных, консультируясь с лечащим врачом-неврологом, были отобраны пациенты с афазией и дизартрией.

Программа логоритмических занятий реализуется во время групповых занятий, проводимых 2 раза в неделю. Пациенты объединяются с учетом относительной однородности афазического и дизартрического нарушения, учитывается степень сохранности когнитивных функций, мотивация к деятельности. Продолжительность занятия варьируется от 30 до 60 минут. Структура логоритмических занятий в целом включает:

1. прослушивание музыки (активное и пассивное; с ритмическим сопровождением и без);
2. дыхательные упражнения (в том числе как базовая составляющая произвольной регуляции);
3. артикуляционные упражнения;
4. мимические упражнения и элементарные задания на произвольное внимание, формирование операционального обеспечения вербальных и невербальных психических процессов.
5. пение (распевки, вокализы, песни), с опорой на формирование слухоречевой, тактильной и двигательной памяти;
6. движение под музыку (в зависимости от двигательных возможностей и скоординированности общей и тонкой моторики);
7. исполнение нескольких элементов поочередно (например, дыхательное упражнение – двигательное), с целью формирования смыслообразующей функции

психических процессов и произвольной саморегуляции с целью абилитации функциональной роли лобных отделов мозга;

8. исполнение нескольких элементов одновременно (системно-динамический принцип организации).

9. речевые упражнения на договаривание, проговаривание автоматизированных речевых рядов.

10. пальчиковая гимнастика, скороговорки, чистоговорки (преодоление апраксии).

Логоритмическое занятие состоит из трех частей: вводная часть предусматривает знакомство и проведение разминки, основная часть включает в себя разнообразные виды речевых, музыкальных и двигательных упражнений, и заключительная часть – упражнения на восстановление дыхания, релаксацию, подведение итогов занятий, закрепление полученных знаний.

Варианты упражнений по восстановлению экспрессивной речи при эфферентной моторной афазии, где ведущим неврологическим симптомом является, кинетическая апраксия могут быть следующими:

1. договаривание фраз, актуализация глагольного словаря («рыба в воде...плавает», «птица в небе ...летает»)

2. восстановление динамики фразы(закончить фразу различными однотипными словами «я ем ...кашу, суп, хлеб)

3. преодоление персевераций при помощи напевного произношения (счет, дни недели, ноты гаммы)

4. восстановление чтения – пение с опорой на текст (текст песни пишется крупными буквами на плакате с большими интервалами)

5. восстановление письма (пальчиковая гимнастика – движения пальцев рук под рифмованный текст, развитие движений письма – рисуем ногой или рукой в воздухе цифры от 1 до 10, затем наоборот).

При проведении занятий решаются следующие задачи: развитие слухового внимания и памяти, усовершенствование общей и мелкой моторики, выработка четких координированных движений во взаимосвязи с речью, развитие мелодико-интонационных компонентов произношения, восстановление экспрессивной речи.

При составлении занятий учитывается специальный принцип связи логоритмики с физическими возможностями лиц, перенесших инсульт, оздоровительную направленность, связь с основными компонентами музыкальной деятельности, с учетом механизмов и структуры дефекта.

Логопедическая ритмика способствует активизации речевой и неречевой функций. Работа над речью проводится не изолированно, а в связи и в системе воздействия на другие психические процессы (такие как память, восприятие, мышление и т.д.) [5].

Логоритмические упражнения функционально активизируют сохранные, но временно угнетенные зоны головного мозга. Групповые занятия помогают преодолеть внешний (и что важнее, внутренний) барьер социальных связей, и одновременно способствуют установлению новых коммуникаций среди пациентов.

Следует отметить, что регулярные занятия меняют смысловую и эмоциональную составляющую реабилитационного процесса, а в своем высшем проявлении способны формировать эстетический вкус, что, безусловно, повышает качество жизни человека.

Опыт проведения логоритмических занятий по восстановлению речи показывает, что пациенты активно включаются в процесс музицирования, сопровождаемый ритмичными движениями в условиях групповых занятий. Нужно отметить, что основным способом восстановления речи являются индивидуальные логопедические занятия, групповая форма способствует восстановлению таких свойств речи как активность, намеренность, направленность и интенциональность, которые могут возникнуть только в коллективе. Только в коллективе могут быть реализованы функции социального общения и психологического контакта для наилучшего восстановления личного и социального статуса пациентов – главной цели нейропсихологической реабилитации.

Групповые занятия – лучший способ восстановления коммуникативных способностей пациентов с помощью общения в малой социальной группе (5 – 15 человек). В малой терапевтической группе проявляются специфические механизмы, которые влияют на эффективность восстановительного обучения, а именно: подражание, поддержка, взаимопомощь, сотрудничество, соревнование. Важность групповых занятий подчеркивали многие исследователи, отмечая основную цель как преодоление фобии речи, а не восстановление способности к коммуникации с помощью речи.

Необходимым условием работы педагога-логоритмиста является создание доброжелательной, эмоционально насыщенной атмосферы совместного творчества.

Таким образом, логопедическая ритмика, познавая закономерности формирования и нарушения сенсорных и двигательных систем человека, их связей с развитием и нарушениями других психических функций и процессов, содействует совершенствованию всей коррекционно-воспитательной и логовосстановительной работы с людьми, страдающими расстройствами речи.

Подводя итог, хотелось бы сказать, что представленная технология развития моторного и речевого ритмов у пациентов с нарушениями речи является одной из перспективных областей современной коррекционной педагогики.

Включение данной методики в программу коррекционного восстановления в качестве нового направления нормализации речи позволяет развивать ритмические качества движений и речи, поэтапно формируя новые нейронные связи, совершенствуют взаимосвязи между различными системами организма, закрепляют новый ритмически организованный речевой навык, что позволяет отнести ее к здоровью сберегающим.

### **Список литературы**

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 2002. 272 с.
2. Статистика по числу граждан, перенесших инсульт // НИИ неврологии РАМН: [сайт]. – URL: <https://www.neurology.ru/>

3. Степина Ю.А. К вопросу об использовании логопедической ритмики в коррекции речевых нарушений // Инновации в образовании. 2019. №11. С.343 – 348.

4. Филатова Ю.О. Логоритмика: технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи. М.: Нац. книжный центр, 2017. 208 с.

5. Яжжик-Кумакова И.М. Логоритмика в системе нейропсихологической реабилитации после инсульта // Республиканский институт высшей школы. 2018. №2. С.134 – 140.

*Носкова М.В.,  
Тверская О.Н.*

### **СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ И РЕЧИ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ, ПОСЕЩАЮЩИХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩУЮ ГРУППУ ДЕТСКОГО САДА**

Речь – одно из специфических проявлений психической деятельности человека – выполняет в обществе функцию общения. Одним из целевых ориентиров образования в младенческом и раннем возрасте является «владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек» (приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155).

Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера [2].

Современные воспитатели, учителя, специалисты все чаще отмечают, что дети испытывают трудности в общении. Для многих родителей эта проблема становится актуальной уже в раннем возрасте, когда общение не переходит на уровень речевого. Растет количество детей с задержкой речевого развития. (Н.Н. Матвеева, Е.А. Шумилова, Н.А. Горлова, Е.Ф. Архипова и др.)

В классической отечественной логопедии задержка речевого развития определяется как «замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка» (Л.С. Волкова и др.). В настоящее время термин «задержка речевого развития» используется более широко и включает в себя различные нарушения речевого онтогенеза [1]. Отклонения в овладении речью затрудняют общение с близкими взрослыми, препятствуют развитию познавательных процессов, отрицательно влияют на формирование самосознания (Р.Е. Левина, А.В. Рузская, Е.О. Смирнова и др.).

Актуальными в настоящее время является раннее выявление речевых нарушений, дифференциальная диагностика задержек речевого развития у детей раннего возраста в общеразвивающей группе детского сада для более успешной их психолого-педагогической и логопедической коррекции.

Целью нашего исследования было изучение специфики общения и речевого развития детей третьего года жизни, посещающих общеразвивающую группу детского сада.



В соответствии с целью исследования решались следующие задачи:

- выявить уровень развития общения с взрослым;
- выявить уровень развития речи, а именно: исследовать понимание речи; выполнение речевых инструкций; активную речь.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад №30» города Кунгура, Пермского края в мае 2019 года.

В эксперименте принимали участие 11 детей из первой младшей общеразвивающей группы: 4 девочки и 7 мальчиков в возрасте от 2 лет 8 месяцев до 2 лет 11 месяцев.

Исследование развития детей третьего года жизни проводилось по методике, составленной Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т.В. Ермоловой, С.Ю. Мещеряковой [3]. Определяющими факторами психического развития ребенка авторы считают его общение с взрослым и ведущую деятельность.

Выявление уровня развития общения шло по следующим параметрам:

1. Инициативные действия с предметами, адресованные взрослому, есть показатель интереса ребенка к предметам и его общей активной позиции.
2. Чувствительность к воздействиям взрослого – это потребность в общении с взрослым.
3. Средства общения:
  - экспрессивно-мимические;
  - предметно-действенные;
  - речевые.

При анализе результатов исследования высокий уровень общения с взрослым у детей третьего года жизни в общеразвивающей группе детского сада не выявлен.

Средний уровень общения с взрослым выявлен у 7 детей. В ситуации индивидуальной деятельности у детей наблюдалось снижение инициативности, которая напрямую зависела от степени инициативности взрослого: чем активнее взрослый, тем инициативнее был ребенок. Эти дети не всегда проявляли чувствительность к воздействиям взрослого. Один ребенок активно пользовался экспрессивно-мимическими средствами, жестами и предметными действиями (показывал на предметы, протягивал их взрослому), редко продуцировал звукоподражания. Другие дети применяли средства общения эпизодически и не во всех пробах.

Низкий уровень общения выявлен у 5 детей. Дети малоинициативны по отношению к взрослому в большинстве проб, мимика не выразительна, не пользуются активной речью. Один ребенок беспорядочно манипулировал игрушками, издавая звукоподражания, картинки рассматривать не стал, взрослый как партнер по деятельности его не интересует.

При диагностике развития речи выявлялись три главных параметра:

1. Степень развития активной речи – это любые речевые обращения, просьбы, требования, называние предметов, речевое сопровождение действий в репертуаре коммуникативных средств ребенка.
2. Степень развития пассивной речи – понимание значения слов, предложений, различных частей речи (предлогов, наречий, союзов).

3. Способность выполнять речевые инструкции взрослого, которая свидетельствует о том, что речь становится средством не только общения, но и регуляции поведения, что является первым шагом к становлению саморегуляции [3].

По результатам исследования с высоким уровнем речевого развития выявлен 1 ребенок. Он активно использует вербальные средства в общении с взрослым (спрашивает, комментирует, предлагает), хорошо понимает обращенную к нему речь.

Средний уровень речевого развития выявлен у 4 детей. Дети хорошо понимали обращенную речь взрослого, выполняли инструкции взрослого (например, «дай куклу и мишку»), но делали это не всегда, чаще в зависимости от расположения и привлекательности предметов. Дети самостоятельно произносили названия предметов и действий, узнавали их на картинках. Не всегда точно понимали предлоги. В самостоятельной речи эти дети пользуются чаще двухсловными предложениями.

Низкий уровень речевого развития выявлен у 6 детей. Эта группа детей неоднородна по своему составу:

- 4 ребенка понимают обращенную речь, находят нужные предметы, выполняют действия, которые предлагает взрослый. Затруднились в задании с пространственными предлогами (над, под, на). Самостоятельная речь состоит из отдельных лепетных слов. Преобладание таких слов к концу третьего года свидетельствует о задержке речевого развития.

- 1 ребенок произносит единичные звукоподражания, понимание речи снижено: может показать знакомые предметы, но не понимает слов обозначающих признаки, действия, не всегда отвечает на просьбы и предложения взрослого, выполняет только самые простые инструкции, пристально смотрит в лицо говорящего.

- 1 ребенок использует звукоподражания, понимание речи резко ограничено, часто не реагирует на просьбы и обращения взрослого, не выполняет простые инструкции, картинки смотреть отказался. К концу третьего года жизни эти проявления свидетельствуют о грубой задержке речевого развития.

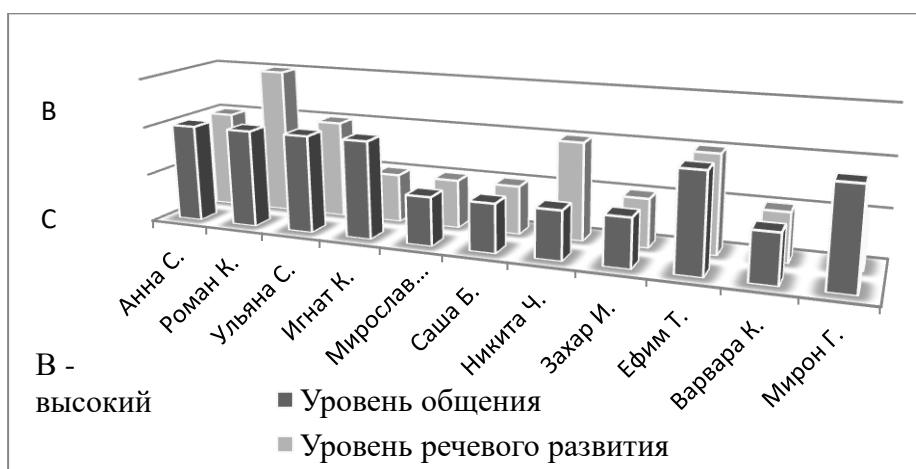


Рис.1 Результаты исследования развития ситуативно-делового общения с взрослым и речи у детей третьего года жизни.

Таким образом, в результате исследования была выявлена группа детей (5 человек) с низким уровнем развития общения с взрослым и группа детей (6 человек) с низким уровнем развития речи. Эти дети, по нашему мнению, составляют «группу риска» и нуждаются в углубленном психологическом и логопедическом обследовании.

Углубленное логопедическое обследование детей с низким уровнем развития речи по методике Ю.А. Разенковой позволило выявить различную степень выраженности задержанного развития [2]. Оно включало следующие направления:

1. Сбор анкетных, анамнестических данных.
2. Обследование артикуляционного аппарата.
3. Особенности дыхательной системы ребенка, особенности общего звучания речи и голоса.
4. Обследование понимания речи:
  - понимание слов, обозначающих предметы, действия, признаки;
  - понимание предложно-падежных конструкций и предлогов;
  - понимание ед. и мн. ч. существительных.
5. Обследование активной речи: возрастная сформированность лексико-грамматической стороны речи, усвоение частей речи, формирование слоговой структуры слов и звуковой стороны речи.
6. Уровень сформированности слухового внимания и фонематического слуха.
7. Мелкая моторика рук.

Нами были выявлены следующие особенности речевого развития детей: изучение анамнестических данных показало, что у 5 детей имелось влияние патологических факторов в пренатальном периоде и во время родов, раннее речевое развитие у 2 детей шло в пределах возрастной нормы (со слов родителей), у 4 детей выявлена задержка появления первых слов. При исследовании мимической моторики было выявлено, что 4 детей не смогли поднять брови, не справились с заданием нахмуриться, надуть и втянуть щеки; при исследовании артикуляционной моторики установлено снижение объема движений у 5 детей, нарушение мышечного тонуса у 4 детей, снижение способности к переключению от одного движения к другому у 4 детей, замены движений были выявлены у 2 детей, повышенная саливация у 2 детей.

При обследовании понимания речи были выявлены следующие нарушения: снижение объема номинативного словаря у 2 детей, снижение объема глагольного словаря у 2 детей, снижение объема словаря прилагательных у 4 детей, нарушение понимания форм множественного числа у 3 детей, нарушение понимания слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами у 5 детей.

При изучении активной речи было выявлено снижение объема номинативного словаря у 2 детей, снижение объема глагольного словаря у 4 детей, снижение объема словаря прилагательных у 5 детей, отсутствие форм множественного числа существительных – у 5 детей, 1 ребенок смог назвать формы множественного числа частично. При обследовании слоговой структуры слова были выявлены у всех детей пропуски слогов и звуков в начале и в середине слова, усечение основы. Преимущественно дети пользуются аморфными словами, состоящими из открытых

слов. При исследовании звукопроизношения у всех детей отмечались замены и искажения, отсутствие свистящих, шипящих, сонорных звуков, нечеткое произношение звуков раннего онтогенеза.

Углубленное логопедическое обследование выявило легкую задержку развития речи у 1 ребенка (становление возрастных навыков запаздывает не более чем на одно полугодие). Значительная задержка развития речи диагностирована у 3 детей (отставание на два полугодия). У 2 детей грубая задержка развития речи характеризуется выраженным временным дефицитом становления возрастных навыков, превышающим два полугодия. Все дети были направлены на психолого-медико-педагогическую комиссию г. Кунгура.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить актуальный уровень и особенности развития общения с взрослым и речи у детей третьего года жизни в общеразвивающей группе детского сада. Результаты исследования будут положены в основу разработки коррекционно-развивающей программы для детей с задержкой речевого развития третьего года жизни в условиях дополнительной образовательной услуги.

#### **Список литературы**

1. Карелина И.Б. Комплексная абилитация неговорящих детей раннего возраста: – Монография. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2017. – 156 с. – Режим доступа: <https://sibac.info/sites/default/files/files/mono/karelina.pdf>

2. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. И общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко – СПб., 2004. – 672 с. – Режим доступа: <https://psychological.slovaronline.com/>

3. Разенкова Ю.А. Логопедическое обследование // Альманах Института коррекционной педагогики. 2001. Альманах №4 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah->

4. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития ребенка. Младенческий и ранний возраст: Методическое пособие для практических психологов / Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова. – М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2013. – 176 с.

*Павлова Е.С.,*

*Кряжевских Е.Г.*

### **ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ**

В современном мире специалистами выявлена тенденция к увеличению числа детей с различными нарушениями речи. Поэтому так важно использование профилактических мер по предотвращению речевых нарушений, пока еще не сформирован речевой дефект [1, 5]. В современной логопедии принцип раннего и комплексного воздействия на детей с речевыми нарушениями является приоритетным.

Ранний возраст является очень важным периодом, когда у ребенка активно развиваются познавательная деятельность, моторные функции, эмоциональная сфера, появляется речь [4].

Именно логоритмика является одним из самых доступных, интересных средств для преодоления и профилактики речевых нарушений. Она позволяет комплексно воздействовать на весь организм ребенка, в частности на речевое развитие, сочетая в себе музыку, движение и речь [2]. Однако мало внимания уделяется вопросу возможности использования занятий логоритмикой в качестве профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста. Хотя эта проблема является очень актуальной в современном мире.

У детей раннего возраста сильно развито чувство привязанности к близким людям [3]. Поэтому для обеспечения эмоционального комфорта детей от 1 года до 3 лет целесообразно проводить парные занятия. Существуют различные программы занятий, которые включают в себя взаимодействие «ребенок – родитель», например, гимнастика, йога, бассейн. Тем не менее в области логоритмики данный опыт не используется.

С целью профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста, а также содействию всестороннему и эстетическому развитию детей, мы предлагаем проведение парных занятий логоритмикой.

В ходе проведения логоритмических занятий могут решаться следующие задачи:

1. Блок образовательных задач:

- формировать двигательные навыки и умения;
- ознакомить с разнообразием движений, с пространственной организацией тела;
- ознакомить с некоторыми музыкальными понятиями;
- систематизировать словарь детей.

2. Блок развивающих задач:

- развивать чувство ритма;
- развивать координацию между словом (пением) и движением;
- развивать правильное дыхание;
- стимулировать речевое развитие;
- развивать артикуляционно-речевой аппарат;
- развивать общую моторику;
- развивать умение контролировать свой мышечный тонус;
- развивать мелкую моторику;
- развивать слухоречевое внимание.

Логоритмические занятия должны строиться на общих и специфических педагогических принципах, основными из которых являются:

1. Принцип систематичности. Логоритмическая работа должна осуществляться при регулярности и планомерности процесса.

2. Принцип последовательности. Каждое занятие реализуется в процессе поэтапной работы.

3. Принцип учета уровня развития ребёнка. Задания должны быть несложными, с учетом возрастных особенностей и уровня развития ребенка.

4. Принцип индивидуально-личностной ориентации воспитания. Развитие ребенка осуществляется, опираясь на его индивидуальные и возрастные особенности.

5. Принцип активного обучения. На занятиях логоритмикой используются активные формы и методы обучения.

В соответствии с этими принципами строится как перспективное планирование, так и отдельно взятое занятие.

Нами предлагается перспективный план логоритмических занятий на три месяца (табл.1). Рекомендуем занятия проводить 1 раз в неделю, во второй половине дня, их продолжительность по времени составляет 10–15 минут. Все их содержание, которое реализуется в течение трех месяцев разбито по периодам. Т.е. просматривается единая тематика в занятиях продолжительностью один месяц.

Таблица 1

Перспективный план логоритмических занятий

Месяц	№ п/п	Название занятия
Сентябрь	1	Игривый котенок
	2	Прогулка с котенком
	3	Кошка и котенок
	4	Кошка и собака
Октябрь	5	Осенний лес
	6	В лес по грибы
	7	Прогулка в лес с ежиком
	8	Зайка в лесу
Ноябрь	9	Заюшкин огород
	10	Встреча зайчика с белочкой
	11	В гостях у белочки
	12	Лесные жители

Логоритмические занятия являются основной формой проведения развивающей работы логопеда с детьми раннего возраста. Все занятия строго структурированы.

Мы предлагаем следующую структуру логоритмического занятия:

1. Организационный момент, во время которого объявляется тема занятия и происходит настраивание детей на работу.

2. Основная часть, которая включает в себя упражнения на развитие общей, мелкой моторики, упражнения на развитие дыхания, голоса, артикуляции, слушание музыки для снятия эмоционального и мышечного напряжения, пение, игру на музыкальных инструментах, упражнения на развитие координации движения, чувства ритма и темпа, на координацию речи с движением, упражнения на регуляцию мышечного тонуса.

3. Заключительная часть, в которой проводятся релаксационные упражнения на снятие мышечного и эмоционального напряжения.

Однако в любом случае при проведении необходимо учитывать самочувствие

детей, их эмоциональное состояние. При необходимости возможно исключение некоторых из разделов или изменение последовательности упражнений.

Проведение данных логоритмических занятий для детей раннего возраста должно способствовать:

- развитию речи;
- умению ритмично выполнять движения в соответствии со словами;
- ориентации в пространстве, умению двигаться в заданном направлении;
- улучшению показателей слухового, зрительного и двигательного внимания, памяти;
- способности координировать движения в мелких мышечных группах пальцев рук и кистей, быстро реагировать на смену движений;
- развитию артикуляционной моторики;
- развитию музыкальности;
- улучшению эмоционального взаимодействия детей с родителями;
- общению со сверстниками.

Рекомендуется проводить данные занятия двум специалистам: учителю-логопеду и музыкальному руководителю.

Важную роль на наших занятиях играют родители, т.к. основным принципом является взаимодействие в паре «ребенок – родитель». Участие родителей обусловлено тем, что в раннем возрасте у детей глубоко развито чувство привязанности и в присутствии близких людей ребенку эмоционально более комфортно. Совместные занятия логоритмикой позволяют улучшить эмоциональный контакт между родителем и ребенком, что в дальнейшем может способствовать более налаженным и дружеским отношениям между ними. Также после занятий родители могут дополнительно заниматься с детьми в домашних условиях и закреплять получаемые навыки, что будет повышать эффективность проводимых занятий и больше развивать малыша.

Занятия логоритмикой с детьми должны отвечать эмоциональным потребностям маленьких детей. В связи с этим, мы предлагаем проводить занятия при активном взаимодействии «ребенок – родитель» для обеспечения комфорта ребенку. Также логоритмика предполагает сюжетно-игровой метод проведения занятий, вызывающий у детей только положительные эмоции, раскрепощая их и развивая желание продолжать занятия. Таким образом, регулярное проведение логоритмических занятий будет способствовать быстрому развитию речи и музыкальности, формировать положительный эмоциональный настрой, учить общению со сверстниками.

### **Список литературы**

1. Горлова О.А. Профилактика коммуникативно-речевых отклонений у детей раннего возраста // Специальное образование. – 2012. – №1. – С. 27–34.
2. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду: методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
3. Плешкова Н.Л. Особенности привязанности у детей раннего возраста: автореф. дис. канд. пед. наук: 19.00.13. – СПб, 2010. – 27 с.

4. Смирнова, Е.О. Ранний возраст – важный ответственный этап развития человека // Дошкольное воспитание. – 2009. – №8. – С. 18–26.

5. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.В. Шереметьева. – Москва, 2007. – 25 с.

*Пеккер Е.А.,*

*Кряжевских Е.Г.*

### **ФОЛЬКЛОРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СТИМУЛЯЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ**

Поэтические произведения, многие столетия передававшиеся от одного поколения к другому, постепенно приобретали содержание и форму, наиболее полно соответствующую законам детской эстетики. В фольклорных произведениях находится ключ к пониманию возрастной психологии и эстетического воспитания, формированию и развитию речи.

Потребность ребенка в веселье, огромное значение игры для его развития в дошкольном возрасте – все эти черты детской психики нашли свое отражение в потешном фольклоре. В связи с этим, обоснованно использование в коррекционной логопедической работе по стимуляции речи у детей с алалией фольклорных текстов, характеризующихся доступностью восприятия, яркой выразительностью звуко сочетаний, поэтичностью, создающих эмоционально-положительный настрой [2].

Нами были разработаны методические рекомендации по организации коррекционной работы с целью стимуляции речи у детей с алалией посредством фольклорных произведений.

Содержание разработано с учетом психодинамики детского возраста и предназначается для индивидуальной работы с неговорящими детьми с алалией (1 уровень речевого развития по Р.Е. Левиной) дошкольного возраста 3–7 лет в рамках логопункта и речевых групп.

В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка в методических рекомендациях мы применили специфические принципы логопедической работы: принцип системности, комплексности, развития, онтогенетический, принцип обходного пути. А также применили дидактические принципы: наглядность, доступность, сознательность, индивидуальный подход, научность, систематичность и последовательность [1].

Коррекционная работа направлена на стимуляцию речи, на развитие мелкой и общей моторики, а также коррекцию психического развития, формирование всех сторон речи – фонетико-фонематической, лексической и грамматической [4].

Разработанная коррекционная работа обладает полимодальностью, оказывая влияние на визуальное, аудиальное, тактильно-кинестетическое восприятие информации [5].



В коррекционной работе особое внимание отводится на развитие аудиального восприятия. Реализация данной модальности отражается в следующих поставленных нами задачах:

- формировать представление о звуковом и слоговом строении слова;
- формировать подражательную речь и дифференциацию звукоподражаний на слух;
- формировать восприятие и воспроизведение слогового ритма;
- совершенствовать интонационную сторону и эмоциональную окраску речи, просодические компоненты речи;
- активизировать и пополнять словарь.

Совершенствование и развитие визуального восприятия прослеживается в таких задачах, как:

- развивать познавательные способности, выявляя общее и различное, обобщая предметы и классифицируя их по разным признакам;
- развивать способность координировать речь с движением;

Развитие тактильно-кинестетического восприятия наблюдается в следующих задачах:

- развивать мелкую, общую и артикуляторную моторику;
- формировать оральный праксис;
- развивать пространственные ориентиры;
- стимулировать речевую активность (устранение речевого негативизма);
- формировать навык самоконтроля и эмоциональной устойчивости.

На всех этапах коррекционной работы, значительное внимание уделяется формированию знаний и представлений ребенка об окружающем мире в соответствии с возрастной нормой. Каждое слово в речевом материале проговаривается ритмично по слогам и сопровождается специально подобранными движениями, активной артикуляцией, интонационной выразительностью и эмоциональной окрашенностью речи. Подобранные движения соответствуют образу каждого произнесенного звука.

В качестве дидактического материала в работе используются: природные материалы (камушки, шишки); сыпучие материалы (манная крупа, фасоль); игрушки (мяч, бубен, вертушка); бытовые материалы (тубусы, фантики, губки); краски, пластилин, вода.

Ребенок в доступной и игровой форме от педагога воспринимает речевую информацию и совершает совместные с ним действия. На этом фоне проводится работа по активизации и стимуляции собственной речи – непровольное вызывание лепетной коммуникации в специально создаваемых игровых ситуациях [3].

В коррекционной работе содержится два варианта сложности выполнения движений: Вариант 1 (стартовый) и Вариант 2 (продвинутый). Выбор одного из них зависит от возрастных особенностей ребенка, от особенности его речевого статуса, и от его эмоционально-волевой особенности характера.

Коррекционная работа рассчитана на 2 года. Отобрано для работы 24 потешки. Занятия проводятся 1 раз в неделю. Каждая потешка с одним из вариантов сложности отрабатывается в течение 4 занятий, не зависимо от того, произошла стимуляция речи (появились лепетные слова) или нет. В дальнейшем следует переходить на новый речевой материал и продолжать работу с остальными потешками по порядку, начиная со стартового варианта сложности.

При отборе речевого материала для занятий мы придерживались следующих принципов:

- первое слово в начале стиха одно- или двусловное, чаще с первым ударным и реже со вторым ударным слогом;

- степень сложности слогового состава слов: слова состоят из одного, двух и трех слогов;

- степень сложности фонетического состава слов: разнообразие звуков в речевом материале, присутствие повторения звуков, их чередование (переключение), что дает возможность активного развития речевого аппарата;

- слова в речевом материале доступны и понятны ребенку дошкольного возраста и в дальнейшем будут необходимы для элементарного общения.

Перспективами дальнейшей работы считаем апробацию методических рекомендаций и разработку новых рекомендаций с целью использования подобранного фольклорного материала для развития связной речи у детей дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/2/0049/2\\_0049-14.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-14.shtml#book_page_top)

2. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. — М.: Просвещение, 1987. – 240 с. – Режим доступа: <file:///C:/Users/Mobile/Desktop/text.pdf>

3. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с. Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/2/0208/2\\_0208-156.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/2/0208/2_0208-156.shtml#book_page_top)

4. Филичева Т.Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: Просвещение, 2008. – С.72–106. – Режим доступа: [https://ds6minasha.educhel.ru/uploads/5000/20531/section/321393/Programma\\_Filichevoj\\_Chirkinoj\\_po\\_logopedii.pdf?1476207271951](https://ds6minasha.educhel.ru/uploads/5000/20531/section/321393/Programma_Filichevoj_Chirkinoj_po_logopedii.pdf?1476207271951)

5. Мурашова И.Ю. Структура полимодального восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». № 3 (12). Декабрь 2014 (<http://ce.if-mstuca.ru>) Иркутск, Россия. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/2015/955-1421673234.pdf>

*Петрова Е.А.,*

*Тверская О.Н.*

## **ДИАГНОСТИКА ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ГЛОБАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТМНР**

Чтение заложено в основу обучения и является одним из самых необходимых навыков в жизни. По статистическим данным последних лет увеличивается количество детей школьного возраста с нарушениями письменной речи. Особое место занимает проблема обучения навыку чтения школьников с диагнозом ТМНР. Для обучающихся с этим диагнозом характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т.д. Ранее эти дети оказывались вне системы образования и в большинстве своём направлялись в учреждения системы социального обслуживания. Сложностью в образовании является поиск и подбор соответствующих методик работы. Психолого-педагогическая диагностика потенциальных возможностей детей данных категорий показывает, что у них наиболее сохранна зрительная механическая память. На этих данных основан выбор метода глобальное чтение. Необходимо сказать, что использовать методику глобального чтения в коррекционно-развивающей работе с детьми предлагали: педагог Мария Монтессори, врач-физиотерапевт Гленн Доман, сурдопедагог Рау Н.А. Гленн Доман разработал и подробно описал методику обучения с помощью глобального чтения для детей, которые родились с различными органическими повреждениями мозга. Суть глобального метода обучения чтению заключается в том, что ребенок на протяжении длительного времени регулярно воспринимает зрительно и на слух написанные целиком слова, словосочетания, короткие предложения. Одновременное восприятие информации в нескольких модальностях (зрительно, на слух) регулярно в течение длительного времени помогает мозгу сформировать определенные нейронные связи и механизмы, в результате которых ребенок самостоятельно учится технологии чтения. Метод опирается на визуальное восприятие и способность к запоминанию зрительной и слуховой информации. Но важно также понимать, является ли этот метод действительно эффективным для данной конкретного ребенка, так как дети с данным диагнозом представляют собой разнородную группу. Тяжелые множественные нарушения развития представляют собой не просто сумму двух и более нарушений развития, а качественно новую структуру дефекта, отличающуюся от структуры каждого нарушения входящего в комплекс ТМНР. Для этого нами была разработана диагностика предпосылок к овладению навыком глобального чтения.

Цель диагностики: выявление уровня развития высших психических функций (памяти, мышления, внимания, восприятия), которые необходимы для овладения навыком глобального чтения.

Задачи:

- проверить уровень развития зрительно-пространственного гнозиса;
- выявить уровень развития слухоречевой памяти;

- определить уровень развития фонематического слуха;
- исследовать уровень узнавания и чтения букв;
- проверить объем зрительно-предметной памяти;
- исследовать цветовое восприятие.

Диагностика включает в себя всего 7 проб, так как внимание детей с ТМНР отличается крайней непродуктивностью, неустойчивостью, истощаемостью.

В ходе диагностики мы выявляем:

- уровень развития пространственной ориентации, комбинаторных способностей ребенка и зрительного анализа и синтеза
- объем слухоречевой памяти, точность воспроизведения слов. Умение
- выделять звук на слух из звуковых и слоговых рядов
- уровень развития пространственной ориентации в расположении предметов на плоскости
- уровень закрепления у ребенка связи между графемой и соответствующей фонемой
- объем зрительной памяти, способность воспринимать и сохранять зрительные образы.
- способность соотносить и дифференцировать цвета, знание названий основных цветов

Для удобства сравнения между собой достижений детей был условно принят высший оценочный балл, равный 2 (для высшего ранга оценочных параметров), минимальный – 0 (для низшего ранга оценочных параметров), и промежуточное значение – 1 (для среднего ранга параметров). Каждое задание оценивались по 3 уровням в соответствии с полученными баллами: низкий уровень, средний уровень и высокий уровень, что в дальнейшем позволило нам дифференцировать детей, принявших участие в эксперименте.

Анализ общих результатов

0–4 Низкий уровень предрасположенности к обучению методом глобального чтения. Ребенок не взаимодействует со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к цели, либо не понимает ее. Наблюдается недостаточный объем слухоречевой и зрительно–предметной памяти; мало развиты зрительно-пространственный гнозис, цветовое восприятие и фонематический слух; не достаточно развит навык соотнесения графемы с фонемой.

5–9 Средний уровень предрасположенности к обучению методом глобального чтения. Ребенок воспринимает задачи, принимает их, но выполняет задания с ошибками. Наблюдается средний объем слухоречевой и зрительно–предметной памяти; развиты зрительно-пространственный гнозис, цветовое восприятие и фонематический слух; достаточно развит навык соотнесения графемы с фонемой.

9–14 Высокий уровень предрасположенности к глобальному чтению. Ребенок с желанием взаимодействует со взрослым, принимает и понимает задание. Наблюдается высокий объем слухоречевой и зрительно-предметной памяти; отлично развиты зрительно-пространственный гнозис, цветовое восприятие и фонематический слух; отлично развит навык соотнесения графемы с фонемой.

В зависимости от уровня развития предпосылок к овладению навыком глобального чтения, можно сделать вывод будет ли ребенок успешен в овладении данного средства альтернативной коммуникации.

Если ребенок набрал маленькое количество баллов, необходимо продолжить поиск других средств АДК, формировать предпосылки и развивать высшие психические функции необходимые для овладения навыков чтения.

#### **Список литературы**

1. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – М.: Владос, 2013. – 239 с.
2. Бгажнокова И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы – М.: ВЛАДОС, 2013. – 181 с.
3. Жигорева, М.В., И.Ю. Левченко Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождении. – М., 2016. – 208 с.
4. Магутина А.А. Использование методики глобального чтения в коррекционной работе с детьми, имеющими комплексные нарушения развития и не владеющими устной речью // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 209–211.

*Пиркина А.В.,  
Кряжевских Е.Г.*

### **СТИМУЛЯЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ**

Проблема ранней коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями в значительной мере актуальна на данный момент. Период от рождения до 3-х лет остается активно изучаемым современными исследователями. Особенно актуален вопрос поиска форм и методов работы с детьми раннего возраста. В научных и практических исследованиях разработаны специальные логопедические приемы такой работы.

Что касается развития детей до года, на сегодняшний день существуют методические разработки по стимуляции речевого развития, которые затрагивают в большей степени компонент стимулирования развития моторной сферы. Но не хватает направленности на процесс стимуляции проявления голосовых реакций ребенка, приемы которой описаны в некоторых других работах.

Таким образом, можно заметить, что мало изучена взаимосвязь вышеназванных процессов и мало представлены разработки, совмещающие их.

Анализ актуальности позволил сформулировать проблему, которая заключается в создании комплекса музыкально – ритмических упражнений, т.к. на наш взгляд такая форма работы позволяет через двигательную активность стимулировать речевое развитие детей, которые могут попасть в «группу риска» неспецифической задержки речевого развития.

Многие исследователи (Аскарина Н.М., Кистяковская М.Ю., Винарская Е.Н., Анохин П.К., Журба Л.Т., Мастюкова Е.М.) отмечают, что доречевой период (т.е. с рождения до конца первого года жизни) является важнейшим этапом подготовки ребенка к дальнейшему речевому и психическому развитию. Знания естественного хода психомоторного развития могут позволить разработать эффективную систему стимулирования речевого развития детей, которые могут попасть в группу риска неспецифической задержки речевого развития.

Основополагающие исследования Павлова И.П. и Выготского Л.С. говорят о следующем: речь играет важнейшую роль в формировании личности человека и является регулятором его поведения. Важно отметить, что знание возрастных нормативов речевого развития ребенка первого года жизни может позволить своевременно воздействовать на этот процесс и предупредить риски проявления специфического характера развития ребенка.

Нормированное сенсомоторное развитие составляет основу всего психического развития, одним из компонентов которого является развитие речи.

Если говорить о задержке речевого развития, то нужно отметить, что при своевременном начале работы неспецифическая задержка темпов речевого развития может быстро и полностью скорректироваться.

Кроме этого, стоит отметить, что ритм является раздражителем, стимулирующим физиологические процессы организма. Это влияет на ритмизацию слогов и на способность ощущать ритмический рисунок. Тем самым, ритм – это универсальное свойство, организующее и дисциплинирующее начало языковой системы.

Таким образом, изучив закономерности типичного сенсомоторного развития ребенка, можно выявить рекомендации по разработке системы стимулирования речевого развития детей раннего возраста, находящихся в группе риска неспецифической задержки речевого развития.

На основании проанализированных данных мы планируем разработать комплекс музыкально – ритмических упражнений, стимулирующих речевое развитие детей раннего возраста.

Данный комплекс будет состоять из упражнений, направленных на стимуляцию развития конкретных двигательных навыков, формирование которых соответствует возрастной норме. Музыкальный материал должен быть подобран таким образом, что наряду с влиянием на моторное развитие ребенка будет происходить стимуляция проявления его голосовых реакций. Кроме этого применение подобного комплекса упражнений в коррекционной работе может способствовать освоению ребенком строения своего тела, развитию проприоцепции, благотворно влиять на эмоциональное развитие ребенка. Музыкальное сопровождение позволяет формировать базовые предпосылки для развития чувства ритма и ритмической организации движений.

Предлагаем фрагмент комплекса с описанием двух упражнений.

Упражнение «Массажик».

Задачи:

- активизировать мышцы рук и ног;

- стимулировать лепетную речь (проговаривание слогов МА, БА, ПА);
- формировать базисные предпосылки для развития ритмического чувства.

Оборудование: магнитофон/компьютер

Музыкальное сопровождение: инструментальная версия песни «Летка–Енька» (Детское издательство «Елена»)

Описание:

Логопед (далее Л.) включает простую, ритмичную мелодию, например, «Летка-Енька». В ритм песни Л. с улыбкой, эмоционально, смотря ребенку (далее Р.) в глаза, напевает слоги МА, БА и ПА, по 16 раз каждый (до логического конца музыкальной фразы), выполняя при этом разные движения.

На слог МА – поглаживания. Напевая МА-МА-МА, Л. поглаживает тело Р., ножки, ручки, выполняет круговые движения по ладонке, по стопе и т.д.

На слог ПА – похлопывания. Напевая ПА-ПА-ПА, Л. легко похлопывает Р. по ножкам, ручкам, плечикам, бокам, щечкам и т.д., берет в руки ладошки Р. и хлопает ими, похлопывает его ручкой по его стопе (одной и другой противопоставленно), стопами малыша друг о друга. Похлопывания должны быть легкими, но собранными, бодрыми, ритмичными, на один слог – один хлопок.

На слог БА – потряхивания. Напевая БА-БА-БА, Л. расслабленной рукой потряхивает ножки малыша, ручки и пальчики.

Упражнение «Ладушки»

Задачи:

- активизировать мышцы рук (развивать силу, переключаемость; увеличивать амплитуду движений);
- формировать базисные предпосылки для развития ритмического чувства.

Оборудование: магнитофон/компьютер

Музыкальное сопровождение: песня «Ладушки» (Детское издательство «Елена»)

Описание:

Ребенок лежит на пеленальном столе. Логопед стоит перед ним. Включается музыкальное сопровождение «Ладушки». Логопед артикулирует/исполняет слова песни.

На вступление логопед обращает внимание на ребенка (качает в темпоритме песни головой, улыбаясь ребенку) и берет его руки в свои.

На 1ой строчке (Ладушки – ладушки) логопед ритмично хлопает одной ладонью ребенка о другую.

На 2ой строчке (Где были?) логопед разводит в стороны руки ребенка.

На 3ей строчке (У бабушки) логопед руками ребенка обнимает ребенка.

На 4ой строчке (Что ели?) ребенок берет логопеда за указательный палец правой руки. Логопед ритмично поднимает руку ребенка к его рту и опускает обратно.

На 5ой строчке (Кашку) логопед поглаживает живот ребенка левой рукой.

На 6ой строчке (Что пили?) ребенок берет логопеда за указательный палец левой руки. Логопед ритмично поднимает руку ребенка к его рту и опускает обратно.

На 7ой строчке (Бражку) логопед поглаживает живот ребенка правой рукой.

На 8ой строчке (Шу! Полетели) логопед проводит рукой над головой ребенка в левой/правой стороне.

На 9ой строчке (На головку сели) логопед кладет руку на голову ребенка.

На 10ой строчке (На головку сели) логопед гладит ребенка по голове.

Таким образом, мы полагаем, что подобный комплекс музыкально-ритмических упражнений является эффективным средством стимуляции речевого развития детей первого года жизни; решает множество задач, в том числе – позволяет влиять на речевое развитие ребенка, который может попасть в «группу риска» неспецифической задержки речевого развития, через стимуляцию его моторного развития.

### **Список литературы**

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Монография. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. – М.: Педагогика, 1970. – 224 с.
4. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. – М., 1970. – 495 с.

*Симакова В.А.,*

*Герасимова О.И.*

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II УРОВНЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЛЕГО–ТЕХНОЛОГИЙ**

В современном мире общество диктует требования к личности, связанные с ее социальными компетенциями, уровню сформированности коммуникативных навыков, так как любая реализация деятельности человека связана с коммуникацией [1]. Поэтому уже с дошкольного возраста важно развивать у детей коммуникативные навыки, которые непосредственно связаны с адаптацией и социализацией в жизни каждого ребенка. Взрослым важно правильно создавать ситуации, организовывать деятельность, которая способствовала эффективному и результативному развитию коммуникативных навыков детей. Коммуникация позволяет человеку приобретать и совершенствовать все свои высшие познавательные способности и качества, помогает людям обмениваться информацией на протяжении столетий [4].

Согласно новым требованиям ФГОС в Российской Федерации одним из ведущих приоритетов является коммуникативная направленность учебного процесса. Это является значимым, так как формирование личности способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач



обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

В возрасте 4-5 лет сюжетно-ролевая игра становится ведущей деятельностью. Предметы перестают интересовать ребенка, основное внимание уделяется отношениям людей, которые часто связаны с определенными предметными действиями. Ребенок, проигрывая их, поглощает человеческие отношения. Сюжетно-ролевая игра требует участия нескольких детей, поэтому являются первой и основной совместной деятельностью дошкольников и оказывают большое влияние на развитие взаимоотношений между ними. Именно за счет сюжетно-ролевых игр у детей начинают формироваться коммуникативные навыки, дети активно интересуются и взаимодействуют друг другом, наблюдается потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми людьми. У детей с речевыми расстройствами, такими как общее недоразвитие речи, процесс формирования коммуникативных навыков нарушен.

На сегодняшний день выявлено достаточно большое количество детей с общим недоразвитием речи. Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии в 50 – 60 годах XX века [3].

При данной речевой аномалии у детей наблюдается нарушение всех компонентов речевой системы при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Общее недоразвитие речи негативно сказывается на развитии когнитивных и психических процессов ребенка, а также на развитии коммуникативных навыков. Из-за дефектов в речи у детей не формируются предпосылки к общению с другими людьми [3].

Факторы в этиологии общего недоразвития речи могут быть различными: как биологического, так и социального характера. Биологические факторы включают: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору, патология во время родов, после родов, заболеваний центральной нервной системы и травмы мозга в первые годы жизни ребенка и др.

Общее недоразвитие речи может быть связано с неблагоприятными условиями обучения и воспитания, может быть связано с психической депривацией в чувствительные периоды развития речи. Во многих случаях общее недоразвитие речи является следствием комплексного воздействия различных факторов, таких как наследственная предрасположенность, органическое поражение центральной нервной системы [3].

Нарушения речи у детей с общим недоразвитием речи проявляются по-разному: от полного отсутствия речи к фразовой речи, с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

У детей с ОНР в основном наблюдается позднее начало речи, хотя при этом относительно благополучно развито понимание обращенной речи. Речь таких детей малопонятна для окружающих [4].

Коммуникативные навыки – это умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения. Общее недоразвитие речи негативно сказывается на развитии когнитивных и психических процессов ребенка. Ему трудно контролировать свое поведение, использовать правильную речь при установлении коммуникации, а также адаптироваться в окружающем мире. Дети с общим недоразвитием речи испытывают огромные сложности в общении, как с взрослыми людьми, так и с детьми [1; 4].

Для того чтобы осуществлять адекватное педагогическое воздействие на развитие коммуникативных способностей, необходимо иметь представление об уровне их сформированности у детей.

Для исследования коммуникативных навыков у детей среднего возраста с ОНР II уровня нами была взята методика Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой – модифицированный метод наблюдения. Он позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, даёт много живых, интересных фактов, отражающих жизнь ребёнка в естественных для него условиях.

На основе результатов обследования можно сделать следующие выводы: у детей с ОНР II уровня наблюдается низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, что проявляется в отсутствии или слабо выраженной инициативности. Это говорит о неразвитости потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, своеобразная «коммуникативная глухота» говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений. В основном у детей с ОНР преобладает негативный эмоциональный фон.

Большую роль в организации педагогического процесса играют принципы и методы работы с детьми дошкольного возраста. Правильно подобранные средства по развитию коммуникативных навыков у детей могут дать эффективный результат в педагогической работе. Для детей с ОНР II уровня по развитию коммуникативных навыков применяют различные игровые технологии, с использованием игровых пособий, а также Лего–конструкторов [5].

Особой популярностью в последние годы в образовательном процессе, в том числе и в коррекционном процессе работы с детьми дошкольного возраста пользуются именно лего–технологии. На сегодняшний день лего–технологии являются ведущей формой работы с детьми, так как с их помощью реализуются серьёзные образовательные задачи, поскольку в процессе увлекательной творческой и познавательной игры создаются благоприятные условия, стимулирующие всестороннее развитие дошкольника [5].

Они позволяют формировать познавательную активность, навыки общения и сотворчества, развивать у детей сенсорные представления, развивать и совершенствовать высшие психические функции, мелкую моторику пальцев рук, положительно влияют на всестороннее развитие ребенка, а также формируют коммуникативные навыки в процессе взаимодействия детей друг с другом. И как показывает практика, легио-технологии используют почти в каждом дошкольном учреждении для работы с детьми [5].

Нами были разработаны пять конспектов занятий с использованием легио-технологий. Конспекты направлены на всестороннее развитие ребенка с ОНР: развитие мышления, речевых и коммуникативных навыков, развитие творческих способностей.

В конспектах прослеживаются базовые идеи легио-технологий: от простого к сложному; учёт возрастных и индивидуальных особенностей; созидательность и результативность; развитие творческих способностей; комплексный подход, который предусматривает синтез обучающей, игровой, развивающей деятельности [5].

Плановые занятия в средней группе будут проводиться по 20–25 минут.

В данные конспекты направлены на развитие коммуникативных навыков у детей среднего возраста. С детьми 4–5 лет конструирование усложняется, используются элементы среднего размера, применяются более сложные варианты соединения деталей. В средней группе используются цветные фото и картинки с изображениями моделей, по которым дети должны выполнить постройку. Созидательная деятельность осуществляется по теме, образцу, карточкам схемам, замыслу и простейшим условиям [5].

Планируем внедрить наши конспекты в работу логопеда, так как, считаем, что применение данных конспектов повышает интерес детей к логопедическим занятиям, формирует необходимые коммуникативные навыки, а также развивает связную речь, зрительное внимание, мелкую моторику.

#### **Список литературы**

1. Арушанова А.Г., Иванкова Р.А., Рычагова Е.С. Коммуникация. Развивающее общение с детьми 4–5 лет: метод. – М.:ТЦ Сфера, 2015. – 79 с.

2. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: методическое пособие. – М.:ТЦ Сфера, 2015. – 65 с.

3. Волкова Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. – М., 2012. – С. 513–524.

4. Доронина В.С. Особенности речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XVIII студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. – М.: «МЦНО». – 2014 – № 11(17). – Режим доступа: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_humanities/11\(17\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(17).pdf)

5. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду. Методическое пособие – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 144 с.

*Станилеско И.В.,  
Тверская О.Н.*

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ НЕДОНОШЕННЫХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Ежегодно в мире происходит 15 млн. преждевременных родов, особенно увеличивается частота рождения в ранние сроки гестации. За 2018 год в г. Кирове и Кировской области родилось 712 недоношенных детей по данным Кировского областного клинического перинатального центра, что составляет 11% от общего числа родившихся детей в центре. Внедрение современных научных достижений в области перинатальных технологий выхаживания младенцев позволило повысить уровень их выживаемости. Однако одновременно с достижениями появились и новые вопросы, связанные с изучением состояния здоровья и развития детей, а также с исследованиями качества их жизни.

Недоношенным считается ребенок, родившийся живым в сроки до 37 недели внутриутробного развития с массой тела менее 2500 г и длиной менее 45 см. Жизнеспособным считают новорожденного с массой тела при рождении более 500 г, сделавшего хотя бы один вдох.

Традиционно выделяют четыре степени недоношенности. Если дети рождаются с массой тела 2500–2000 г, то у них первая степень недоношенности. Вторая степень у детей, рожденных массой от 2000 до 1500 г. Эти дети считаются новорожденными с низкой массой тела. Дети третьей степени, рожденные с массой 1500–1000 г, считаются новорожденными с очень низкой массой тела. Дети четвертой степени недоношенности с экстремально низкой массой тела при рождении имеют массу менее 1000 г [2].

Данная категория детей, по мнению многих исследователей, относится к группе «высокого риска». Обследование детей, проведенные рядом специалистов (М.Ю. Васильева, А.С. Батуев, М.Э. Бернадская, С.Я. Волгина, Л.В. Грачева, А.С. Емельянова, Д.И. Черного, Д.Н. Чернова, Л.Г. Чухутова, О.В. Лебедева), доказывает, что преждевременное рождение оказывает влияние на формирование различных способностей детей и на процесс их развития в целом [3].

Исследователи в области дефектологии (Е.Ф. Архипова, С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович, Е.М. Мастюкова, и др.) констатируют факт увеличения распространенности перинатальных поражений ЦНС и, как следствие, появления на свет «физиологически незрелых» новорожденных, несомненно, имеющих риск задержки развития моторных и психических функций, в том числе и речи [1].

Поэтому темой нашего исследования стало выявление особенностей речевого развития недоношенных детей раннего возраста. Эксперимент осуществлялся на базе Кировского областного государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Кировский областной клинический перинатальный центр». В эксперименте участвовало 11 детей в возрасте от 1,6–3 лет. Из них один ребенок, рожденный с экстремально низкой массой тела (четвертая степень недоношенности). Четыре ребенка, рожденные с очень низкой массой тела (третья степень недоношенности). Шесть детей, рожденных с низкой массой тела, из них четыре

ребенка имели вторую степень недоношенности при рождении и два ребенка – первую степень недоношенности.

Для обследования речи недоношенных детей раннего возраста был использован Макартуровский опросник речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Сегодня Макартуровский опросник адаптирован более чем для 50 языков мира. Русская версия американского опросника разработана группой авторов (М.Б. Елисеева, Е.А. Вершинина, В.Л. Рыскина, С.Н. Цейтлин). Исследователи отмечают, что родительский опросник оказался эффективным средством ранней речевой диагностики. Оценка речевого и коммуникативного развития детей с помощью стандартизированных шкал – эффективный инструмент диагностики. Опросники для родителей детей раннего возраста имеют ряд преимуществ перед другими средствами диагностики речи и коммуникации маленького ребенка. Родители постоянно общаются с ребенком, и поэтому хорошо заполненный родительский опросник может содержать более полноценные сведения о речи ребенка, чем результаты тестирования, полученные профессионалом [4]. В своей работе мы использовали «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения», рассчитанный на детей от 1 года 6 месяцев до 3 лет (включительно).

Анализ результатов исследования речевого развития недоношенных детей раннего возраста показал, что у одного ребенка, имеющего при рождении первую степень недоношенности, наблюдался низкий уровень развития речи. В 1 г. 6 мес. в его словаре было всего 3 звукоподражательных слова. Другой ребенок, рожденный массой 2100 г, показал средний уровень развития речи. В 2г. 10 мес. в его активном словаре насчитывалось 400 слов. В словаре имена существительные преобладали над глаголами и именами прилагательными. Также в его активном словаре начали появляться союзы, местоимения и предлоги. Он начал усваивать грамматические структуры предложений. Среднее количество слов в предложении было около 6 лексем. Он употреблял следующие грамматические категории: родительный, дательный, творительный и винительный падежи; существительные во множественном числе; глаголы в формах настоящего и прошедшего времени. Ребенок умел отвечать на вопросы.

В исследовании приняли участие 4 ребенка, имеющие при рождении вторую степень недоношенности. Из них один ребенок (25%) имел высокий уровень развития речи. На момент обследования ребенку было 2г. 3 мес. Количество слов в активном его словаре было около 499. Среднее число слов в предложениях около 6 лексем. Он употреблял существительные в разных падежах, существительные во множественном числе, глаголы разных времен, глаголы в 1 и 2-ом лице. Остальные 75 % детей показали низкий уровень развития речи. Активный словарь, в основном, был представлен звукоподражанием, если они и употребляли слова, то это были имена существительные и личные местоимения. Развитие навыка фразовой речи у всех находилось на соответствовавшему возрасту этапе. То есть двое детей использовали в речи предложения, объединяя в предложение 2–3 аморфных слова. Грамматические категории еще не употребляли.

В процессе обследования также приняли участие 4 ребенка, рожденные с очень низкой массой тела (третья степень недоношенности). В этой группе детей также один ребенок показал высокий уровень развития речи. В свои 2 г. 6 мес. он имел в активном

словаре 586 слов. Свои мысли формулировал с помощью предложений, используя различные грамматические категории. У остальных детей был выявлен низкий уровень развития речи. Их речь характеризовалась небольшим объемом словаря. Навык фразовой речи еще формировался. Среднее количество слов в предложении составляло 2–3 лексемы. В предложении слова были не согласованы. При общении дети могли ответить не на все вопросы.

В исследовании принял участие 1 ребенок, имеющий при рождении массу 980 г – четвертую степень недоношенности. В 1 г. 9 мес. он имел 24 звукоподражательных слова. Фразовая речь только начинала развиваться. Он соединял несколько звукоподражаний в предложение. Например, говорил: «мяяяу амам» – кошка ест. Мог ответить на некоторые вопросы: «Ам-ам нет» – не буду есть.

Для изучения факторов влияния на речевое развитие недоношенных детей была составлена сводная (Табл. 1) показателей физического развития недоношенных детей на момент рождения и уровня речевого развития недоношенных детей раннего возраста на момент исследования.

Таблица 1

Показатели физического развития недоношенных детей на момент рождения и уровня речевого развития недоношенных детей раннего возраста на момент исследования

	Возраст	Уровень развития речи	Посещает ли дошкольное учреждение	Серьезные заболевания	Неделя беременности (гестационный возраст)	Аппар	Масса	Длина
1	1 г 6 мес	низкий	нет	нет	34	8	2170	44
2	1 г 6 мес	низкий	нет	нет	34	8	1840	43
3	1 г 9мес	низкий	нет	нет	31	6	980	37
4	1г 10 мес	низкий	нет	нет	34	8/8	2000	45
5	1 г 10 мес	низкий	нет	нет	30	7/7	1140	39
6	2 г 2 мес	низкий	нет	нет	33		1600	43
7	2 г 2 мес	низкий	д/сад	ВПС	32	6/7	1250	38
8	2 г 3 мес	высокий	нет	нет	35-36	6	1590	45
9	2г 5 мес.	низкий	д/сад	Пиелозктазия, астигматизм, ВПС	25	7/7	1180	
10	2г 6 мес.	высокий	нет	нет	32	6/7	1050	37
11	2г 10 мес	средний	д/сад	нет	31	5/7	2100	45

Таким образом, у 73% недоношенных детей раннего возраста наблюдался низкий уровень речевого развития. В данную группу попали в основном дети в возрасте от 1 года 6 мес. до 2-х лет 2 мес. В их речевом развитии были выявлены особенности, проявляющиеся в малом объеме активного словаря, в недоразвитии навыков использования способов словоизменения. Высокий уровень развития речи показали 18

% недоношенных детей, средний уровень развития речи был выявлен у 9 % недоношенных детей. Их речевое развитие соответствовало возрасту. Эту группу составили дети в возрасте от 2 лет 3 мес. до 2 лет 10 мес. На основании результатов исследования можно предположить, что речевое развитие у недоношенных детей при отсутствии негативных факторов (заболеваний, органических поражений ЦНС) приближается к развитию доношенных сверстников примерно к 3 годам. Для подтверждения этих выводов требуется изучение речи недоношенных детей на большой выборке и обработка данных с помощью методов математической статистики.

### **Список литературы**

1. Агаева И.Б., Вяземская Л.В. Сравнительное изучение особенностей речи детей раннего возраста с нормативным и задержанным речевым развитием // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–4. С. 4–7.

2. Альбицкий В.Ю., Шер С.А. Сбережение жизни младенца: от XVIII до XXI века // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2014. Т. 22. № 2. С. 42–45.

3. Захарова Л.И., Кольцова Н.С., Тупикова С.А., Куликова Н.И. Недоношенный ребенок – мультидисциплинарная проблема и особенности ее решения на современном этапе // Практическая медицина. 2016. № 8 (100). С. 19 – 22.

4. Елисеева М.Б., Вершинина Е.А. Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев // Специальное образование. 2017. №3 (47). С. 66–81.

*Сычева Т.С.,*

*Тверская О.Н.*

## **АДАПТАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «ЖИВОЙ ЗВУК» ДЛЯ КОРРЕКЦИОННО-ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПАЦИЕНТАМИ С АФАЗИЕЙ**

На сегодняшний момент на территории Российской Федерации сохраняется тенденция к увеличению числа лиц с афатическими расстройствами среди взрослого населения [1].

Одной из частых причин афазии является острое нарушение мозгового кровообращения (ОНМК) [5], которое влечет за собой серьезные нарушения двигательных, речевых и когнитивных функций. Нарушение речи и речевой коммуникации при ОНМК, как правило, проявляется по типу афазии (различных форм и степени выраженности).

Под афазией в научной литературе понимается системное нарушение речи, которое возникает при органических поражениях головного мозга, охватывает разные уровни организации речи, влияет на ее связи с другими психическими процессами и приводит к расстройству всей психической сферы человека, нарушая, прежде всего коммуникативную функцию речи [4].

Последствия мозгового инсульта могут быть настолько серьезными, что приводят к расстройству многих функций: речевых, двигательных, психологических, которое может привести к инвалидности, дезинтеграции человека и потере трудоспособности.

Поэтому восстановительное обучение пациентов с афазией является большой социальной проблемой. Разработка и совершенствование методов для восстановления речевой функции у пациентов с афазией на сегодняшний момент становится актуальным и приоритетным направлением развития логопедической помощи, как в системе здравоохранения, так и социальной защиты (согласно приказу Министерства здравоохранения РФ от 15 ноября 2012 г. № 928н «Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи больным с острыми нарушениями мозгового кровообращения» логопед входит в состав мультидисциплинарной бригады медицинской реабилитации) [3].

Традиционно занятия по восстановлению речевой функции при афазии логопеды здравоохранения и социальной защиты выстраивают на основе методик Т.Г. Визель, М.К. Шохор-Троцкой (Бурлаковой), В.М. Шкловского, Л.С. Цветковой, Л.Б. Клепацкой, Н.В. Кошелевой и других. Данные методики зарекомендовали себя, как успешные и эффективные, но в практике работы логопедов с данной категорией пациентов недостаточно применяются компьютерные средства обучения.

В настоящее время для восстановления речевой функции известны следующие компьютерные программы и тренажеры: логопедический тренажер «Дэльфа-142», мультисенсорный речевой тренажер «ИНТОН-М», мультимедийное обеспечение для неслышащих и слабослышащих детей с нарушением речи «Живой звук 3.01», комплекс «Бослаб ЛОГО БИ-02М», логотерапевтический комплекс Амалтея «ЛОГО» (БОС «ЛОГО»). И хотя некоторые из них не назовешь самыми современными средствами, но они остаются довольно эффективными и доступными.

В рамках исследовательской работы нами был проведен анализ данных программ, в ходе которого мы предположили, что для восстановления речевой функции у пациентов с афазией можно адаптировать коррекционно-развивающий программный комплекс «Живой звук 3.01» [2]. Так как, программный комплекс направлен на коррекцию нарушения речи разной степени тяжести и различных структурных компонентов речи (голоса, дыхания, звукопроизношения), а также устранение таких речевых нарушений как ринолалия, алалия, афазия, заикание [2].

Несмотря на то, что мультимедийное обеспечение «Живой звук 3.01» предназначено, в том числе и для коррекции афазии, однако в дидактическом и речевом материале программы не учтены потребности взрослых пациентов с данным нарушением. Но так как возможности программного обеспечения позволяют вносить изменения в некоторые модули, мы адаптировали обучающий материал в соответствии с возрастными особенностями пациентов и структурой речевого дефекта.

Проанализировав мультимедийное обеспечение «Живой звук 3.01», мы отобрали 6 модулей («Автоматизация звукопроизношения», «Диалоги», «Картинный



словарь», «Дом», «Животные», «Водопад».), которые можно адаптировать для работы с пациентами с афазией.

В ходе нашей работы нами были адаптированы 6 модулей программы «Живой звук 3.01» для работы с пациентами с афазией. Для каждого модуля был подобран дидактический и речевой материал в соответствии с возрастными особенностями пациентов и структурой речевого дефекта.

Так, в модуле «Автоматизация звукопроизношения» мы заменили речевой материал, подобрав пословицы, скороговорки и стихи, учитывая речевые возможности пациентов с афазией. Работа с модулем «Автоматизация звукопроизношения» позволит расширить объем слухоречевой памяти и восстановить понимание переносного смысла.

В программе модуль «Диалоги» был представлен тематическими диалогами (семья, здоровье, школа и др.). Мы же разработали диалоги, которые разделили на два типа: диалоги, требующие ответа «да» или «нет», либо утвердительного или отрицательного жеста и диалоги, требующие ответа одним-двумя словами [2]. Начиная работу с модулем, на экране компьютера появляются вопросы, которые логопед задает пациенту. Использование модуля «Диалоги» в коррекционной работе позволит восстановить устную связную речь и развить навыки диалогической речи у пациента с афазией.

В модуле «Картинный словарь» мы заменили изображения на новые, так как, заложенные в программном обеспечении несколько устарели. Так как модуль состоит из тематических разделов, для работы с пациентами с афазией мы оставили следующие: «фрукты и ягоды», «овощи», «животные», «птицы», «цветы», «профессии», «продукты питания», «явления природы».

Работа с модулем «Картинный словарь» позволит развить объем и качество номинативного словаря (обогащение и развитие словаря, выделение общих и различных признаков в серии изображенных предметов, обобщение слов по одному понятию).

Основываясь на методических рекомендациях по использованию тренажера «ИНТОН-М» мы разработали карточки с заданиями, которые логопед может использовать на занятиях для работы с модулями «Водопад», «Дом», «Животные». Данные модули можно использовать при любой форме афазии, так как модули направлены на развитие дыхания и работы над слитностью звуков. На ранних этапах работы рекомендуется использовать модули для выработки продолжительного и спокойного выдоха, на более поздних этапах – для работы над слитностью звуков при произношении.

На сегодняшний момент адаптированный коррекционно-развивающий программный комплекс «Живой звук 3.01» апробируется в работе с пациентами с последствиями ОНМК в КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов» г. Перми. И мы наблюдаем высокий интерес пациентов к занятиям с использованием данного комплекса, а также положительную динамику коррекционно-восстановительного обучения.

### **Список литературы**

1. Визель Т.Г. Приобретение и распад речи: моногр/ – Барнаул, 2016. – 289 с.

2. Овсяник В.П., Мороз Б.С. Мультимедийное обеспечение для незлышащих и слабослышащих детей с нарушением речи «Живой звук 3.01». Описание и инструкция по эксплуатации – К.: НПП «ВАОС», 2013. – 40 с.

3. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 15 ноября 2012 г. № 928н «Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи больным с острыми нарушениями мозгового кровообращения» // Министерство здравоохранения РФ. – URL: <https://www.rosminzdrav.ru/documents/9104-poryadok-okazaniya-meditsinskoy-pomoschi-bolnym-s-ostryimi-narusheniyami-mozgovogo-krovoobrascheniya-utv-prikazom-ministerstva-zdravooхранeniya-rossiyskoy-federatsii-ot-15-noyabrya-2012-g-928n>

4. Селиверстов В.И. История логопедии. Медико-педагогические основы: учебное пособие для вузов. – М. : Академический Проект, 2016. – 384 с. – (ЭБС «IPRbooks») – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/60025.html>

5. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение: учеб. пособие. – Воронеж: МОДЭК; М., 2011. – 256 с. – Режим доступа: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/ldNotice:14698/Source:default>

*Харузина А.С.,  
Тверская О.Н.*

## **СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ**

Развитие речи ребенка – это сложный, многообразный и довольно длительный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, просодической стороной речи, звукопроизношением и слоговой структурой. Одни группы языковых знаков усваиваются раньше, другие – значительно позже.

Развитие просодической стороны речи у детей является одной из актуальных задач современной логопедии. Для овладения культурой коммуникации необходимо широкое лингвистическое воспитание детей, начиная с дошкольного возраста. Высокая культура речи тесно связана с развитием личностных качеств ребенка, позволяющих ему успешно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, удовлетворять интеллектуальные и эмоциональные потребности, достигать практических результатов. Значительная роль в освоении коммуникативных навыков принадлежит развитию просодического строя речи.

Целью статьи является анализ литературы, направленной на изучение просодической стороны речи и исследование современного подхода к изучению просодии.

Изложение основного материала исследования:

На современном этапе развития дошкольного образования наиболее ярко выделяется проблема речевого развития дошкольников. К сожалению, в последние годы наблюдается тенденция резкого снижения уровня развития речи у детей дошкольного возраста. Одной из важных составляющих данной проблемы является просодическая сторона речи, которая характеризует эмоциональное выражение произносимой речи, отражает смысловую сторону сообщения и отношение к ней

говорящего. Изучение просодии и ее компонентов являлось предметом исследования в разных отраслях науки. В логопедии при изучении произносительной стороны речи просодию и ее компоненты рассматривали Е.Э. Атремова, Е.Ф. Архипова, И.И. Ермакова, Е.В. Лаврова, Л.В. Лопатина, О.С. Орлова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, в лингвистике – В.И. Бельтюков, Л.В. Бондарко, Е.А. Брызгунова, Т.Н. Иванова–Лукиянова, Н.В. Черемисина и другие. В рамках специальной психологии М.В. Плешаковой при изучении психологических особенностей восприятия голоса другого человека были выявлены специфические закономерности узнавания эмоциональных контекстов по их интонационному контуру [1].

В дошкольном возрасте происходит формирование просодической стороны речи, и ее нарушение накладывает отпечаток на коммуникативные способности речи, так как просодические характеристики помогают говорящему донести информацию до слушателя и показать свое эмоциональное состояние. Плавность речи напрямую взаимосвязана с интонационной стороной речи и просодией. Современные лингвисты под понятием «просодия» понимают весь спектр ритмико-интонационных свойств, которые предназначаются для реализации коммуникативной функции речи, так как именно с их помощью говорящий передает многообразие информации и свое эмоциональное состояние.

Просодия является общим понятием всех сверхсегментных свойств речи, к которым относятся разновидности тона, темпа, ритма, расстановка логических ударений, мягкая атака голоса, сила, длительность звучания, плавный речевой выдох, четкая дикция, интонация, тембровая окраска. Все эти компоненты определяют выразительность и эмоциональную нагрузку в процессе общения. Основной составляющей просодии является интонация. В логопедии интонация – средство передачи коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков в речи. Л.В. Ковригина подчеркивает, что данный компонент просодии является средством окраски любого звучащего слова или сочетания слов в предложении [2].

Интонация рассматривается в лингвистической науке как одна из неотъемлемых фонетических средств окраски речевой деятельности и состоит из просодических компонентов, которые разделяют и организуют речевой поток согласно смыслу передаваемой информации. По мнению О.И. Мананковой, интонация входит в состав просодии и включает в себя такие компоненты, как тон голоса, тембр, сила звучания голоса, мелодика, паузы, словесное логическое ударение и темп речи. Автор акцентирует внимание на том, что «акустические характеристики интонации зависят от частоты и амплитуды колебания голосовых связок, от степени мускульной напряженности органов речи, от различной скорости смены артикуляций, от эмоционального тонуса» [3].

В языковедении под понятием «интонация» понимается изменение силы, высоты голоса, относительной длительности отдельных звуков, а также тембра голоса, которое начинается от предложения и кончается слогом или отдельным звуком. Лингвисты наиболее подробно классифицируют интонацию, в которой выделяют два вида интонации: интонацию законченности, под которой понимается значительное понижение голоса на ударном слоге слова, но при этом мелодический уровень начала

синтагмы достаточно высок. К завершению синтагмы наблюдается понижение голоса и увеличение звучания гласного; вопросительную интонацию, проявляющуюся в повышении голоса на ударном гласном последнего слова синтагмы. А.Ю. Чистобаева при рассмотрении ведущих компонентов интонации указывает на их основные функции: коммуникативную, смысловозначительную, кульминативную, синтезирующую, делимитативную, эмоциональную, экспрессивную [4].

Значение интонации в выразительной речи очень велико. По мнению Н.И. Жинкина, она оживляет речь. В своих исследованиях лингвисты также подчеркивают, что с помощью интонации говорящий человек не только образует высказывание, но передает его смысл и эмоционально-экспрессивное содержание, через которое происходит эстетическое воздействие на слушателя. Исходя из вышесказанного, следует отметить, что интонация не только увеличивает объем передаваемого сообщения, но и помогает увидеть смысловую сторону речи. Основной составляющей интонации является мелодика, которая гарантирует повышение и понижение тона голоса. Различение звуков по высоте характеризуется разнообразной скоростью колебаний голосовых складок. Исходя из этого, частота колебаний будет зависеть от скорости воздушного потока, степени упругости голосовых складок, ширины голосовой щели, массы вибрирующей части складок. Е.Ф. Архипова отмечает, что мелодика, в отличие от всех других компонентов интонации, определяет коммуникативный тип предложения: повествовательное, вопросительное, восклицательное и незавершенное повествование. Исследователями выделяется три вида мелодики речи:

- повествовательная мелодика, при которой понижается голос на последнем ударном слоге;
- вопросительная мелодика, при которой голос повышается на слове, которое отражает смысл поставленного вопроса;
- восклицательная мелодика, при которой речь сопровождается эмоциональным побуждением.

О.А. Токарева при рассмотрении ударения выделяет следующие отличительные свойства:

- сила звука, с которой выделяется ударный слог;
- длительность ударного гласного, который длиннее первого предударного в полтора раза;
- особое тембровое качество ударного гласного, который произносится ясно, с более четким артикулированием;
- высота тона, выделяющая ударный слог [5].

Последним компонентом интонации является тембр. Тембр привносит дополнительную артикуляторно-акустическую окраску голоса, ее колорит. Е.Ф. Архипова при описании тембра речи отмечает, что данный компонент интонации имеет индивидуальные особенности для каждого человека, который может варьироваться от эмоционального состояния человека и от времени суток. Между тем, каким бы разнообразным ни был тембр речи, его восприятие всегда субъективно.

Речевое дыхание основывается на многообразном течении речи, чередовании речевых звеньев, которые в зависимости от содержания могут быть длительными или короткими. Следовательно, моменты вдоха, объем забираемого воздуха, интенсивность его расходования не следуют в однообразной ритмической последовательности друг за другом.

Правильное речевое дыхание дает возможность при меньшей затрате мышечной энергии речевого аппарата достигать максимальной звучности, при этом более экономично расходуя воздух.

Таким образом, анализ вышеизложенных положений позволяет сделать вывод о том, что просодия является одним из важнейших компонентов речевой деятельности. Для достижения наиболее высокого результата логопедической работы необходимо развивать все компоненты просодической стороны речи.

### ***Список литературы***

1. Воробьева Т.А., Воробьева П.А. Дыхание и речь. Работа над дыханием в комплексной методике коррекции звукопроизношения. – М.: Литера, 2014. – 144 с.

2. Ковригина Л.В. Введение в логопедическую специальность с основами логопедии: курс лекций: учеб. пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2013.

3. Мананкова О.И. Технология формирования интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с речевыми патологиями: учеб. пособие / Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: НГПУ, 2012.

4. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – М.: Феникс, 2013. – 176 с.

5. Чистобаев А.Ю. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений голоса при различных речевых патологиях: учеб. пособие / Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: НГПУ, 2009. – С. 133–144.

*Чайникова Н.А.,*

*Лопатина О.П.*

## **СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Сказка для ребенка – это поле для развития фантазии и воображения за счет доступности и загадочности сюжета. Сказочные образы близки воображению ребенка, что позволяет развивать восприятие, мышление, внимание, память и, конечно, речь.

«Психотерапевтическая сказка» или «сказкотерапия» – метод известный, но, недостаточно часто используемый в коррекционной работе с детьми раннего возраста. Мы предлагаем в логопедической работе использовать сказки с психотерапевтической направленностью, чтобы влиять как на речевое развитие ребенка раннего возраста, так и на других компоненты его развития.

Важно заметить, что сказкотерапия играет одну из главных ролей в развитии ребенка: обладает обучающей, развлекательной и успокаивающей функцией.

Например, сказкотерапия может помочь в работе с негативными эмоциями, переживаниями, а также различными психосоматическими заболеваниями.

Для ребенка сказка – это связующий элемент между сознательным миром и уровнем бессознательного, телесного и эмоционального опыта. Ребенок может самостоятельно сделать то, что пережито им в сказке, частью своего личного опыта. А также это позволяет ему усвоить моральные нормы и ценности, научиться различать добро и зло.

В процессе сказкотерапии дети проживают эмоциональные состояния, знакомятся со словами, обозначающими их. Благодаря этому формируется способность к более глубокому пониманию себя и других людей.

Таким образом, в раннем возрасте закладываются основы постижения окружающего мира в полном его понимании. Поэтому, мы считаем, что проблема изучения сказкотерапии актуальна, и использование данного многофункционального метода в коррекционной работе с такими детьми необходимо.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, совершенствования взаимодействий с окружающим миром, развития творческих способностей, расширения сознания.

Образы сказок одновременно затрагивают два психических уровня: уровень сознания и подсознания, что дает особые возможности при коммуникации. Особенно это важно для коррекционного процесса, в условиях которого необходимо в сложной эмоциональной обстановке создать эффективную ситуацию общения.

Выделяют такие коррекционные функции сказки: психологическую подготовку к напряженным эмоциональным ситуациям; символическое регулирование эмоциональных и физиологических стрессов; принятие своей физической активности в символической форме.

В современной психологии существуют разные возможности работы со сказкой, которые успешно применяются в практике. Сами же сказки делятся на разные группы (бытовые, сказки-загадки, сказки-басни, притчи и т.д.), каждая из которых уместно используется в работе с людьми любого возраста.

В процессах психокоррекции и развития личности ребенка сказки привлекательны тем, что в них отсутствуют открытые нравоучения. События сказочных историй логичны, последовательны. Ребенок, осознавая это, понимает причинно-следственную связь без навязчивых указаний. Также, во многих психотерапевтических сказках у главного героя нет заданного имени. Так ребенку легче идентифицировать себя с этим собирательным образом. И, конечно, наполнение сказочного сюжета тайнами и волшебством позволяет слушателю активно воспринимать и усваивать опыт героев, перенимая его в собственную жизнь.

Психотерапевтическая сказка – это своего рода коррекционная работа, в ходе которой могут решаться психологические трудности ребенка. А также, в ходе сказкотерапии можно решать задачи логопедической работы – стимулирование речевой активности, звукоподражаний, развития пассивного и активного словаря и многие другие.

Для получения психотерапевтического эффекта ребенку нужно помочь прожить сказку и эмоционально проникнуть в образ героя. Роль педагога состоит в

том, чтобы нетрадиционно подойти к использованию сказочного материала. Необходимо инициировать у детей умение нестандартно воспринимать содержание сказок, а также, отражать его во всех видах деятельности. Кроме этого можно формировать предпосылки для сочинения ребенком собственной сказки.

Для решения этих задач этого можно использовать следующие виды работ со сказкой:

–Интерпретация сказок. Ребенку задается ситуация без готового ответа и содержит актуальную для него проблему, «зашифрованную» в виде сказки (преодоление препятствий, взаимопомощь, прогнозирование своих действий и т.п.) Анализ сказок полезно совмещать с телесными упражнениями, чтобы активизировать ребенка.

–Рассказывание взрослым сказки от третьего лица. Важны актерские умения педагога, а также знания смысла сказочных ситуаций и индивидуальных особенностей ребенка. Совмещая это, логопед-рассказчик может сознательно делать акценты именно на том, в чем ребенок затрудняется. Таким образом, у ребенка активизируются собственные бессознательные процессы, стимулирующие его вступить в диалог. При этом логопед должен подобрать такие сказки, сюжет и проблематика которых максимально соответствуют целям коррекционной работы.

–Рассказывание сказки от первого лица. Для данного вида необязательно выбирать только конкретных героев, можно одушевлять любой предмет или часть окружающей среды, повествуя от его имени. Такой метод позволяет детям взглянуть на ситуацию с другой стороны.

–Сочинение сказок. Так, ребенок не только отражает свою внутреннюю реальность, но и активизирует свои бессознательные структуры, которые обеспечивают личностное развитие.

–Переписывание сказок. Имеет смысл тогда, когда ребенку чем-то не нравится сюжет или его составляющие. Ребенок сам выбирает конец, который больше всех соответствует его внутреннему состоянию. Он находит такой вариант, который позволяет ему освободиться от внутреннего напряжения.

–Постановка сказки с помощью кукол. Помогая «оживить» куклу, ребенок может видеть, как каждое его действие отражается на поведении куклы. Важным этапом является организация сцены: это помогает в организации персонального пространства и в умении создать комфортную обстановку вокруг и внутри себя. На данном этапе идет совершенствование коммуникативных навыков, развитие чувства объема, развитие эстетического чувства. А также ребенок может наблюдать за спонтанным распределением ролей в этом процессе: как кто-то берет на себя руководство, кто-то, в свою очередь, исполнитель, кто-то – наблюдатель.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что в коррекционной работе с детьми раннего возраста достаточно часто используют сказки, но задействован не весь потенциал этого метода.

В настоящее время на многих этапах развития ребенка коррекционный процесс включает в себя ту или иную работу со сказкой. Но такая деятельность направлена лишь на некоторые компоненты речевого развития ребенка

(звукопроизношение; лексический компонент: обогащение активного и пассивного словаря; связная речь) и на развитие некоторых высших психических функций (слуховое внимание).

Мы рекомендуем применять предложенные нами виды работ с психотерапевтической сказкой в логопедическом воздействии, чтобы с их помощью влиять не только на речь ребенка, но и на поведенческие особенности, воздействовать на страхи ребенка, инициировать выявление причинно-следственных связей, совершенствовать коммуникативные навыки, развивать чувство объема и эстетическое чувство, помогать ребенку научиться перенимать полезный для него опыт героев.

Такие виды работ с детьми раннего возраста логопед может использовать на своих занятиях в любой период работы с ребенком. Особенно психотерапевтические сказки будут уместны и эффективны в период адаптации к садику или к новым занятиям, то есть вначале коррекционной деятельности. Предпочтительнее проводить занятия индивидуально или в небольших подгруппах.

Таким образом, сказка является наиболее универсальным, комплексным методом воздействия в коррекционной работе. В атмосфере сказки дети раскрепощаются, становятся более открытыми к восприятию действительности, проявляют большую заинтересованность в выполнении различных заданий.

#### **Список литературы**

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – М.: Речь, 2007. – 176 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. – СПб.: «Златоуст», 1998. – 352 с. – URL: <http://ignorik.ru/docs/index-2161448.html>
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. – М.: Сфера, 2002. – 510 с. – (Педагогическая библиотека). – URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0171/2\\_0171-223.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/2/0171/2_0171-223.shtml#book_page_top)

Чугайнова В.Н.,  
Герасимова О.И.

### **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И РЕАБИЛИТАЦИЯ НАРУШЕНИЯ ГЛОТАНИЯ, СОВМЕСТНО С ЭНДОСКОПИЧЕСКОЙ ОЦЕНКОЙ АСПИРАЦИИ, НА РАННИХ ЭТАПАХ РЕАБИЛИТАЦИИ У ПАЦИЕНТОВ С ДИСФАГИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСЛЕ ОНМК**

Нарушение глотания является важным и сложным процессом, который включает в себя функционирование самых разных групп мышц и черепно-мозговых нервов. Нарушение глотания или дисфагия является одной из ключевых проблем в организации питания у пациентов и признаком множества заболеваний, среди которых – нарушение мозгового кровообращения.



По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), каждый год регистрируются 2,5–3 новых случая инсульта на 1000 человек. На 2015 год примерно 30% больных составляют лица трудоспособного возраста (соотношения женщин и мужчин – 1:3). Одним из проявлений острого нарушения мозгового кровообращения (ОНМК) являются расстройства глотания (дисфагия). Частота дисфагии при ОНМК по разным источникам варьирует от 15% до 50% случаев. Почти 70% больных и в резидуальной стадии, продолжают испытывать дисфункцию глотания различной степени выраженности [3].

В течение двух-трех дней после инсульта у 42 – 67% пациентов развивается дисфагия – что делает инсульт ее основной причиной. У 50% возникает аспирация и у одной трети развивается требующая лечения пневмония. Скрининг на дисфагию среди пациентов, перенесших инсульт, очень важен для профилактики отрицательного исхода за счет аспирации и неадекватной гидратации/питания [3].

Одна из ведущих тем в ранней реабилитации неврологических больных – нарушение глотания (дисфагия).

Нарушение глотания – «Дисфагия» – термин, который обозначает затруднение в продвижении пищи из ротовой полости в желудок и является общим названием расстройства акта глотания. Акт глотания – физиологический рефлекс в котором участвуют 6 пар черепно-мозговых нервов, 26 мышц, а именно лицевой (VII), тройничный (V), блуждающий (X – его спинальный ветвь), языкоглоточный (IX), добавочный (XI) и подъязычный (XII) [2].

По Мажанди (Magendie, 1836), акт глотания делится на три фазы, без перерыва следующие друг за другом: оральную, глоточную и пищеводную. В настоящее время выделяют четыре фазы: оральная (ротовая), орофарингеальная (ротоглоточная), фарингеальная (глоточная), эзофарингеальная (пищеводная). Нарушение любой фазы акта глотания может привести к дисфагии [1].

Дисфагия делится на 4 вида: органическая (механическая) дисфагия; психогенная дисфагия; ятрогенная дисфагия; нейрогенная (двигательная) дисфагия.

У пациентов с ОНМК проявляется, как правило, нейрогенная дисфагия.

Причинами развития нейрогенной дисфагии являются много численные неврологические заболевания, возникающие на мышечном, ядерном, надъядерном и невральном уровнях. Главные повреждающие факторы: опухоли мозга, сосудистые нарушения, ЧМТ, хирургическая агрессия.

Клиническое обследование дисфагии:

– тщательный осмотр, ротовой полости, ротоглотки, гортани, исследование полости рта, зубов, десен и области шеи, пальпация регионарных лимфоузлов, очень важно для уточнения многих причин дисфагии, включая злокачественные опухоли

– оценка чувствительности слизистой гортаноглотки прикосновением бронхоскопа (шпателя) к слизистой оболочке гортани, глотки, надгортанника. Сохранность чувствительности и степень её нарушения определяется двигательной реакцией мышц ротоглотки:

– исследование глоточного рефлекса. Имеете в виду, что наличие глоточного рефлекса не исключает диагноз дисфагии (например, псевдобульбарном синдроме);

отсутствие/снижен глоточного рефлекса отмечается у курящих, не имеющих проблем с глотанием

– оценка функции акта глотания является обязательной частью неврологического осмотра и производится по разработанной стандартизированной скрининговой шкале.

Логопедический метод диагностики:

При заполнении шкалы оценки дисфагии (КИМ) максимальное количество баллов 14 – тяжелая форма дисфагии. При максимальном количестве баллов и при необходимости логопед назначает совместный осмотр с эндоскопистами, для оценки аспирации. Фиброларинготрахеоскопия является наиболее информативным методом диагностики.

Инструментальный метод диагностики:

Фиброоптическая эндоскопическая оценка глотания / Эзофагоскопия

(FEES) – FEES – это модифицированный метод включающий визуальный осмотр гортанных и глоточных структур через трансназальный гибкий фиброоптический эндоскоп во время приема пациентом жидкости и пищи. Выполняется с помощью фиброоптического эндоскопа, проводимого через ротовую полость в желудок с детальной визуализацией верхних отделов желудочно-кишечного тракта, что позволяет определить наличие спазма пищевода, псевдоахалазии, связанной с опухолью пищеводно-желудочного соединения, механического препятствия прохождению пищи по пищеводу, провести биопсию с целью цитологического исследования материала на ранней стадии [4].

Благодаря визуальному осмотру эзофагоскопии мы можем точно определить степень уровня нарушения глотания, и степень аспирации, что позволит нам подобрать методы, приемы логопедической работы для каждого пациента индивидуально: упражнения, степень загущения еды \ воды, количество употребляемого через ротовую полость.

Таким образом, при осмотре логопедом нарушения глотания, без эндоскопистов, выявляет низкую эффективность постановки точности степени выраженности дисфагии, обуславливает актуальность дальнейшего исследования этой проблемы, а именно разработка логопедического обследования дисфагии совместно с эндоскопистами.

### **Список литературы**

1. Sjogreen L., Engvall M., Ekstrom A. et al. Orofacial dysfunction in children and adolescents with myotonic dystrophy // *Developmental Med. & Child. Neurol.* – 2009. – Vol. 49, No. 1. – P. 18–22.

2. Виленский Б.С., Яхно Н.Н. Ишемический инсульт: Справочник. – СПб.: Фолиант, 2009. – 75 с.

3. Кадыков А.С., Черникова Л.А., Шапаронова Н.В. Реабилитация неврологических больных. – М.: Москва «МЕДпресс&информ», 2014. – С. 393–396.

4. Союз реабилитологов России // Клинические рекомендации диагностика и лечение дисфагии при заболеваниях центральной нервной системы (Москва, 2013) Режим доступа: <https://rehabrus.ru/>

*Шадрина А.А.,*

*Гирилюк Т.Н.*

## **К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАЦИИ И МОТОРНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА**

Актуальность нашего исследования определяется увеличением частоты рождений детей с синдромом Дауна и необходимостью разработки новых технологий коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории. Из-за недостаточности в психофизическом развитии дети раннего возраста с синдромом Дауна не могут самостоятельно овладеть многими необходимыми навыками для жизни и коммуникации в социуме. Поэтому вопрос о разработке специализированных методик развития коммуникации у детей с синдромом Дауна приобретает особенное значение.

Цель исследования: изучение состояния коммуникации и моторной сферы у детей раннего возраста с синдромом Дауна.

Объектом исследования являются процесс исследования особенностей коммуникации и моторной сферы у детей с синдромом Дауна.

Предмет исследования: особенности коммуникации и моторной сферы у детей раннего возраста с синдромом Дауна.

Задачи:

1. Изучить научно-методическую литературу по теме исследования.
2. Провести анкетирование родителей по шкалам KID-R и RCDI Санкт – Петербургского института раннего вмешательства.
3. Провести анализ полученных результатов.

Синдром Дауна – тяжелое генетическое заболевание. Оно возникает из-за мутации хромосомного материала (наследственного аппарата) у плода в период внутриутробного развития. Синдром Дауна проявляется целым рядом внешних признаков. Ребенок рождается с плоским лицом и затылком, укороченным черепом. На шее у новорожденного явно обнаруживается специфическая кожная складка, также имеется кожная складка в углах глаз – эпикантус. Конечности и пальцы укорочены, рот всегда приоткрыт из-за врожденной слабости мышц. Среди патологии внутренних органов чаще всего присутствуют болезни сердечно-сосудистой системы, суставной ткани.

При синдроме Дауна выражены нарушения в умственной деятельности. Чаще всего, в первую очередь, снижен интеллект. Это приводит к нарушениям в речи, слуховом восприятии. Среди симптомов синдрома Дауна можно выделить генетические маркеры, внешние проявления, внутренние заболевания и психические отклонения.

К генетическим маркерам относятся особенности 21-й пары хромосом. Чаще всего наблюдаются увеличение до трех хромосом в 21-й паре, реже встречаются перенос участка хромосомы с 21-й на другие пары или некоторые другие редкие мутации в данной паре хромосом [2].

С целью изучения состояния коммуникации и моторной сферы у детей раннего возраста с синдромом Дауна нами было проведено анкетирование

родителей с сентября 2018 года по апрель 2019 года с применением шкал KID-R и RCDI-2000, разработанными в Санкт-Петербургском институте раннего вмешательства. Анкеты представляют собой структурированные опросники описывающие разнообразные типичные формы поведения детей первых лет жизни. Вопросники заполняют родители ребенка или другие постоянно общающиеся с ребенком люди.

Шкала KID предназначена для оценки уровня развития детей в возрасте от 2 до 16 месяцев или старших детей, чей возраст развития не превышает 16 месяцев. Шкала Kent Infant Development Scale (KID Scale), является русской версией американской, разработанной проф. Ж. Ройтер. Шкала состоит из 252 пунктов, разделенных на 5 областей: когнитивная, движения, язык, самообслуживание, социальная.

Шкала RCDI-2000 является русской адаптацией шкалы Child Development Inventory (CDI), разработанной Г. Айртоном (США). Шкала предназначена для оценки уровня развития детей от 1 года 2 мес. до 3 лет 6 мес. Вопросник включает 216 пунктов, распределенных по 6 областям: социальная, самообслуживание, крупные движения, тонкие движения, развитие речи, понимание языка.

KID и RCDI-2000 – компьютеризированные инструменты. Заполненные родителями вопросники специалисты обрабатывают с помощью специальной компьютерной программы, в результате чего можно получить профиль развития по всем областям, сравнить, как развивается ребенок по отношению к своим сверстникам, есть ли отставание в какой-либо из областей.

Ввод в компьютер и распечатка результатов занимают не более 5 минут. На этапе скрининга основным результатом является решение о наличии или отсутствии отставания в развитии, и решается вопрос о необходимости включения семьи в программу вмешательства [1].

Оценку состояния коммуникации мы проводили по шкалам: речь, понимание речи, социальная сфера, а состояние моторной сферы – по шкалам: крупная, мелкая моторика, самообслуживание.

В эксперименте приняло участие 6 родителей и 6 детей с синдромом Дауна в возрасте от 1 года до 3-х лет 4-х месяцев. По шкале RCDI нами было проанализировано развитие 4 детей, по шкале KID-R было проанализировано развитие 2 детей.

Нами были получены следующие результаты:

1. Родители Ильи (3 г. 3 мес.), обратились в службу ранней помощи 12.04.2019г. с вопросами: Как развиваются дети с синдромом Дауна? Как заниматься с ребенком в домашних условиях? В ходе тестирования по шкале RCDI-2000 были выявлены следующие показатели развития ребенка (Рис. 1): коммуникация – употребляет менее 10 слов, не задает вопросы, не отвечает на вопросы словами «да» или «нет», понимает значение слов менее 10, не умеет делиться игрушками и играть с детьми, присутствуют трудности в понимании простых одноступенчатых инструкций; моторная сфера – трудно самостоятельно передвигаться и вставать, одновременно не удерживает два предмета по одному в каждой руке, трудно бросать мяч, трудно жевать пищу и подносить чашку ко рту.

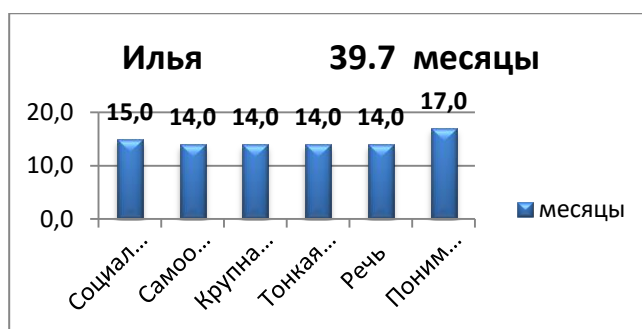


Рис 1. Результаты обследования Ильи

В целом развитие Ильи соответствует 1 г. 2 мес.

2. Родители Марины (3 г. 4 мес.) обратились в службу ранней помощи 30.11.2018г. с вопросами: Как развиваются дети с синдромом Дауна? Как заниматься с ребенком в домашних условиях? В ходе тестирования по шкале RCDI-2000 были выявлены следующие показатели развития ребенка (Рис. 2): коммуникация – употребляет менее 10 слов, присутствуют трудности в назывании нескольких картинок, отвечать правильно на вопросы «да» и «нет», так же присутствуют трудности в понимании речи, определить по названию один цвет, трудно слушать взрослого, задавать вопросы и т.д.; моторная сфера – трудно самостоятельно спускаться по лестнице, трудно чертить каракули, строить башни, резать маленькими ножницами, так же трудно оставаться сухой всю ночь, чистить зубы, надевать туфли и т.д.

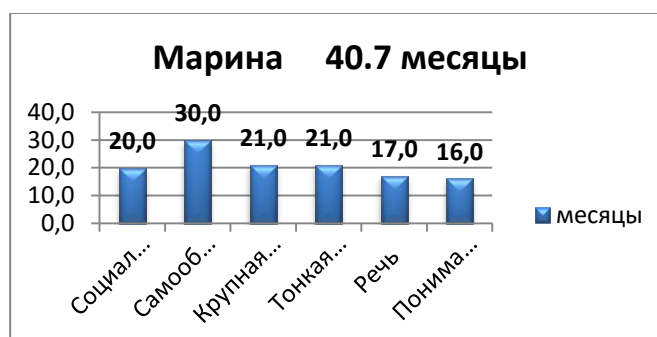


Рис. 2. Результаты обследования Марины

В целом развитие Марины соответствует 1 г. 7 мес.

3. Родители Гордея (1 г. 8 мес.) обратились в службу ранней помощи 06.02.2019 с вопросами: Как развиваются дети с синдромом Дауна? Как заниматься с ребенком в домашних условиях? В ходе тестирования по шкале RCDI-2000 были выявлены следующие показатели развития ребенка (Рис. 3): коммуникация – трудно просить еду при помощи слов или звуков, указывать на предметы, говорит менее 2 слов, называть несколько знакомых предметов в книжке, трудно понимать и выполнять одноступенчатые инструкции и т.д.; моторная сфера – трудно снимать туфли и носки, есть ложкой, садиться на стул, ходить самостоятельно, чертить каракули, подбирать игрушки, строить башни и т.д.



Рис. 3. Результаты обследования Гордея

В целом развитие Гордея на соответствует 1 г. 2 мес.

4. Родители Марка (1 г. 5 мес. / 1г. 4 мес. с поправкой на недоношенность) обратились в службу ранней помощи 04.12.2018, с вопросами: Как развиваются дети с синдромом Дауна? Как заниматься с ребенком в домашних условиях? В ходе тестирования по шкале KID были выявлены следующие показатели развития ребенка (Рис. 4): коммуникация – трудно произносить звуки «mmm» или «sss», подражать звукам животных, копировать звуки, четко произносить одно слово и т.д.; моторная сфера – трудно дотянуться до предметов, играть одновременно двумя руками, имитировать действия взрослых, трудно ходить боком и поднимать одной рукой две маленьких игрушки и т.д.

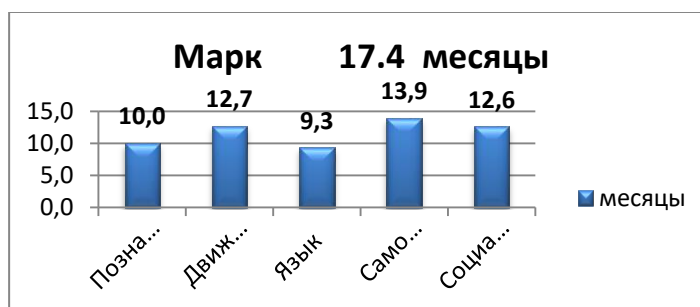


Рис. 4. Результаты обследования Марка

В целом развитие Марка соответствует 1 г., с поправкой на недоношенность – 11 мес.

5. Родители Полины (1 г.) обратились в службу ранней помощи 20.09.2018 с запросом научить ребенка сидеть, дать оценку развития ребенка и как узнать, как развивать ребенка в домашних условиях. В ходе тестирования по шкале KID были выявлены следующие показатели развития ребенка (Рис. 5): коммуникация – трудно многократно повторять одни и те же звуки, произносить звуки «mmm» или «sss», копировать звуки, не понимает «пока-пока», трудно повторять слова и называть маму «ма-ма» и т.д., моторная сфера – трудно стоять самостоятельно несколько секунд, поворачиваться в сторону игрушки, не ползает, трудно сидеть самостоятельно в течении нескольких секунд, не раскрывает кулак, если к нему прикасаются игрушкой и т.д.

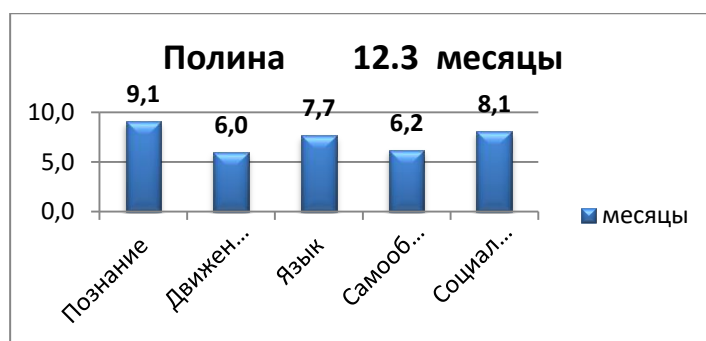


Рис.5. Результаты обследования Полины

В целом развитие Полины соответствует 6 мес.

Результаты исследования состояния коммуникации и моторной сферы у детей раннего возраста с синдромом Дауна по результатам анкетирования родителей с применением шкал KID-R и RCDI-2000 свидетельствуют о значительной задержке в развитии коммуникации и моторной сферы у обследованных детей. Родители обращались в Службу ранней помощи с запросом дать оценку развития ребенка и научить правильно заниматься с ним в домашних условиях.

Таким образом, в ходе исследования нами были определены актуальные направления коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с синдромом Дауна: развитие коммуникации и моторной сферы, а также нами были выявлены основные проблемы, которые приходится решать родителям, воспитывающим детей данной категории: определение состояния речи и моторики ребенка и проведение родителями развивающих занятий с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна в домашних условиях, так как все опрашиваемые родители не имеют точного представления, как нужно заниматься с ребенком.

#### **Список литературы**

1. Чистович И., Рейтер Ж., Шапиро Я. Руководства по оценке развития детей на основе шкал KID и RCDI: Руководство по оценке развития младенцев до 16 месяцев на основе русифицированной шкалы KID. – СПб: Санкт-Петербург: Институт раннего вмешательства, 2000.
2. Барашнева Ю.И. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет. – М.: Триада-Х, 2007.

*Шипулина Е.А.,  
Тверская О.Н.*

### **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В последние десятилетия сообщается о неуклонном росте расстройств аутистического спектра (РАС) во всем мире [4]. К настоящему времени, по оценкам ВОЗ, 1 ребенок из 160 детей в мире страдает РАС. И, в условиях гуманизации общества, эти лица, ранее считавшиеся необучаемыми, включаются в систему образования. В данной системе, в основе адаптации ребёнка к требованиям

социума и микроколлектива образовательного учреждения лежит коммуникация и её базовые составляющие.

Поэтому оно ставит перед образованием задачу создания условий для дальнейшей успешной социализации и адаптации детей с данной нозологией в обществе и получения ими качественного образования.

Целью статьи является анализ психолог – педагогической литературы накопленных эмпирических данных по этой теме и практическое исследование особенностей коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра.

Сегодня при диагностике РАС используются две международные классификации: Международная классификация болезней, разработанная ВОЗ (10 издание) и Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V версия) [1].

Изучив данные диагностические руководства можно увидеть несоответствие между диагностическими критериями, выделяемыми для диагностики РАС. МКБ 10 версии включает нарушение коммуникации как отдельный критерий, в то время как DSM – V издания сводит нарушения социального взаимодействия и коммуникации к одному критерию, объясняя это тем, что в основе нарушений коммуникации и социального взаимодействия лежит один фактор, который на них влияет.

Так же различие наблюдается и в механизме постановки диагноза, в каждой из классификаций используется своя система, по которой определяется данное нарушение. Соответственно, на сегодняшний день мы имеем две расходящиеся классификации и механизмы в постановке диагноза.

Практически все исследователи проблемы расстройства аутистического спектра (далее – РАС) (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.) подчёркивают, что одним из главных факторов, препятствующих успешному развитию, адаптации и социализации ребёнка с данным типом нозологии является недостаточное развитие, а по ряду данных (Е.С. Иванов, и др.) отсутствие потребности и способности к коммуникации с другими детьми, проявляющиеся в виде уклонения от контакта, отставании или отсутствии разговорной речи, неспособности поддержать или завязать разговор, отсутствие диалоговых форм контакта, непонимание своих и чужих переживаний, дисгармоничность развития интеллекта и другие специфические особенности [2, 3, 5].

В нашей работе были исследованы особенности коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра. Исследование проводилось в двух группах детей: 1 группа включает 2 детей в возрасте 4 и 5 лет, 2 группа включает 3 детей в возрасте от 6 до 8 лет. Исследование проводилось по методике К.С. Лебединской и О.С. Никольской [8].

В первой группе детей внедрена обучающая система PECS (Полина 4 года и Шахрух 5 лет). В рамках обследования первой группы были получены следующие результаты:

При обследовании коммуникативной сферы выяснилось, что реакция на обращение по имени минимальная, т.е. ее либо нет, либо это какое-то незначительное проявление – различные резкие движения тела. Зрительный контакт дети первой группы удерживают 1 секунду только за мотиватор. Что касается



действий по инструкции («Дай мне», «Возьми», «Садись», «Остановись»), она выполняется всеми детьми, но если есть какой – либо мотиватор. Жестом «Дай» и прощания дети первой группы не владеют. Жестом приветствия дети и указательным жестом владеет 1 ребёнок, но с мотиватором. Внимание в адекватной форме дети к себе не привлекают.

Во второй группе система PECS была введена на непродолжительный срок для того, чтобы вызвать речь. При появлении речи система была выведена.

При обследовании особенностей общения второй группы детей были получены следующие результаты: Все дети второй группы реагируют на свое имя поворотом головы, только в случае заинтересованности ребенка, то есть если ребенка зовут по имени и в этот же момент у него возникает в чем – либо потребность (достать игрушку с полки, получить определенный предмет, который отсутствует в комнате) ребенок поворачивает голову. Зрительный контакт 2 детей (Максим и Лев) могут удерживать 2–3 секунды, 1 ребенок (Марк) 1 секунду. Действия по инструкции выполняются 1 ребенком только за мотиватор (Марк). Остальными детьми (Максим и Лев) за мотиватор выполняются только действия «Садись» и «Остановись», действия «Дай мне» и «Возьми» выполняются без мотиватора. Жестом «Дай» владеют два ребенка (Максим и Лев), 1 ребенок данным жестом не владеет (Марк). Указательным жестом владеют все дети данной группы. Жесты приветствия и прощания так же сформированы у всех детей, у 1 ребенка только за мотиватор (Марк). Дети могут, как привлекать к себе внимание в адекватной форме, так и в неадекватной.

Проанализировав данные наблюдения можно сделать следующий вывод: в ходе исследования одна группа детей была в системе PECS, другая сейчас в системе, в результате выявились как общие специфические особенности, так и различные. К общим специфическим особенностям мы отнесли такие, как: выполнение действий по инструкции, в этом есть и различие и сходство, т.к. не смотря на то, что у детей, которые были включены в систему PECS выполнение действий сформировано и без мотиватора, определенные действия возможны только с ним. Также к общим особенностям мы отнесли реакцию на обращение по имени, как таковой реакции в чистом виде нет ни у первой, ни у второй группы.

Теперь скажем об специфических особенностях, различающих данные группы детей:

Одним из первых различий хочется отметить наиболее продолжительный зрительный контакт у детей 2 группы. Разница в 1–2 секунды является весомой, учитывая то, что дети с данной нозологией в большинстве случаев избегают зрительного контакта. Также важной особенностью мы считаем выполнение действий по инструкции таких как «Возьми» и «Дай мне», 2 детей второй группы выполняют эти действия и без мотиватора, в то время, как дети 1 группы способны выполнять действия по инструкции только с мотиватором. В свою очередь, выступает еще одна особенность, на которую невозможно не обратить внимание – это сформированность жестов. Дети второй группы в большей степени владеют жестами, знают и понимают ситуацию, в которой они применяются. Так же есть еще одна важная особенность: привлечение к себе внимания. Дети первой группы

привлекают к себе внимание лишь в неадекватной форме, в то время, как дети второй группы помимо такой формы могут привлекать внимание к себе адекватно.

Эффективность системы PECS:В первую очередь хочется сказать о том, что данная система формирует порождение речи. Мы считаем эту функцию важнейшей и сравнив две группы различия в сформированности речи, несомненно, видны. Также данная система выполняет такую функцию как формирование навыка просьбы. Это можно наблюдать в различии сформированных жестов у детей данных групп и реакции на обращение по имени. Еще одной важной функцией можно считать устранение нежелательного поведения. Как мы отметили, у детей второй группы привлечение к себе внимания в неадекватной форме сведено к минимуму, и, в большинстве случаев, они привлекают к себе внимание адекватно, в отличие от детей первой группы.

Исходя из вышесказанного формируется вывод: система альтернативной коммуникации PECS универсальна не только для использования с детьми с различными степенями РАС, но и в формировании различных сторон коммуникации ребенка. Она выполняет множество функций, непосредственно формируя и коммуникативные навыки, и другие стороны речи ребенка.

Этиологически, расстройства аутистического спектра крайне гетерогенны, не только с точки зрения поведенческих проявлений, но и с точки зрения своих причинно-следственных механизмов.

И, в заключении хочется сказать, что на данный момент по статистике ВОЗ огромное количество детей демонстрируют те или иные проявления данного спектра расстройств. И, исходя из различий в диагностических руководствах, из неопределенного механизма проявления данного расстройства, из гетерогенности этиологии и разнообразности проявления хочется сказать о том, что это тема, на которую должны вестись разговоры, это то, что не должно остаться без внимания и требует исследований и накопления еще большего количества эмпирического материала.

### **Список литературы**

1. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра. – М.: Практика, 2018. – 208 с.
2. Иванов Е.С. Детский аутизм: Диагностика и коррекция: учебное пособие. – СПб.: Дидактика Плюс, 2014.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие. – М.: Издательство Московского университета, 1985.
4. Макушкин Е.В, Макаров И.В., Пашковский В.Э. Распространенность аутизма: подлинная и мнимая // Журнал неврологии и психиатрии. – 2019. – №2.
5. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации: учебно-методическое пособие для студентов / О.А. Лайшева [и др.]. – М. : Издательство «Спорт», 2017. – 108 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/74299.html>

*Щербакова А.А.,  
Гирилюк Т.Н.*

## **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ МОТОРНЫХ ФОРМ АФАЗИИ У ПАЦИЕНТОВ С ОСТРЫМ НАРУШЕНИЕМ МОЗГОВОГО КРОВООБРАЩЕНИЯ В ОСТРОМ ПЕРИОДЕ В УСЛОВИЯХ СТАЦИОНАРА**

Актуальность нашего исследования определяется увеличением количества инсультов, в том числе у лиц молодого возраста, и необходимостью повышения эффективности методик коррекционно-развивающей работы с лицами, страдающими афазией вследствие инсульта, с позиций комплексного подхода. Под инсультом понимается клинический синдром, представленный очаговыми и (или) общемозговыми нарушениями, развивающийся внезапно вследствие острого нарушения мозгового кровообращения [1, 15 стр.]. Как следствие инсульта часто у пациентов диагностируется моторная афазия – неспособность продуцировать речевой материал, при условии относительной сохранности понимания обращенной речи. Из-за патологии в речедвигательной сфере и утрате коммуникации такие пациенты нуждаются в восстановлении речи, начиная с первого этапа реабилитации. Поэтому вопрос о повышении эффективности методик преодоления моторных форм афазии у пациентов с острым нарушением мозгового кровообращения в остром периоде в условиях стационара приобретает особенное значение.

Цель исследования: разработать и апробировать методические рекомендации по преодолению моторных форм афазии с применением средств физиотерапии у пациентов с острым нарушением мозгового кровообращения в остром периоде в условиях стационара.

Объектом исследования является процесс преодоления моторных форм афазии у пациентов с острым нарушением мозгового кровообращения в остром периоде.

Предмет исследования: процесс преодоления моторных форм афазии с применением средств физиотерапии у пациентов с острым нарушением мозгового кровообращения в остром периоде в условиях стационара.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по теме исследования и разработать методические рекомендации по преодолению моторных форм афазии с применением средств физиотерапии у пациентов с острым нарушением мозгового кровообращения в остром периоде в условиях стационара.

2. Провести коррекционно-развивающую работу по восстановлению речи у пациентов с острым нарушением мозгового кровообращения в остром периоде и моторными формами афазии в условиях стационара.

3. Провести анализ полученных результатов.

Нарушения речи наблюдаются более чем у трети пациентов, перенесших инсульт, и являются вторым по значимости постинсультным дефицитом после двигательных нарушений. В результате нарушений речи и двигательной сферы пациенты переводятся на инвалидность 1 или 2 группы без права работы. При этом важнейшим фактором определения степени инвалидности являются именно речевые нарушения. По данным Всемирной организации здравоохранения, 30%

пациентов с острым нарушением мозгового кровообращения – это люди трудоспособного возраста.

Эти факты и цифры наглядно показывают, насколько актуальной и масштабной стала проблема оказания данному контингенту пациентов комплексной специализированной помощи, которая охватывала бы часть вопросов, связанных с максимальным восстановлением или компенсацией утраченных ими двигательных и высших психических функций и лечением пациентов.

Чрезвычайно важное место в комплексе лечебно-восстановительных мероприятий занимает восстановительное обучение, включающее различные методы нейропсихологической, психологической, социально-психологической, педагогической и других видов работ. Главной целью восстановительного обучения пациентов с последствиями инсульта является преодоление таких речевых нарушений, как афазия и дизартрия.

В настоящее время при дифференциации форм афазии логопеды пользуются классификацией афазий, которую предложил А.Р. Лурия. В своей классификации он дает определение следующим шести формам афазий: акустико-гностической, акустико-мнестической, семантической, афферентной, эфферентной и динамической. Методология и основные принципы восстановительного обучения определяются прежде всего тем, что указанные нарушения представляют собой следствие локальных поражений мозга. Отсутствие в этих случаях первичных расстройств в виде нарушений мышления, памяти, внимания, обуславливают специфику используемых приемов работы.

Эффективность нейрореабилитации обеспечивается комплексом мероприятий, охватывающим следующие направления реабилитации:

1. Медикаментозное лечение.
2. Лечебную физическую культуру.
3. Массаж.
4. Физиотерапию.
5. Восстановительное обучение, предполагающее индивидуальную и групповую логотерапию.
6. Систему психолого-коррекционного воздействия.
7. Психотерапию, в том числе и семейную.
8. Мероприятия по социально-трудовой и социально-бытовой реабилитации.

Данный комплекс мероприятий реализуется специалистами мультидисциплинарной бригады (МДБ), в которую входят: невролог, кинезотерапевт, инструктор ЛФК, нейропсихолог, логопед, психиатр, эрготерапевт (или бытовой реабилитолог), медсестры. Желательно включение в состав бригады социального работника и диетолога. С учетом того, что в палатах ранней реабилитации находятся больные в остром периоде инсульта, ведущим врачом и координатором работы всей бригады является врач-невролог, прошедший специальную подготовку по вопросам медицинской реабилитации. Взаимодействие специалистов МДБ позволяет сократить сроки лечения пациента и эффективнее проводить реабилитацию.

Рассмотрим подробнее совместную работу врача физиотерапевта и логопеда.

Для лечения инсульта физиотерапевтом назначается низкочастотная магнитная терапия, которая является наиболее распространенным видом магнитотерапии при

которой с лечебно-профилактическими и реабилитационными целями используют магнитные поля низкой частоты. Аппаратура для низкочастотной терапии: «Полюс-1», «Полюс-2», «Каскад», «Мавр-2», АМТ-01, «Магнитер», ПДМТ, «Градиент-1», МАГ-30, «Полюс-101», «Индуктор-2У», «Индуктор-2Г», Алмаг – 03 (Диамаг) и др.

У магнитотерапии имеются противопоказания: злокачественные новообразования; тяжелые нарушения сердечного ритма (мерцательная аритмия, пароксизмальная тахикардия); наличие искусственного водителя ритма сердца; инфекционные заболевания в острой стадии и лихорадка любой этиологии; дыхательная недостаточность; острые гнойные процессы на голове; активный туберкулезный процесс; аневризма сердца, аорты и крупных сосудов; склонность к кровотечениям; психическое и алкогольное возбуждение; тромбоцитопения, кровотечения и коагулопатии; системные заболевания крови; тиреотоксикоз; беременность; геморрагический инсульт.

Основными лечебными эффектами низкочастотной магнитотерапии считаются противовоспалительный, противоотечный, трофический, гипокоагулирующий, вазоактивный, обезболивающий, стимулирующий репаративные процессы, иммуномодулирующий.

В курсе лечения насчитывает до 20 процедур, процедуру можно начинать на 5-7 день развития инсульта. Время процедуры – до 20 минут, определяется лечащим врачом в соответствии с состоянием пациента.

Логопед в процессе восстановительного обучения пациентов с моторными формами афазии, решает следующие задачи: общее растормаживание речи; восстановление способности к реализации серийных артикуляционных актов и организации сукцессивных речевых рядов, преодоление персевераций, эхололий; восстановление общей психической и вербальной активности, проводит индивидуальную и групповую логотерапию. Направления логопедической работы: преодоление расстройств произносительной стороны речи, восстановление фразовой речи. Взаимодействие логопеда и физиотерапевта заключается в совместном обсуждении подбора пациентов, для магнитной стимуляции, в определении тактики лечения. За счет уменьшения объема отека головного мозга, эффективность логопедических занятий с этими пациентами повышается.

Использование магнитотерапии у пациентов с моторными формами афазии помогает добиться лучших результатов в работе по преодолению данного нарушения, по сравнению с классическими приемами восстановительного обучения в среднем на 30%, согласно данным нашего исследования. Таким образом, разработанные нами методические рекомендации восстановительной работы по преодолению моторных форм афазии у пациентов с острым нарушением мозгового кровообращения в остром периоде в условиях стационара с позиций междисциплинарного подхода эффективны.

### **Список литературы**

1. Данилова В.И, Хасанова Д.Р. Инсульт. Современные подходы диагностики, лечения и профилактики: методические рекомендации. – М., 2014. – 248с.
2. Епифанов, Е.А. Восстановительная медицина. – М., 2013. – 336 с.

#### IV С УЛЫБКОЙ О ГЛАВНОМ

Дорогие друзья, педагогическая наука была бы сухой и не всегда интересной, если бы воспитатели и студенты утратили чувство юмора. Умение посмеяться над собой – проявление высокого уровня эмоционального и социального интеллекта, позитивной социализации. В данном разделе представлены высказывания и записи студентов, бережно хранимые преподавателями кафедры дошкольной педагогики и психологии в течение многих лет. Мы выражаем надежду, что эти перлы смогут поднять ваше настроение и внесут эмоциональный комфорт в процесс обучения. Надеемся, что данная рубрика станет традиционной и с вашей помощью обогатится новым содержанием.

*Григорьева Ю.С.*

#### **ЮМОРИСТИЧЕСКИЕ ПЕРЛЫ НАШИХ СТУДЕНТОВ (ИЗ ВЫСКАЗЫВАНИЙ СТУДЕНТОВ)**

- ✚ Повторить на занятии звукоподражательные крики животных
- ✚ Материал: импровизированные рельсы
- ✚ Учить детей рисовать несложный пейзаж, изображая пространственные отношения педагогов в соответствии с текстом произведения
- ✚ Цель мотивации – определить место произрастания колокольчиков. Можно найти тропинку на лугу, определить характерные его изгибы
- ✚ Воспитывать бережное отношение к творениям природы
- ✚ Воспитатель достает из импровизированного куста зайчика
- ✚ Укрепить знания о том, что можно сделать из воды
- ✚ На поле пахают трактористы. Взошло солнце – видно, что наступает вечер
- ✚ Кошка-родительница
- ✚ Тренинг по командостроению
- ✚ Входит огнетушитель
- ✚ Комар говорит голосом воспитателя
- ✚ Дать поиграть детям в санки
- ✚ Воспитатель ставит под кран банку с целью понаблюдать, сколько воды в нее натечет
- ✚ Цель собрания – определить цель собрания
- ✚ Воспитатель включает телевизор, а там – заяц
- ✚ В игре воспитатель и сверстники направляют ребенка в нужное русло нравственности
- ✚ Спектакли – ни что иное, как садичная экранизация написанных сказок

✚ Рассмотрение режима дня Крыловой оставило положительное эмоциональное впечатление

✚ Незадумываясь, просится вопрос

✚ Ребенок растет, увеличивается....

✚ Для того, чтобы ребенок перестал кусаться, необходимо действовать его способом. То есть, на его укус ответить укусом. До тех пор, пока не поймет, что так делать нельзя.

✚ Иногда, когда дети меня понимали, ....

✚ Я спою вам песню, а вы внимательно слушаете и скажете, кто ее поет

✚ Связь дошкольной педагогики с другими науками: сурдопедагогика, тифлопедагогика, логопедия, олигофрения.....

✚ В южной части пруда расположена чистая, жирная, маслянистая грязь с лечебными свойствами

✚ - Великий педагог Песталоций ...

- Кто?

- Систалоцкий!

✚ Игровое оборудование, прикрученное к полу

✚ Задачи занятия в младшем возрасте: развивать чувство ответственности за экологическую обстановку на Земле

✚ Дидактический материал: весенние деревья и кустарники, весенние ручьи, карточки, изображающие насекомых, перелетные птицы, медведь, вылезший из берлоги

✚ Дети встают в кругом, туловище расслаблено

✚ Цель занятия – побудить детей нести ответственность за то, чтобы окружающие были радостны и счастливы

✚ Цель занятия – через зайку научить детей заботиться о своем здоровье

✚ Мы не справились с поставленными задачами

✚ Фотографии быта русской избы

✚ С самого рождения ребенок является первооткрывателем, исследователем того мира

✚ Из отчета по практике: Прогулка прошла хорошо. Затруднений не испытывала

✚ Из отчета по практике: Трудностей при проведении гимнастики не возникло, так как данные физические упражнения были мне уже знакомы

✚ Тип научного исследования – монументальное

✚ Из сказок дети узнают, как стать мужчиной или женщиной, отцом или матерью

✚ Башмаки педагог использовал с целью надевания обуви, что обеспечивало радость

✚ В центре стоит ребенок, наряженный гербом. Также представлены дети – Самовар, Нытва

✚ Мне привезли в гости малыша. Он такой непоседливый – так и прыгает с ветки на ветку

✚ Диагностика смешных цветов

✚ Чему должна научиться девочка, чтоб стать мамой?

✚ Выявить ведущую часть тела ребенка

✚ Виды дидактических игр: домино, долото ...

✚ Ребята продвигаются вперед при помощи ног

✚ Для детской литературы характерно: обилие нецензурной лексики; добро должно побеждать зло (иначе читатель вырастет маньяком и убийцей, несущим хаос и порок

✚ О низком уровне развития у ребенка его «образа-Я» будет свидетельствовать неустойчивость пола, его обратимость

✚ Дидактическая игра представляет собой многословное, сложное педагогическое явление

✚ Мы с Юлией Сергеевной своей головой постоянно смотрим сюда (Ю.М. Хохрякова)

✚ Педагог предлагает встать в круг, используя стишок

✚ Смотрите, на полянке Зайка сидит. Он почему-то очень грустный. Что случилось, милое животное?

✚ Задача: становление ценностного отношения к себе

✚ Для реализации проекта необходимо художественное слово

✚ Орг. момент – звучит сигнал «SOS»

✚ Занятие в старшей группе: «Кто я? Мальчик или девочка?»

✚ Время назад потратим (Ю.М.)

✚ Название проекта: «Наш друг – интерактивная доска»

✚ Благодаря созерцанию произведений искусства, появляется возможность выразить сочувствие автору

✚ Внеземной Вам поклон, Людмила Владимировна!!!

✚ Город Пермь был основан 4 мая 1723 года 19 века



✚ В раннем возрасте ребенок опознает пол по физическим атрибутам — длине волос, одежде, украшениям, иногда — по размеру молочных желез.

✚ Луковица становится длиннее, чем ее собрат

✚ В современности в общей практике дошкольных образовательных организаций можно увидеть дисгармонию в предметной среде в сторону преобладания «девчоночьих» игровых материалов и пособий, потому что атрибутика для игровой деятельности девочек ближе женщине-воспитателю

✚ Нам нужно было и нижних подтянуть, и, чтоб верхние не упали

✚ На защите ВКР: Здравствуйтесь, уважаемое жюри

✚ Старший доцент

✚ Девочки, которые хотят играть с мальчиками, и мальчики наоборот

✚ Дети 30-летней давности

✚ Название проекта «Мы ждем тебя, товарищ птица!»

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

### Руководители курсовых и выпускных квалификационных работ

**Аюпова Е.Е.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ

**Ворошнина О.Р.**, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии ПГГПУ

**Герасимова О.И.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ

**Гирилюк Т.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ

**Григорьева Ю.С.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ

**Зорина Н.А.**, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ

**Ильина И.Ю.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ

**Коломийченко Л.В.**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ

**Кряжевских Е.Г.**, старший преподаватель кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ

**Лопатина О.П.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ

**Назарова Н.М.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ

**Наумова М.Ю.**, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ

**Тверская О.Н.**, кандидат педагогических наук, зав кафедрой логопедии и коммуникативных технологий

**Токаева Т.Э.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ

**Хохрякова Ю.М.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ

## **Авторы курсовых и выпускных квалификационных работ**

**Алешина Н.А.**, магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 2 курс ПГГПУ

**Антипова А.А.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Баландина М.Д.**, магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 2 курс ПГГПУ

**Белоусова А.А.**, магистратура, профиль «Дошкольная логопедия, 1 курс, ПГГПУ

**Булдакова С.Н.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 5 курс, ПГГПУ

**Ваганова Е.С.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ

**Васянина А.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ

**Граблюк М.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ

**Дондукова М.О.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ

**Егорова Е.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ

**Зубарева А.Н.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Калина Е.А.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ

**Касаева Ю.П.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ

**Князева Е.А.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Коротаева О.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ

**Кузовкина А.А.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Кулишова М.С.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ

**Лесникова Т.М.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ

**Магарина А.Ю.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Макарова О.С.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Мелехина И.Н.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ

**Мехоношина Е.О.**, магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании» ПГГПУ

**Мухометьянова Н.Р.**, магистратура, «Афазиология и нейрореабилитация», 3 курс, ПГГПУ

**Носкова М.В.**, магистратура, профиль «Образование и комплексная абилитация детей младенческого и раннего возраста», 2 курс, ПГГПУ

**Охотникова Е.П.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ

**Павлова Е.С.**, магистратура, профиль «Логопедия», 2 курс, ПГГПУ

**Пеккер Е.А.**, слушатель профессиональной переподготовки по дополнительной профессиональной программе «Логопедия», ПГГПУ

**Пермякова М.А.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс ПГГПУ

**Петрова А.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ

**Петрова Е.А.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Пиркина А.В.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ

**Расторгуева Н.С.**, магистратура, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 2 курс, ПГГПУ

**Рагозина П.А.**, магистратура, профиль «Инклюзивное образование», 3 курс ПГГПУ

**Семерикова К.А.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ

**Сидорова Н.А.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 5 курс, ПГГПУ

**Симакова В.А.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Станилеско И.В.**, профиль «Образование и комплексная абилитация детей младшего и раннего возраста», 3 курс ПГГПУ

**Сычева Т.С.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Теплых Т.А.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 5 курс, ПГГПУ

**Торопицина П.С.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 3 курс ПГГПУ

**Трефилова Д.В.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 3 курс ПГГПУ

**Харузина А.С.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Чайникова Н.А.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ

**Чугайнова В.Н.**, магистратура, профиль «Афазиология и нейрореабилитация», ПГГПУ

**Шабалина Е.А.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 1 курс ПГГПУ

**Шадрина А.А.**, магистратура, профиль «Образование и комплексная абилитация детей младшего и раннего возраста», 3 курс ПГГПУ

**Шарафутдинова В.Р.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ

**Шипулина Е.А.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ

**Шульц Л.В.**, магистратура, профиль «Образования и сопровождения лиц с ОВЗ», 3 курс ПГГПУ

**Щербакова А.А.**, магистратура, профиль «Афазиология и нейрореабилитация», 3 курс ПГГПУ

Электронное издание

АЛЬМАНАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ  
И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Выпуск 7

*Ответственные за выпуск:*

**Коломийченко Людмила Владимировна**

**Ворошнина Ольга Руховна;**

**Тверская Ольга Николаевна**

***Издается в авторской редакции***

Редактор электронных изданий *Д.Г. Григорьев*

ИБ 24/20

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115,  
тел. (342) 215-18-52, доб. 394  
e-mail: rio@pspu.ru

Минимальные системные требования:  
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;  
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ 256 и более цветов;  
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0и выше;  
CD-дисковод, клавиатура, мышь