Министерство образования и развития Самарской области
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
Ресурсный учебно-методический центр СГСПУ
Факультет психологии и специального образования
Кафедра логопедии, специальной
педагогики и специальной психологии

2024 год семьи

VII областная научно-практическая конференция «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ»

Сборник материалов областной
научно-практической конференции

Самара, 2024

УДК 372.3/.4
ББК 60 + 88.6
И 65

И 65 **Инклюзивное образование: эффективные практики в образовании обучающихся с ОВЗ:** сборник статей VII областной научно-практической конференции (24 апреля 2024 г.) / под общей ред. Л.А. Ремезовой, С.С. Мишиной; Самарский государственный социально-педагогический университет. – Самара: ПНК, 2024. – 202 с.

ISBN 978-5-6053071-1-2

Сборник материалов подготовлен к VII областной научно-практической конференции, которая была приурочена к мероприятиям в рамках Года семьи и состоялась на базе факультета психологии и специального образования Самарского государственного социально-педагогического университета 24 апреля 2024 года.

В докладах и тезисах участников конференции обсуждаются проблемы и перспективные направления развития системы инклюзивного образования Самарской области, особенности реализация федеральных адаптированных образовательных программ дошкольного и основного общего образования обучающихся ограниченными возможностями здоровья, современные подходы к организации коррекционно-развивающей и инклюзивной образовательной среды, а также вопросы непрерывности как основы качества образования детей, имеющих особые образовательные потребности.

Материалы будут полезны студентам дефектологических факультетов, специалистам службы сопровождения детей с ОВЗ, педагогам-практикам и лицам, интересующимся проблемами реализации инклюзии в детских садах и школах.

Публикация материалов осуществляется в авторской редакции.

ISBN 978-5-6053071-1-2

© ФГБОУ ВО «СГСПУ»
© Авторы статей, 2024

Содержание

Предисловие (Ремезова Л.А. , Мишина С.С.) 6

Абрамова Л.А., Камалева И.И. Повышение компетенции родителей по формированию двигательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья 7

Алькина С.В., Святкина М.А. Практика развития и коррекции связной речи у обучающихся младших классов с ЗПР 10

Бадамшина Д.Р., Луцук И.А., Чернобровина А.Н. Коммуникативный чек-лист как форма работы с обучающимися с РАС и ОНР 13

Балахонова А.О., Власенко В.С. Особенности формирования семейных ценностей у детей с РАС 16

Барсукова Н.И., Дергачева С.А., Пашкова Е.А. Изучение особенностей социальной адаптации детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста в группах комбинированной направленности 19

Бирюкова Л.И., Татлыбаева Р.Р., Терещенко Е.В., Хакимова Г.Г. Формирование ключевых компетенций обучающихся на уроках математики в инклюзивном классе через проектную деятельность 25

Букаева М.А.,Путилова Н.Л.,Чуваткина Е.Н. Вовлеченность родителей в развитие сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР 29

Букаева М.А., Белова Т.В., Живаева Е.Е., Паршина Т.А. Изучение уровня развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР 34

Буянова О.В., Понакшина Н.В., Пономаренко Л.И. Готовность родителей к развитию воображения в конструктивной деятельности дошкольников 43

Водолажский Г.И., Водолажская М.Г., Сёмина Л.Ю., Шарова А.И. Мониторинг реабилитационных параметров воспитания и развития лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и специальных операций 49

Горина Л.В., Николаева Н.В., Чалышева Е.М. Изучение особенностей взаимодействия взрослых и детей с ТНР в условиях инклюзивного образования 52

Давыдова О.Ю., Доровских С.В., Орешина Л.Ю. Своеобразие развития речевой активности старших дошкольников с ТНР в процессе детского технического творчества 62

Дадыка А.С., Власенко В.С. Развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП с использованием цифровых технологий 69

Дороднова С.В., Кирилова Л.С., Литвинова Е.Ф., Одинцова Е.Г., Спиридонова С.А. Ознакомление с окружающим миром детей с задержкой психического развития в инклюзивном классе (1 класс) 71

Драгунова Е.Н. Использование социальных сетей во взаимодействии учителя - - логопеда с семьями воспитанников 75

Елизарова С.В., Привалова М.А. Система работы по формированию телесных ощущений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 77

Живаева Е.Е, Букаева М.А., Паршина Т.А. Компетентность педагогов в развитии сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР 82

Зверева А.В., Макарова Н.В., Савельева Е.А., Трофимова И.В. Особенности включенности педагогов в процесс развития речевой активности старших дошкольников с ТНР в процессе детского технического творчества 87

Камалева И.И, Шубина Е.О., Кожевникова И.В, Сысуева С.В., Прозднякова Е.А., Абрамова Л.А. Развитие двигательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья 92

Кокина Н.А. Внедрение авторского дидактического пособия «Речевая сказка» в коррекционно-образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 95

Кочергина Г.В. Изучение готовности педагогов к формированию двигательной инициативы у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 99

Кочеткова С.А., Прусенко С.А., Измайлова Ю.И. Взаимодействие педагогов и родителей, как одно из условий формирования двигательной инициативы старших дошкольников с ОВЗ 102

Левина Л.А., Белозерова Е.В., Айдабекова М.М. Преемственность в математическом образовании детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возраста 106

Литвиненко А.В. Психологический аспект проведения логоритмических занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра 11

Ломоносова Т.Н., Осипова А.С. Формирование лексико-грамматического строя речи детей с ОНР посредством инновационных технологий 113

Мареш С.В. Стимулирование речевой активности детей с нарушением слуха посредством интерактивной среды темной сенсорной комнаты 116

Мартынова А.М, Рангаева А.А., Чернова И.В. Формирование предпосылок регулятивных УУД у детей дошкольного возраста на материале конструирования 119

Мокеева Л.И., Власова М.Г. Взаимодействие специалистов ДОУ в развитии познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ 128

Панова Н.А., Молянова Г.В,Горбунова Т.В. Особенность деятельности педагогов в развитии творческой инициативы старших дошкольников с ОВЗ 132

Платонова Т.А. Развитие навыка чтения с губ у учащихся начальных классов с нарушением слуха 142

Подакова Т.Г., Писнова Е.Н., Дубинцова Н.А. Изучение особенностей взаимодействия детей дошкольного возраста малыми группами в проектной деятельности в условиях инклюзивного образования 137

Попова Т.Н. Особенности формирования коммуникативной инициативы у детей с ТНР старшего дошкольного возраста 146

Попова В.Ю., Рахметова Е.А., Астрелина И.Н., Черепанова А.В. Изучение особенностей коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи в среде сверстников 153

Попова В.Ю., Рахметова Е.А., Астрелина И.Н., Черепанова А.В. Особенности включения педагогов дошкольного учреждения в процесс развития коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи в среде сверстников 159

Романова Н.Н. Изучение особенностей развития воображения у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи 162

Рахметова Е.А., Черепанова А.В., Астрелина И.Н. Компетентность родителей старших дошкольников с нарушением речи в процесс развития коммуникативного поведения детей в среде сверстников 165

Салугина Я.Л., Куликова А.С., *Никитина О.Г.* Развитие коммуникативно-речевой деятельности у детей ОВЗ через интегрированные занятия, сочетая речь и движение 169

Самаркина Л.П. Возможности образовательной организации в изготовлении дидактических тренажёров и использование их в учебно-развивающем процессе для обучения детей с интеллектуальными нарушениями 172

Симанович А.О. Арт-педагогические технологии как средство развития мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра 176

Скворцова Г.А. Маханёк И.Г. Развитие познавательных процессов у детей с ОВЗ через использование развивающего пособия «Удивительные истории» 179

Смирнова В.В., Павлович Ю.Ю., Орешина Л.Ю. Особенности включенности родителей в процесс развития речевой активности старших дошкольников с ТНР в процессе детского технического творчества 181

Соколова О.И., Шабалина С.А. Су-джок терапия в коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 186

Соколовская Т.А. Особенности развития коммуникативной инициативы по результатам опроса педагогов 189

Сысуева С.В., Прозднякова Е.А. Формирование двигательной инициативы у детей 6-7 лет с ограниченными возможностями здоровья 193

Чернова И.В., Мартынова А.М. , Рангаева А.А. Формирование продуктивной инициативности у детей дошкольного возраста на материале конструирования 197

Предисловие

По решению Президента РФ В.В. Путина 2024 год был объявлен Годом семьи. Данное решение популяризировало государственную политику в сфере защиты семьи и сохранения традиционных семейных ценностей, обратило внимание на важность воспитания детей в благополучных условиях, актуализировало задачу ценностного отношения к детям и лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.
В рамках масштабных федеральных и региональных мероприятий, приуроченных к Году семьи, кафедра логопедии, специальной педагогики и специальной психологии факультета психологии и специального образования Самарского государственного социально-педагогического университета организовала VII областную научно-практическую конференцию «Инклюзивное образование: эффективные практики в образовании обучающихся с ОВЗ». Участников конференции объединило желание осмыслить актуальность, глубину и значимость вопросов реализации инклюзии в Самарском регионе, осуществить анализ передового опыта и обсудить проблемы создания и совершенствования эффективных практик в образовании обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Проблемное поле конференции составили следующие аспекты:

- новые образовательные практики и подходы к обучению, воспитанию и развитию обучающихся с ОВЗ;
- экспериментальные исследования по методикам обучения обучающихся с ОВЗ;
- совершенствование, разработка, внедрение образовательных инклюзивных практик в процесс обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ;
- доказательный подход в инклюзивном образовании и в ежедневной работе педагога с обучающимися с ОВЗ;
- практики онлайн обучения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии;
- практики вовлечения семьи в образовательный инклюзивный процесс;
- оценка практик инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ с целью определения их эффективности;
- профессиональные компетенции педагога в области проектирования, мониторинга и оценки образовательной инклюзивной практики обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ.

Значение областной конференции не сводится к обсуждению проблемного поля в докладах и устных выступлениях. Формы участия предусматривают возможность обмена опытом в рамках мастер-классов, стендовых докладах, проектных сессий. К участию приглашаются руководители, преподаватели, научные работники учреждений среднего и высшего профессионального образования, магистранты, аспиранты, руководители и специалисты учреждений социальной помощи; представители общественных организаций.

Наиболее значимые практики работы участников нашли отражение в сборнике материалов конференции. Сборник содержит 46 статей практикующих педагогов-дефектологов и учителей-логопедов дошкольных и школьных образовательных организаций г.о.Самара и Самарской области. Материалы раскрывают как общие, так и частные вопросы психолого-педагогического сопровождения, обучения и воспитания, коррекции имеющихся нарушений у детей с ОВЗ разного возраста и разных нозологических групп. Данную публикацию мы рассматриваем как начало большого профессионального диалога об эффективных практиках работы с детьми, имеющими нарушения развития.

Л.А. Ремезова
С.С. Мишина

УДК 376

Повышение компетенции родителей по формированию двигательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Абрамова Л.А., учиель-логопед
Камалева И.И., педагог – психолог
БДОУ Детский сад № 128 «Гвоздичка» г.о. Тольятти

Аннотация. Представленная статья раскрывает особенности работы с родителями по включению в процесс формирования двигательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Привлечь родителей, активизировать их интерес к вопросам двигательной инициативы и развития возможно при повышении их компетентности в формировании двигательной инициативы у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Ключевые слова: двигательная инициатива, двигательная активность, родители, компетентность родителей, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), коррекционно- - развивающие процессы, физическое развитие, физические упражнения.

В современных условиях значительно обострилась проблема - инклюзивного образования детей с ОВЗ в дошкольных учреждениях России. Педагоги совместно с родителями оказывают активное влияние на организацию обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. На данный период эта тема становится еще более актуальной, так как дети этой категории тоже хотят жить и радоваться жизни, принимая в ней посильное участие. Необходимо **повышать компетентность родителей**. Тесное сотрудничество с семьёй является острой необходимостью для получения положительного результата. Основная проблема, развитая детей с ОВЗ— это трудности в освоении ими окружающего мира. Известно, что социальная ориентация таких детей напрямую зависит от того микроклимата, который складывается в семье, от общения ребенка с родителями, от тех чувств, которые испытывают родители к ребенку, от стремления взрослых понять своего ребенка, помочь ему и воспринимать его как личности. Установление адекватных способов взаимодействия между взрослыми и ребенком, использование разнообразных средств воспитания и обучения, позволяющих создать комфортную для ребенка обстановку и в детском саду, и в семье, будет способствовать более успешному формированию двигательной инициативы и формированию личности в целом.

Свои первые шаги в формировании двигательной инициативы ребенок делает в семье. Движение занимает важное место в развитии личности ребенка, начиная с самого раннего возраста и даже раньше — с пренатального периода, когда он уже способен ощущать удовлетворение в естественной потребности движения. Недостаточная разработка проблемы развития двигательной инициативности дошкольников в совместной деятельности с родителями и ее несомненная актуальность для теории и практики современного дошкольного образования послужили основанием для выбора темы данного исследования.

Объект исследования – организация совместной деятельности дошкольников с родителями в формате образовательного процесса ДОО.

Предмет исследования –двигательная инициативность детей дошкольного возраста, формируемая и развиваемая в совместной с родителями деятельности.

Цель данного исследования – выявить, обосновать низкую компетентность родителей и проверить в практике образовательного процесса ДОО возможности развития двигательной инициативности детей дошкольного возраста в совместной с родителями деятельности.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- дать характеристику совместной деятельности, а также уточнить особенности совместной деятельности детей с ОВЗ и ихродителей;
- уточнить особенности проявления двигательной инициативности детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста;
- выявить возможности развития двигательной инициативности у детей с ОВЗ дошкольного возраста в совместной с родителями деятельности в образовательном процессе ДОО
- определить исходный уровень проявления двигательной инициативности у детей старшего дошкольного возраста;
- организовать совместную деятельность детей с ОВЗ дошкольного возраста и их родителей.

Теоретической базой при написании данной статьи выступили труды учёных: К.А. Абульханова-Славской , А.Г. Бермуса , Л.А. Венгера , Л.С. Выготского, М.С. Говорова и других. Методы исследования. Для реализации поставленных задач был использован комплекс научных методов, объединенных в рамках теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы. Применялись такие общенаучные методы исследования, как методологический анализ научных трудов по педагогике, психологии; педагогический эксперимент, анализ и обобщение опыта, статистическая обработка полученных данных.

База исследования: МБУ детский сад №128 "Гвоздичка" В исследовании приняли участие родители детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста в количестве 18 человек.

Исследование проводилось с ноября 2022 года. Исследования показали, компетентность родителей по данной теме находится на низком уровне.

Вопросы	**Варианты**	**Количество родителей в %**	**Количество родителей**
1.Двигательная инициатива это:	естественная -потребность детей;	29	5
	состояние здоровья детей;	38	7
	важнейшее условие -гармоничного развития детей	33	6
2.Как вы считает созданы ли условия для двигательной инициативы детей с ОВЗ:	безопасное пространство;	77	14
	доступность оборудования;	44	8
	разнообразие спортивного оборудования;	16	3
	эстетически привлекательное оборудование	16	3
	другое		-
3.Учите ли вы своих детей задавать вопросы по качеству выполнению тех или иных движений.	да	6	1
	нет, считаю, что это слишком сложно	88	16
	иногда	6	1
4.Формируете ли вы у детей умения совершать осознанные движения	да	83	12
	нет, считаю, что это слишком сложно	16	3
	иногда	16	3
5.Формируете ли вы интерес к различным формам двигательной активности	да	56	10
	нет, считаю, что это слишком сложно	33	6
	иногда	11	2
6.Какие формы работы вы бы хотели освоить	физкультурное занятие	77	14

для развития двигательной инициативы у ваших детей?	утренняя гимнастика,	55	10
	подвижные игры	16	3
7. Какие вы хотели бы получить рекомендации, советы, консультации для развития двигательной инициативы ребенка			
8Какие формы совместной спортивной деятельности были бы Вам интересны в ДОО	занятия	88	16
	развлечения	100	18
	родительские практикумы	77	14
	семинары	16	3

В процессе проведенного исследования были выявлены определённые результаты по повышению компетенции родителей по формированию двигательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Наблюдается низкий результат знаний определения что такое двигательная инициатива. По результатам следующего вопроса родители считают что созданы условия для двигательной инициативы для детей с ОВЗ. Большинство родителей не следят за качеством выполнения движений и не формируют интерес по двигательной инициативе у своих детей. Родители не компетентны в вопросе по различным вариантам форм по двигательной инициативе, называют только основные формы (утренняя гимнастика, физкультурное занятие). Большинство родителей считают что совместные развлечения были бы интересны.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, учитывая проблемы, возникающие в не достаточной развитой компетенции родителей в формировании двигательной инициативы ребёнка, где воспитываются дети с ОВЗ, мы определили общую цель психолого-педагогической работы с родителями таких детей: повышение педагогической компетенции родителей и помощь семьям по развитию двигательной инициативы у детей с ОВЗ . Наметили перспективу развития по разнообразию и проведению совместных не только досуговых мероприятий , но и семинары -практики

Литература:

1. Бочкарева О.И. Система работы по формированию здорового образа жизни. Волгоград, 2008.

2. Голомидова С.Е. Физкультура. Нестандартные занятия. Волгоград, 2010.

3. Кановская М.Б. Развивающие игры для малышей от рождения до трех лет. М.; СПб., 2009.

4. Терпигорьева С.В. Практические семинары для педагогов. Вып.2. Психологическая компетентность воспитателей. Волгоград, 2009.

5. Сапин М.Р., Сивоглазов В. И. Анатомия и физиология человека (с возрастными особенностями детского организма): Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.

6. Семенова И.С. «Психолого- педагогическая помощь семье, воспитывающей «особого» ребенка»// Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения , 2008, №7.

7. Виленский М. Я., Горшков А. Г. Физическая культура. Учебник. М.: КноРус, 2020. 216 с. 18.

8. Германов Г. Н., Корольков А. Н., Сабирова И. А. Теория и история физической культуры и спорта. Учебное пособие для СПО. В 3-х томах. Том 1. Игры олимпиад.

9. М.: Юрайт, 2019. 794 с. 19. Зайцев А. А., Зайцева В. Ф., Луценко С. Я. Элективные курсы по физической культуре. Практическая подготовка. М.: Юрайт, 2020. 227
10. Качанов Л. Н., Шапекова Н., Марчибаева У. Лечебная физическая культура и масса
11. Физическое воспитание и развитие дошкольников: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений/ под ред. С.О.Филипповой. – М., 2007. – 224 с. 35.
12. Шебеко В.Н. Физическое воспитание дошкольников / В.Н. Шебеко. – М.:2000. – 176 с

УДК 376.42

Практика развития и коррекции связной речи у обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Алькина С.В., учитель – логопед
Святкина М.А., учитель – логопед
ГБОУ «Школа-интернат «Преодоление» для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г.о.Самара

Аннотация. Статья посвящена анализу сложностей построения связного высказывания обучающимся с задержкой психического развития. Цель совместной работы педагогов (учителя начальных классов, учителя-логопеда, учителя-дефектолога) - научить детей с ЗПР связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни.

Ключевые слова: связная речь, совместная работа, словарный запас, коррекция, письменная речь, развёрнутое высказывание, обучающиеся с ЗПР, развитие.

Своевременная и комплексная работа по развитию и коррекции связной речи у обучающихся с ЗПР непосредственно влияет на успешность обучения в школе и на развитие детей в целом. К основным принципам коррекционно-логопедической работы с обучающимися с ЗПР относятся: индивидуализация, разносторонность, комплексность, систематичность. Логопедическая работа по развитию связной речи у детей с ЗПР проводится по следующим направлениям:

• совершенствование диалогической речи на занятиях, в беседах на прогулках, обсуждение с детьми прошедших мероприятий и планирование различных действий, событий, праздников;

• формирование монологической связной речи на основе использования пересказов прослушанных текстов, составления рассказов по сериям сюжетных картин, сюжетным картинам, рассказов-описаний и многое другое;

• подготовка базы для развития полилогической связной речи.

Особое место в системе работы над развитием связной речи занимает составление плана развернутого высказывания. В ходе коррекционных занятий с детьми, имеющими ЗПР, работа над планом должна быть использована не только как средство для развития речи, но и как способ организации их учебной деятельности. В процессе этой работы обучающиеся учатся определять тему высказывания, отделять главное от второстепенного, строить собственные сообщения в логической последовательности. При этом большое внимание следует уделять развитию у них различных приемов мыслительной обработки материала: деление текста по смыслу на отдельные части, выделение смысловых опорных пунктов, составление плана пересказа, изложения. Опыт показывает, что необходимо специально учить детей и тому, как пользоваться планом в своей практической деятельности, в частности, как отвечать по плану. Во время работы над самостоятельным

составлением рассказа на заданную тему, сначала с опорой на графический план, а затем без него, во внутренней речи, у детей осуществляется планирование.

Наиболее сложным для учащихся является краткий пересказ, цель которого передать содержание услышанного кратко, выбрав самое главное.

Любому виду пересказа или рассказа должны предшествовать словарная работа, анализ текста, четкая целевая установка для всех учащихся, присутствующих на занятии. После этого переходим к составлению самостоятельных рассказов по аналогии, по серии картинок, по собственным наблюдениям и впечатлениям учеников.

Следует также формировать у них контрольно-оценочные действия путем организации проверки правильности выполнения тех или иных заданий. В процессе проверки (на первых порах при максимальной помощи учителя) дети также обучаются построению связных высказываний.

Развитие связной письменной речи начинается в первом классе с элементарных и наиболее легких ее форм с опорой на навыки устной связной речи. На этом периоде обучения развиваются в основном такие виды связной письменной речи:

-списывание (подписывание картинок предложениями из прочитанного текста, выборочное списывание по заданию, полное списывание небольших связных текстов из 15-20 слов);

- ответы на вопросы (данные учителем по прочитанному тексту);

- составление предложений (по схемам, из данных слов, по картинкам).

До письменного выполнения каждое предложение, составленное по схеме из данных слов, по натуральному объекту или по картинке, разбирается устно. Учитель должен предвидеть и предупредить возможные ошибки детей в конструировании предложений и правописании отдельных слов.

Для обучающихся второго класса рекомендуются следующие виды работ по развитию связной письменной речи:

- списывание (полное или выборочное);

- ответы на вопросы (по прочитанному тексту, по увиденному на экскурсии, по сюжетной картинке, по серии картинок, по диафильму) с помощью учителя;

- изложение (полное, по данному плану), изложение-сочинение;

- составление рассказа-сочинения (по картинке, по серии картинок, по диафильму, по впечатлениям от экскурсий, по данному плану, по опорным словам).

В третьем классе могут проводиться такие виды письменных работ:

- списывание связного текста;

- изложение (полное и краткое, по плану и без плана);

- изложение-сочинение (по данному началу, по началу и концу);

- рассказ-сочинение (по картинке, по диафильму о случае жизни);

- сочинение-описание (предметов, объектов);

- сочинение-рассуждение (по прочитанной теме, по содержанию пословиц, на заданную тему);

- письмо (другу, деду Морозу, родным и т. д.).

При списывании обучающимся необходимо поставить определенную цель, например, списать красиво и без ошибок, к качественному списыванию детей надо готовить, а именно разобрать произношение отдельных звуков, установить взаимосвязь между произношением и правописанием некоторых слов (его, живет), разобрать трудные орфограммы, научить детей правильно читать избранный отрывок. Только после тщательной подготовки нужно предлагать списывание текста или его отрывка.

Ответы на вопросы должны быть тщательно разобраны предварительно устно. Учителю необходимо предупредить возможные ошибки учащихся. Только тогда ответы на вопросы будут способствовать привитию навыков грамотной русской речи, как устной, так и письменной.

Методика проведения обучающего и контрольного изложения общепринятая. Однако следует заострить внимание на следующих моментах:

1) Вступительное слово учителя (постановка цели и инструктаж) должен быть кратким и лаконичным.

2) До чтения текста нужно обратить внимание детей на его заглавие и провести небольшую беседу, способствующую активному восприятию читаемого.

3) Работа над словом и словосочетанием.

4) План составляется коллективно.

5) До письменного изложения текст должен быть тщательно отработан устно.

При работе над рассказом - сочинением требуется прежде всего полноценный анализ того объекта, по которому составляется рассказ. Для этого учащиеся должны владеть определенным кругом слов, словосочетаний и моделями предложений. Умелая подача опорных слов и словосочетаний есть одно из главных условий для успешного составления рассказа-сочинения.

Простейшие сочинения - описания проводятся устно уже в первом классе. Учитель намечает план, по которому должно быть составлено сочинение-описание, готовит вопросы для ведения беседы, определяет опорные слова, словосочетания. Основные опорные слова - это имена прилагательные.

Сочинение-рассуждение может проводиться по прочитанному тексту. В данном случае обучающиеся выражают свое отношение к тому или иному факту, к поступку героя и т.д. можно использовать пословицы и поговорки.

Каждая обучающая работа по развитию связной письменной речи учащихся тщательно готовится устно. Без соответствующей устной подготовки (отработки произношения отдельных звуков, разбора трудных орфограмм, конструкций, словосочетаний, предложений и т.д.) проводимые письменные работы не достигнут своей цели. Такая тщательная работа над звуковой стороной, над лексикой, грамматикой, над конструированием предложений будет способствовать развитию грамотной, правильной связной речи. Применение этой методики повысит эффективность занятий по развитию связной письменной речи детей с ЗПР.

Результаты нашей работы можно увидеть на школьных мероприятиях.

Работая с детьми, мы столкнулись с тем, что у них плохо развита связная монологическая речь, они с трудом рассказывают о событиях своей жизни, не могут пересказать литературное произведение. Одним из средств развития речи обучающихся с ЗПР в нашей работе была театральная деятельность.

В январе 2024 года была проведена логопедическая неделя в рамках месячника «Охрана природы и экологического воспитания». Обучающиеся первого класса нарисовали рисунок, подготовили рассказ - описание на тему «Птицы». Во время подготовки пересказа обучающиеся обогатили свои знания о птицах, увеличили активный словарь, составляли грамматически правильные предложения. Они с родителями нашли информацию и интересные факты о птицах, сделали рисунок и составили рассказ - описание. Итогом работы было выступление на сцене перед своими одноклассниками. Рассказ предполагал изложение детьми фактов и впечатлений из личного опыта. Нами был выбран именно этот вид пересказа, так как обучающимся было проще составить рассказ на основе личных впечатлений (рассказ – описание птицы, которую они нарисовали и изучили), чем понять и пересказать авторский текст.

Обучающиеся 4, 5 классов изучали экологические проблемы с учителем-логопедом, готовили доклад о выбранной проблеме и путях её решения. Так как у школьников с ЗПР недостаточная целенаправленность деятельности, трудности сосредоточения и удержания алгоритма выполняемых учебных действий, отсутствие инициативы к поиску различных вариантов решения, то в составлении текста доклада помогал учитель - логопед. У каждого обучающегося была экологическая проблема, которую он изучал и должен был найти пути ее решения. Составляли доклад по

предложенному логопедом плану. Свои работы они представили в рамках мероприятия «Экологический фольклор».

Учителями – логопедами был организован театрализованный спектакль «Теремок на экологический лад», в котором приняли участие обучающиеся младших классов с ОВЗ. Были проведены репетиции, дети вместе с родителями учили слова, работали над выразительностью речи, интонацией, готовились к этому мероприятию несколько недель. На сцене обучающиеся без стеснения справились со своими ролями и с удовольствием обыграли знакомое произведение. Они лучше усваивают содержание произведение, логику и последовательность событий. С данной постановкой наш коллектив участвовал в окружном фестивале театральных коллективов, и получили диплом лауреата III степени.

Проблема развития связной устной речи актуальна и значима в настоящее время, так как от ее сформированности зависит и полнота окружающего мира, и становление сознания, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом. Особенно актуальной становится эта проблема по отношению к учащимся с задержкой психического развития, так как этот вид речевой деятельности вызывает у них наибольшие затруднения и при спонтанном развитии не достигает того уровня развития, который достигает благодаря специальному обучению. Совершенствование связной речи у детей младшего школьного возраста направлено на обогащение словарного состава, умение правильно развернуть высказывание, на умение полно, последовательно излагать, освещать тему, на развитие познавательных функций. Это имеет важное значение для обучения в школе, общение со взрослыми и детьми, формирование личностных качеств.

Литература:

1. Воробьева В. К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.
2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2013. 304 с.
3. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – С. 253.)
4. Мурашковская И. Н., Валюмс Н. П. Картинка без запинки: методика рассказа по картинке. – СПб.: Триз-Шанс, 1995. – 39 с. – (Педагогическая библиотека),
5. Ткаченко Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам: пособие для логопеда. М.: Владос, 2017. 47 с.
6. Трубникова Н. М. Технология обследования речи: учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2010. – 24 с.].

УДК 376.3

Коммуникативный чек-лист как форма работы с обучающимися с РАС и ОНР

Бадамшина Д.Р., учитель-логопед
Луцук И.А., учитель -логопед
Чернобровина А.Н., педагог-психолог
ГБОУ школа – интернат «Преодоление» для обучающихся с ОВЗ г.о. Самара

Аннотация. Статья посвящена развитию коммуникативных навыков обучающихся с РАС и ОНР. В качестве одной из современных форм работы с обучающимися с ОВЗ рассматривается коммуникативный чек-лист

Ключевые слова: социальные истории, коммуникативные компетенции, коммуникативный чек-лист, РАС, ОНР.

Основная задача обучения и воспитания обучающих с ОВЗ согласно ФГОС является создание оптимальных условия для гармоничного развития личности. И прежде всего, необходимо обеспечить успешную социализацию каждого ребенка посредством развития коммуникативных компетенций. Как отмечал В.В.Лебединский, у детей с РАС искаженное развитие проявляется в отсутствии сформированных социально-бытовых навыков и способности к эффективной коммуникативных навыков. [2, с.24]

Вопросами развития жизненных компетенций у детей занимались такие ученые как, Н.И. Григорьева, О.С. Никольская, М.Ю. Веденина, Хаустов А.В. и многие другие. Авторами отмечаются специфика формирования коммуникативной сферы, что является одной из основных проблем, вызывающих сложности социально-бытовой адаптации обучающихся с РАС и ОНР. Для детей с аутизмом данная проблема носит первичный характер, а для обучающихся с ОНР коммуникативные нарушения вторичны. Однако в обоих случаях возникают сложности в овладении навыками социального взаимодействия и затрудняет интеграцию ребенка в обществе.

Для эффективной компенсации этих нарушений приоритетными являются:

- навыки социальной ориентировки (понимание ритуалов, норм и правил общения);
- формирование и развитие диалогической речи;
- владение социально-приемлемыми невербальными компонентоми общения (использование интонация, мимика, жесты).

В настоящее время для решения этих вопросов главная роль отводится таким методам и приемам, как визуальная поддержка, видеомоделирование, метод социальных историй. Данные методы обучения объединены обязательным наличием визуального компонента, что обусловлено тем, что зрительная модальность является ведущим каналом восприятия как у детей с аутизмом, так и у детей с ОНР.

Положение о необходимости комплексного применения словесных и наглядных средств является бесспорным и очевидным в работе с детьми данной категории. Вместе с тем, перед педагогом всегда встает вопрос о том, как применить разрозненные приемы обучения на практике; как обеспечить перенос коммуникативного шаблона, усвоенного ребенком на занятии, в конкретную жизненную ситуацию?

Исходя из опыта коррекционной работы, эффективным и универсальным способом решения данной проблемы является применение коммуникативных чек-листов. Они разрабатываются педагогом для освоения основных социальных ситуаций, которые основываются на идее социальной истории К.Грейс, в которые включается ребенок, и становятся способом моделирования. Вместе с тем коммуникативный чек-лист отличается по своему назначению. Социальные истории, как правило, содержат описание событий и включающих в себя специфическую информацию о предстоящих мероприятиях: чего стоит ожидать, и как следует себя вести [1, с.7]. В отличие от этого предложенный нами метод направлен на отдельные более локальные ритуалы общения: приветствие, прощание, опоздание, извинение и т.д..

Коммуникативный чек-лист включает в себя несколько компонентов:

- вербальный компонент содержит фразы, которые соответствуют нормам и правилам социального взаимодействия и соответствуют ситуации общения. Так, например, фразы относящиеся к ритуалу начала общения, будут выбираться исходя их: возраста, социального статуса партнера по общению и опыта знакомства с ним;

- невербальный компонент содержит особенности мимики, жестикуляции, интонирования, соблюдения дистанции. Для обеспечения наглядности обязательно включается иллюстративный материал и пояснения.

Такой метод может быть использован на уроках коммуникативной практики, социально-бытовой ориентировки, логопедических и психокоррекционных занятиях.

Одним из достоинств метода является его простота, вариативность и гибкость. Для обучающихся, у которых отсутствует активная речь, коммуникативный чек-лист может включать в себя только визуальную составляющую.

В этом случае работа с чек - листом будет проходить в три этапа:

1. Изучение иллюстративного материала.
2. Тренировка элементов невербального поведения.
3. Перенос ситуации на практику.

Дополнительным способом закрепления навыка станет домашнее задание, составленное педагогом по изученной теме. Коммуникативный чек-лист «Приветствие» для неговорящих детей представлен в таблице 1.

Таблица1.

Пример коммуникативного листа «Приветствие» для неговорящих детей

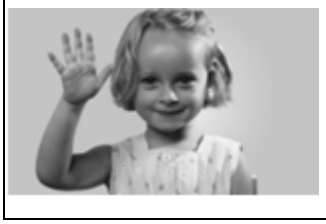
Иллюстрация	**Инструкция педагога**
	«Посмотри»
	«Улыбнись»
	«Помаши»

Коммуникативные чек-листы для детей, владеющих активной речью, можно также применять в нескольких видах. Во-первых, как готовое пособие, содержащее иллюстративный и вербальный материал, во-вторых, в виде тестового задания, в котором обучающемуся надо выбрать один из предложенных вариантов. Дополнительным способом закрепления навыка станет домашнее задание, составленное педагогом по изученной теме. Коммуникативный чек-лист «Приветствие» для говорящих детей представлен в таблице 2.

Таблица 2.

Пример коммуникативного листа «Приветствие» для говорящих детей

Иллюстрация	**Невербальные элементы**	**Варианты фраз**

	«Посмотри»	
	«Улыбнись»	
	«Помаши»	«Привет»/ «Здравствуй» / «Здравствуйте» / «Доброе утро» «Как дела?» «Рад вас видеть»

Наличие чек-листа и многократное повторение типичных ритуалов общения не только развивает коммуникативные навыки, но и снижает уровень тревожности, присутствующей у большинства детей с РАС и ОНР в ситуациях социального взаимодействия.

Литература:

1. К.Грейс. Метод социальных историй / А.А. Дмитриев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 4. С. 100-107.

2. Грибова О.Е. К вопросу о сущности текста как лингвистического явления. / О.Е. Грибова // Школьный логопед 2004. № 4. С. 22-26

УДК 376.54

Особенности формирования семейных ценностей у детей с РАС

Балахонова А.О., магистрант
Власенко В.С., к.псх.н., доцент;
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Аннотация. В статье авторами рассматриваются особенности формирования семейных ценностей у детей с РАС. Необходимым условием личностного развития детей с РАС является их связь и отношения с родителями. В адаптации и социализации ребенка с РАС на протяжении всей жизни главным инструментом выступают не только педагоги-дефектологи, но и семья. Специально смоделированные педагогом-дефектологом игровые ситуации помогают приобщить детей с РАС к семейным ценностям и традициям, а также ознакомиться с нормами и правилами нравственного поведения в обществе. Авторы рассматривают поэтапный подход с реализацией различных задач, учетом индивидуальных особенностей и включением родителей в коррекционную работу с детьми аутистами при формировании представлений о семейной культуре и семейных

ценностях. Данная статья может быть интересна родителям, воспитателям, педагогам-дефектологам, а также студентам педагогических направлений.

Ключевые слова: аутизм, семейные ценности, нравственное развитие, игровая деятельность, сенсорные представления

Для детей с РАС семья является важнейшим ресурсом, оказывающим влияние на общее психологическое развитие и формирование их личностного самосознания. В семьях со стабильными связями и доброжелательными отношениями у детей формируется правильная целостность «Я образа». Именно семья выступает первой моделью общества, с которой дети с РАС учатся взаимодействовать в период дошкольного возраста. Современное общество в нашей стране нуждается в восстановлении традиционных семейных ценностей. Воспитание детей должно быть целостной системой, направленной на формирование человека, адаптирующегося к противоречивой и сложной социальной среде. Именно поэтому педагогическое воспитание должно быть направлено на развитие нравственного и морального самосознания. Целью духовно-нравственного развития и воспитания детей с РАС является их приобщение к базовым общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них нравственных чувств, этического сознания и поведения. Без специально смоделированных или описанных в доступной им форме понятий дети с РАС испытывают трудности с формированием норм правильного нравственного поведения в обществе. Понимание базовых моральных устоев общества закладывается в период дошкольного детства. Ценностные ориентации родителей, воспитывающих ребенка с РАС, а также слова, оценки, поступки педагога являются важными факторами в нравственном развитии детей с РАС. Своим поведением и личностью педагог формирует устойчивые представления ребёнка о справедливости, человечности, нравственности, об отношениях между людьми. Характер отношений между педагогом и детьми имеет также огромное значение в нравственном развитии детей с РАС. При формировании семейных ценностей у детей с РАС педагоги-дефектологи решают определенные задачи, такие как: развитие первоначального понятия о семье как о социальном институте, а также представление о семейных ролях и правилах поведения в семье, установление уважительного и заботливого отношения к другим членам семьи. [2, с. 85].

На начальном этапе приобщения детей с РАС к семейным традициям необходимо постепенное создание и развитие положительных эмоций о семье. Специально разработанные игры на тему: «Семья и семейные ценности» помогают педагогам-дефектологам развивать у детей с РАС умение выражать базовые эмоции и чувства (радость, нежность) по отношению к членам семьи. Обязательно проводится работа по формированию первоначальных представлений о родственных отношениях в семье и трудовых обязанностях членов семьи. При подготовке коррекционного занятия педагогу необходимо учитывать индивидуальные особенности детей с РАС: когнитивные, сенсорные, эмоционально-психологические, коммуникативные. Каждая тема, формирующая положительный образ семейной культуры, должна подкрепляться различными индивидуальными или групповыми играми и продуктивными видами деятельности. Проведение индивидуальных дефектологических занятий с ребенком с РАС на тему: «Семья» имеет большое значение для познавательного, социально-коммуникативного, сенсорного развития таких детей. Педагогом-дефектологом подготавливается демонстрационный материал: альбом с фотографиями ребенка и членов его семьи и любая картинка для закрашивания с изображением семьи. В ходе занятия ребенку предлагается рассмотреть подготовленный альбом и ответить на вопросы, кого он видит на фотографии, используя при ответе слова, жесты, вокализации в зависимости от речевых возможностей ребенка. В заключительной части урока педагог показывает ребенку картинку с изображением дружной семьи и предлагает раскрасить всех членов семьи, параллельно изучая сенсорные эталоны: размеры и цвета [4, с. 41].

На следующем этапе в процессе игровой деятельности у детей с РАС постепенно воспитывается чувство ответственности и заботы о других членах семьи. Удержание внимания ребенка с РАС является сложной профессиональной задачей для педагога-дефектолога. С целью повышения эмоциональной вовлеченности ребенка с РАС в процесс коррекционно-развивающей работы необходимо использовать сюжетно-ролевые и театрализованные игры. Через восприятие сказочного мира можно создать необходимые условия для развития нравственных качеств ребенка, так как дети с РАС легче входят контакт через моделирование сказочной ситуации. Педагог-дефектолог в игровой форме может предложить ребенку с РАС определенное выполнение действий: «помочь маме убрать со стола», «помочь бабушке убрать игрушки». В проигрывании таких семейных ситуаций ребенок с РАС начинает знакомиться с проявлением заботы о других членах семьи, как важной составляющей семейных ценностей:

- «угостим маму», «поздравим папу с праздником» – где происходит установление эмоционального контакта, стимулирование потребности взаимодействия с родными, развитие желания доставлять приятное и помнить о своих близких людях. Данные смоделированные игровые ситуации могут также способствовать формированию базовых сенсорных представлений у детей с РАС с опорой на различные модальности восприятия и развивать сенсомоторную координацию. К примеру, во время игрового упражнения ребенок с РАС выбирает угощения для родных, ориентируясь на различные цвета, формы и материалы, из которых сделаны данные игрушечные угощения.

- «вместе поедим пирог, пойдем в гости, поедем в парк» – в данных смоделированных ситуациях ребенок с РАС изучает нормы поведения за столом, в общественных местах и т.д.

Педагогам необходимо стремиться к взаимопониманию с родителями и выстраиванию доверительных отношений с ними для эффективной воспитательной работы. Проведение праздника «День Семьи» способствует формированию у детей с РАС семейных ценностей через игровую деятельность. Приобщение родителей к активному участию в воспитательном и образовательном процессе повышает заинтересованность родителей не только в результатах, но и в самом процессе коррекционно-воспитательной работы. Совместное объединение усилий родителей и педагогов в коррекционной работе стимулирует расширение представлений о семейных ценностях и успешному развитию коммуникативных навыков детей с РАС. Нравственное воспитание детей происходит на всем протяжении их жизни, и определяющее значение в становлении нравственности ребенка играет среда, в которой он развивается и растет. Семья является важным психологическим фактором для развития личности ребенка с РАС. Способы поведения, принятые в семье, очень быстро усваиваются ребенком и воспринимаются им, как правило, в качестве общепринятой нормы. Приобщение детей с РАС к семейным ценностям и традициям является важной целью любого педагога в современном российском обществе.

Литература:

1. Алексеева, Е.Е. Психологические особенности семейного воспитания ребенка с проблемами в развитии/Алексеева Е.Е.//Дошкольная педагогика.-2018.

2 Велиева, С.В. Формы работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в системе комплексного сопровождения /Велиева С.В.//Детский сад от А до Я.-2009.-№3

3. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с.

4. Питере, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию /Т. Питере.- СПб.: Институт спец. педагогики и психологии, 2016. -192 с.

5. Посысоев, Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Посысоев. - Ярославль: ГОАУ ИРО, 2019.

6. Ткачева, В.В. К вопросу о создании системы психолого - педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии/В.В. Ткачева//Дефектология.- 2015.

7.Черников, А.В. Системная семейная терапия // Методы современной психотерапии: учебное пособие / А.В. Черников. - М.: Независимая фирма «Класс», 2017.

8.Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. - СПб.: Питер, 2016.

УДК 376.12

Изучение особенностей социальной адаптации детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста в группах комбинированной направленности

Барсукова Н.И., заведущий
Дергачева С.А., заместитель заведующего по ВМР
Пашкова Е.А., учитель - логопед
МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №140» г.о. Самара

Аннотация. В статье отражены особенности социальной адаптации детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста в группах комбинированной направленности на основе характеризующих ее выделенных критериев. Представлены эксприментальные данные диагностики воспитанников старшего дошкольного возраста в инклюзивной группе. Показаны разные уровни сформированности социально – адаптивных умений у детей с ОВЗ и детей с нормотипичным уровнем развития в группе комбинированной направленности. Доказано, что социальная адаптация детей с ОВЗ в группах комбинированной направленности проходит сложнее, чем у детей той же группы с нормотипичным уровнем развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, уровень социальной адаптации, старшие дошкольники, дети с ОВЗ, дети с тяжелыми нарушениями речи, социально-адаптивные умения, социально-перцептивные умения, умения ориентироваться в окружающей действительности, интерактивные умения.

С внедрением инклюзивного подхода в российскую систему образования на первый план выходит проблема социальной адаптации детей в учебных учреждениях. Перед отечественным образованием стоит глобальный вопрос: каким образом преобразовать систему так, чтобы обеспечить устойчивое развитие и вариативность образовательных институтов с целью реализации потенциала личности любого ребенка вне зависимости от его стартовых возможностей. Согласно статистике ВОЗ, чаще всего в систему инклюзивного образования включаются дети с сенсорными и двигательными нарушениями. Объединение детей с разными образовательными потребностями и психофизиологическими возможностями в инклюзивные группы привносит ряд специфических проблем, связанных с социальной адаптацией дошкольников, а именно: трудности в организации воспитательно-образовательного процесса; частые случаи агрессивного поведения, повышенная тревожность детей

и обострение межличностных отношений. Дети и их родители недостаточно подготовлены к инклюзивной форме образования как в информационном, так и в психологическом плане.

Сущность процесса адаптации представлена в концепциях отечественных ученых [7,12], где она понимается как активность социальной среды и активность личности, ориентированная на разработку принципов и способов взаимодействия, дающих возможность приспособиться к изменившимся социальным условиям. Создание инклюзивной образовательной среды снижает риски сегрегации и изоляции «нестандартных» детей с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем многими авторами описываются факторы, затрудняющие процессы социальной адаптации разных категорий дошкольников при совместном обучении [3,7,13,14].

Несмотря на многочисленность работ по изучению адаптации детей с ОВЗ, исследований, раскрывающих особенности адаптации у детей с ТНР, значительно меньше. В основном они посвящены дезадаптивным проявлениям у детей с наиболее тяжелыми речевыми патологиями (моторная алалия, ринолалия, заикание). Проблемами адаптации ребенка к условиям детского сада занимались Н.М. Аксарина, Л.Г. Голубева, Л.Н. Галигузова, Р.В. Тонкова-Ямпольская и др. Особенности развития эмоциональной и коммуникативной сфер, формирования самооценки у дошкольников с ТНР отмечены такими исследователями, как: Л.С. Волкова, Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржавина, Р.Е. Левина, В.И. Терентьева, Е.Г. Федосеева, Г.В. Чиркина, Л.М. Шипицина, Г.Х. Юсупова и др.; в работах Е.И. Морозовой, Е.Ю. Фирсановой рассматриваются особенности адаптации детей данной категории к новым социальным условиям [1], [4], [6], [7], [8], [14], [15], [17].

Вместе с тем в современной педагогической науке, теории и практике специального дошкольного образования существует необходимость дальнейшего изучения особенностей адаптации детей старшего дошкольного возраста с ТНР к новым социальным условиям, с целью выявления факторов и проблем, обуславливающих трудности процесса адаптации, негативно сказывающихся на социально-личностном развитии старшего дошкольника и его психологической готовности к школе. Данные положения и определили актуальность нашей работы.

Цель исследования: определить специфику социальной адаптации детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста в инклюзивной группе и разработать мероприятия по ее оптимизации.

Материал и методы. На сегодняшний день диагностика успешного прохождения социальной адаптации возможна лишь через косвенные признаки. На основании этого были выделены следующие критерии для анализа: уровень развития социально-перцептивных умений, уровень развития умений ориентироваться в окружающей действительности, уровень развития интерактивных умений, которые в совокупности характеризуют социальную адаптацию детей.

Для реализации задач исследования сформированы группы участников**,** в которые вошли дети старшего дошкольного возраста – 116 человек. Из них: 31 ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Расспределение детей по нозологическим группам в группах комбинированной направленности выглядит следующим образом: 27 детей с тяжелыми нарушениями речи (87% от общего количества детей с ОВЗ), 1 ребенок с нарушением зрения, 3 ребенка с задержкой психического развития. 85 детей с нормотипичным уровнем развития, посещающие группу комбинированной направленности. Их родители (116 человек) и педагоги инклюзивных групп (28 человека) – всего 260 человек. Соотношение детей с нормотипичным уровнем развития и с О В З (имеющие заключение от ПМПК) в группах комбинированной направленности составляет 73% к 27%. Проведенное исследование было направлено на изучение различий в показателях социально-адаптивных умений у дошкольников с нормотипичным уровнем развития и детей с ограниченными возможностями здоровья (с тяжелыми нарушениями речи) в группе комбинированной направленности. В

исследовании приняли участие две группы детей:

1 группа – дети старшего дошкольного возраста с ОВЗ (имеющие заключение от ПМПК) – 31 воспитанник.

2 группа – дети старшего дошкольного возраста с нормативичныи уровнем развития – 85 воспитанников

В исследовании использованы психодиагностические методики:

- «Распознавание эмоционального состояния человека по лицевой экспрессии» (автор Н.Я. Семаго);
- «Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи» (автор А.А. Борисова);
- «Восприятие внешности человека и составление словесного портрета» (автор Н.И. Бабич);
- тест «Как вы дружите»;
- Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (автор А.М. Щетинина).
- «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс)
- «Изучение осознания нравственных норм » (Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)
- «Закончи историю» (Р.Р. Калинина)
- «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина)
- Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина)
- Методика «Лабиринт» (Л.А. Венгер) формирование интерактивных умений

В рамках исследования составлена ***матрица***, позволяющая определить общий уровень социальной адаптации ребенка, на основе вы-деленных критериев (социально-перцептивные умения, умения ориентироваться в окружающей действительности, интерактивные умения). Принцип построения матрицы базируется на математической оценке уровня социальной адаптации, основанной на распределении уровней по критериям согласно балльным показателям. Она служит основой для выработки стратегии психолого-педагогической поддержки как для каждого ребенка, так и для группы в целом.

На первом этапе исследования в качестве показателей социальной перцепции дошкольников по отношению к сверстнику были выделены:

- распознавание эмоционального состояния сверстника по лицевой экспрессии;
- распознавание эмоционального состояния сверстника по интонационному рисунку речи;
- восприятие внешности и поведения сверстника.

Для их диагностики были использованы методики Н.Я. Семаго, А.А. Борисовой и Н.И. Бабич. Показатели распознавания дошкольником изучаемых характеристик социальной перцепции по отношению к сверстнику, а также используемые при этом каналы восприятия представлены в табл.1.

Таблица 1

Показатели изучаемых характеристик социальной перцепции старших дошкольников по отношению к сверстнику

Восприятие эмоционального состояния сверстника по лицевой экспрессии (визуальный канал восприятия)	Восприятие эмоционального состояния сверстника по эмоционально-окрашенным фразам (аудиальный канал восприятия)	Восприятие внешности и поведения сверстника (аудио-визуальный канал восприятия)
различение по схематическому изображению основных	распознавание общего эмоционального состояния (настроения) сверстника по	распознавание основных характеристик внешности; распознавание основных

эмоциональных состояний; различение по фотографическому изображению конкретных эмоциональных состояний.	интонационному рисунку речи; распознавание конкретного эмоционального состояния по интонационному рисунку речи.	элементов одежды; распознавание и интерпретация основных действий сверстника.

Каждый из исследуемых показателей оценивался совокупностью характеристик и степенью их выраженности. На основе полученных балльных оценок определяют один из пяти уровней развития социальной перцепции детей:

I уровень - высокий;
II уровень - средний;
III уровень - ниже среднего;
IV уровень - низкий.

Уровень I относятся к возрастной норме и отражают небольшие различия в динамике развития детей.

I уровень. Ребенок правильно определяет общее эмоциональное состояние сверстника по схематическим и фотографическим изображениям и по интонационному рисунку речи. Возможны затруднения в подборе правильного обозначения эмоций. Словесный портрет внешности сверстника воспринимает и вербализует адекватно. Называет основные характеристики внешности: описывает черты лица, особенности прически, одежды, а также действий. В описании используются не только основные, но и частные характеристики внешности и поведения сверстника.

II уровень. Ребенок распознает общее эмоциональное состояние сверстник (хорошее или плохое), но ошибается в интерпретации конкретных эмоций, не различает противоположные по знаку эмоции. По интонационному рисунку речи правильно определяет настроение (хорошее или плохое) сверстника, но ошибается при восприятии и описании конкретных эмоциональных состояний, путает близкие, а также противоположные по знаку эмоциональные состояния. При восприятии внешности сверстника указывает только на основные характеристики лица, одежды и действий, допускает ошибки при восприятии деталей. При этом, кратковременные действия сверстника в восприятии не фиксируются.

III уровень. Ребенок не может обозначить конкретные эмоции сверстника или неправильно их распознает. Допускает ошибки в обозначении даже общего эмоционального состояния. По интонационному рисунку речи настроение сверстника распознает только при помощи взрослого. Затрудняется при восприятии конкретных эмоциональных состояний. Словесный портрет внешности сверстника очень упрощен, называются только самые яркие внешние признаки.

IV уровень. Ребенок не принимает задачу восприятия или не связывает свою характеристику с предметом восприятия. Характеристики внешности и действий сверстника не отражают имеющиеся признаки или не соответствуют действительности.

Результаты исследования. В группах комбинированной направленности в которые вошли дети с нормотипичным уровнем развития и дети с ОВЗ были исследованы показатели социальной адаптации дошкольников по выделенным ранее критериям. Исходя из совокупности показателей по критериям, каждому ребенку был присвоен низкий, н и ж е среднего, средний или высокий уровень социальной адаптации согласно разработанной *матрице*. Дети с высоким и средним уровнем составляют контингент дошкольников, успешно прошедших процесс социальной адаптации. Определение исходного уровня социальной адаптации позволило в дальнейшем оценить ее динамику.

Итоговые показатели социальной адаптации детей с ОВЗ в группах

комбинированной направленности представлены на рис. 1.

Итоговые показатели социальной адаптации нормотипичных детей в группах комбинированной направленности представлены на рис.2.

Во всех исследуемых группах больше половины дошкольников имеет средний и высокий уровень развития по критерию сформированности социально – перцептивных умений (в среднем 76 %). У значительного числа детей выявлен высокий уровень сформированности умения ориентироваться в окружающей действительности (около 86%). Высокий и средний уровень сформированности интерактивных умений показали 77%.

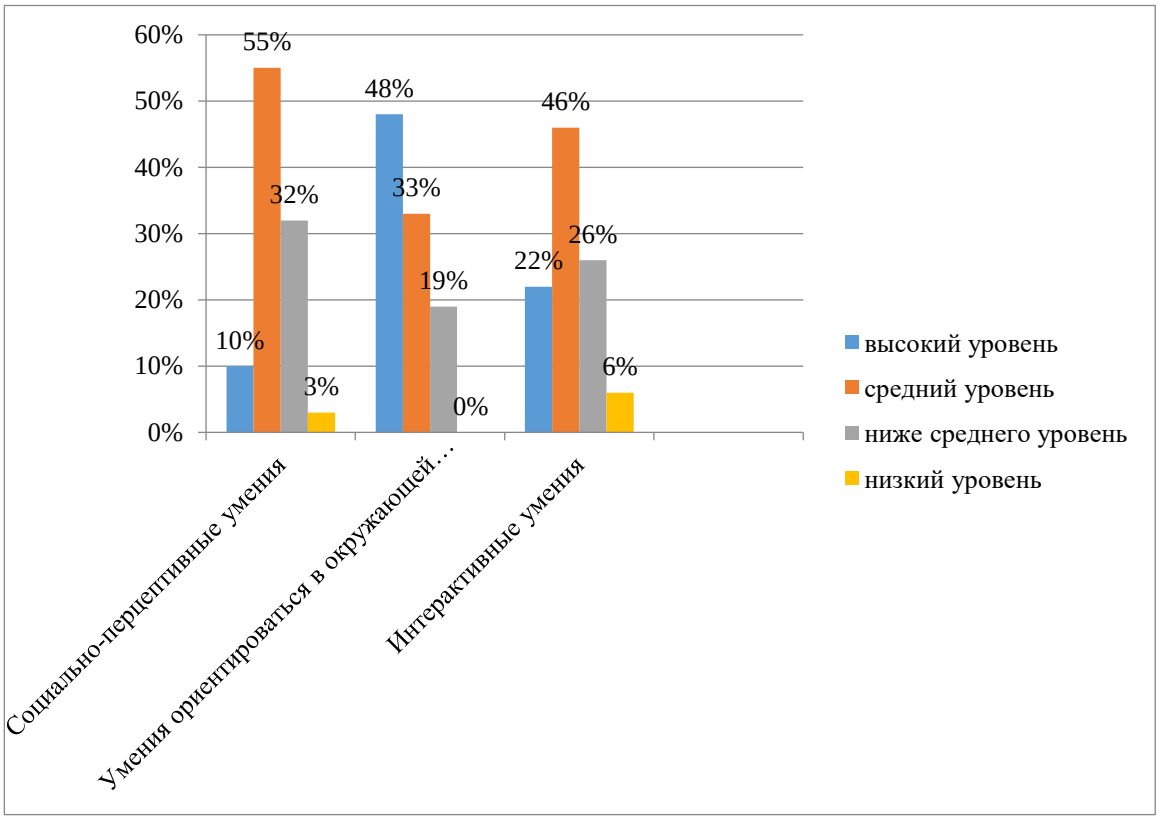


Рис. 1. Результаты диагностики детей с ОВЗ в группах комбинированной направленности

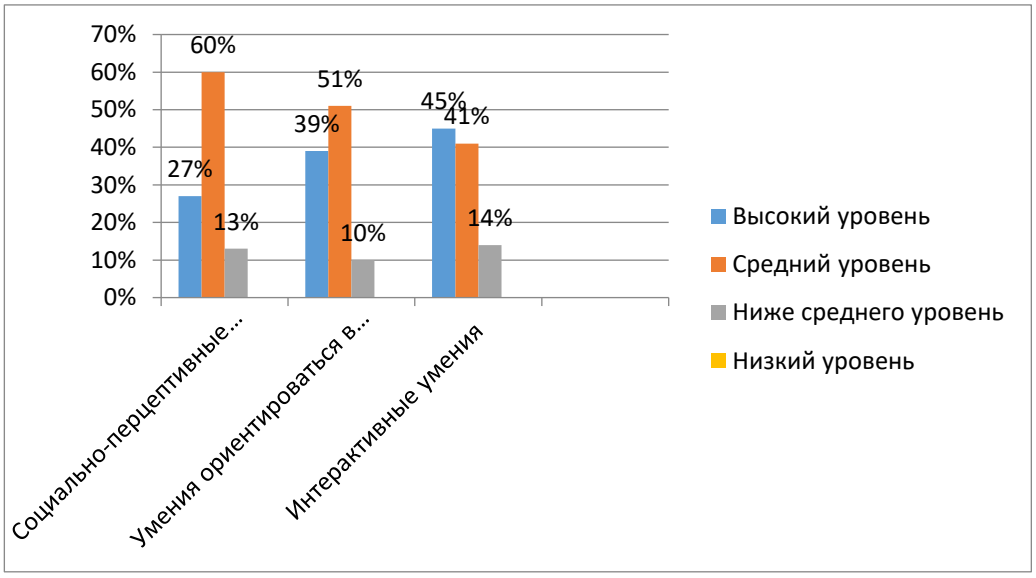


Рис. 2. Результаты диагностики детей с нормотипичным развитием в группах комбинированной направленности

Данные исследования на предварительном этапе показали, что количество дошкольников со средним и высоким уровнем социальной адаптации в инклюзивных группах детей с ОВЗ и детей с нормотипичным развитием составил - 71% и 87% соответственно. Анализ результатов первичной диагностики показал, что уровень социальной адаптации у детей с ОВЗ (ТНР) ниже (в среднем на 16%), чем у детей с нормотивным уровнем развития.

По итогам изучения особенностей социальной адаптации старших дошкольников с ТНР к новым социальным условия можно сделать следующие вывод, что в ходе проведенного исследования нами была выявлена положительная зависимость между уровнем речевого развития и характером социальной адаптации. Сопоставление речевого уровня и успешности адаптации показало, что тяжелые дезадаптивные проявления отмечались у старших дошкольников с наиболее грубыми речевыми нарушениями: преобладание отрицательных эмоций, агрессивное неадекватное поведение, отказ от общения. Это подтверждается теоретическими знаниями о том, что дети с ОВЗ сложнее приспосабливаются к новым условиям и новому окружению.

Качественная оценка, полученная с помощью наблюдения, позволила детализировать специфику прохождения социальной адаптации детей в инклюзивной группе и возникающие в ходе адаптации проблемы. Детям с ОВЗ по состоянию здоровья, согласно специальным требованиям и данным научной литературы, требуются дополнительные перерывы во время занятий. Однако здоровых дошкольников они отвлекают от образовательного процесса, так как дети привыкли к занятиям в более динамичном темпе. Организацию совместного воспитательно-образовательного процесса осложняет необходимость в индивидуальной помощи детям с ОВЗ, которая не всегда совместима с общегрупповой деятельностью. Во время занятий педагоги в основном ориентируются на потребности детей с ОВЗ. В итоге воспитательно-образовательный процесс для всех категорий дошкольников проходит в непривычном темпе и становится менее информативным и насыщенным. Эмоциональный фон снижен у детей с ОВЗ, психофизические реакции замедлены, детям сложнее включаться в любую деятельность, в том числе в общие игры. Разница в скорости реакций и переключения внимания провоцирует трудности в совместной деятельности детей. В инклюзивных группах чаще, чем в других, случаются ссоры между детьми.

Имеющиеся программы адаптации рассчитаны большей частью на ранний возраст и на приспособление ребенка к условиям образовательного учреждения при переходе в него из среды домашнего воспитания. В связи с этим их применение не обеспечило в полной мере полноценное сопровождение процесса социальной адаптации старших дошкольников в условиях инклюзивной группы.

Теоретический анализ научных источников и полученные диагностические данные позволили выделить критерии прохождения социальной адаптации детей: социально – перцептивные умения, умения ориентироваться в окружающей действительности, интерактивные умения. Было установлено, что социальная адаптация старших дошкольников с ОВЗ имеет свою специфику по сравнению с детьми с нормотипичным развитием, заключающуюся в сниженном темпе развития социальных навыков и навыков межличностного общения, выраженном проявлении тревожности и агрессивности, селективности выбора детьми партнеров по общению. Доказательной базой является разница в количестве социально дизадаптированных детей с ОВЗ в инклюзивных группах и детей с нормотипичным развитием. Перечисленное выше свидетельствует о необходимости дополнительных действий, направленных на оптимизацию социальной адаптации детей с ОВЗ в группах комбинированной направленности и минимизацию выявленных проблем.

Литература:

1. Аксарина, Н.М. Организация жизни детей при поступлении в детское учреждение /

Н.М. Аксарина. – М., 1970.

2. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. – М.: Наука, 2006. - 568 с

3. Богаткина О. В. Адаптация детей дошкольного возраста. Проблемы. – М.: Учитель, 2016. – 124 с

4. Волкова, Г.А. Речевые особенности детей, страдающих психической депривацией / Г.А. Волкова // Инновации в российском образовании. – М., 2001.

5. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М., 2004

6. Галигузова, Л.Н. Как помочь ребенку быстрее адаптироваться в детском саду / Л.Н. Галигузова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 6. – С. 45 – 51.

7. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М., 2002.

8. Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М. Практическая психология для воспитателя. - М.: Речь, 2009. – 29 с.

9. Плаксина Л.И., Сековец Л.С. Коррекционно-развивающая среда в до-школьных образовательных учреждениях компенсирующего вида: Учебно-методическое пособие. - М.: Элти-Кудиц, 2003. - 112 с

10. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. О.А. Прохорова. – М.: «Когито-Центр», 2011. — 624 с

11. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст, 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

12. Свистунова Е.В., Шумилова С.В., Нестерова Е.В. Играем и развиваемся: комплексная психотерапия искусством детей дошкольного возраста: Методическое пособие. – М.: Форум, 2013. – 496 с.

13. Социальная адаптация у детей в дошкольных учреждениях / под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. ШмидтКольмер, А.М. Атанасовой-Вуковой. – М, 1980.

14. Федосеева, Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е.Г. Федосеева. – М., 1995.

15. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М., 1989.

УДК 373.6

Формирование ключевых компетенций обучающихся на уроках математики в инклюзивном классе через проектную деятельность

Бирюкова Л.И., учитель начальных классов
*Хакимова Г.Г.,*учитель начальных классов
Татлыбаева Р.Р., учитель-логопед
Терещенко Е.В., педагог- психолог
МБУ «Школа № 40» г.о.Тольятти

Аннотация. В данной публикации авторы обращают внимание на актуальность формирования ключевых компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через применение проектной деятельности на уроках математики в инклюзивном классе. Отмечается особая значимость проектной деятельности учащихся в развитии самостоятельности и стремлении к саморазвитию. Ключевые компетенции являются

важными в процессе становления личности младшего школьника, поскольку именно они способствуют принятию нестандартных решений в проблемной ситуации, а также эффективному выстраиванию коммуникации в командной работе. Как подчеркивается в положениях Федерального государственного стандарта, ключевые компетенции являются основой эффективного взаимодействия с окружающими, что в дальнейшем обеспечивает успех в жизни. Статья будет интересна классным руководителям, учителям математики, педагогам-психологам, работающим в начальной общеобразовательной школе и в среднем звене, которые занимаются организацией процесса формирования ключевых компетенций у обучающихся.

Ключевые слова: проектная деятельность, математика, исследовательская деятельность, самостоятельность, гипотеза, анализ, выводы, ключевые компетенции, инклюзивное образование, ОВЗ.

Одной из главных задач инновационного образования является поиск идей, приемов и методов обучения, позволяющих готовить ученика, способного развиваться в быстро меняющихся условиях, достигать поставленные цели в более сжатые сроки. Когда обучающийся будет понимать, где в жизни, быту, общении и других сферах деятельности человека пригодятся полученные знания, тогда эти знания будут иметь личностное значение для него.

Впервые о важности внедрения «ключевых, или гибких компетенций» в состав обновленного содержания общего образования было сказано в документе «Стратегия модернизации содержания общего образования» (2001). Характерные качества личности, заложенные в понятие гибких компетенций, отражены в статьях таких отечественных авторов, как Е. А. Гайдученко и А. В. Марушева. Они интерпретируют данное понятие как эффективные навыки, благодаря которым выстраиваются более прочные коммуникативные контакты с окружающими. Кроме того, гибкие компетенции часто называют ключевыми навыками современных лидеров, способных четко и убедительно формулировать свои мысли [2]. Уточняя коммуникативную составляющую гибких компетенций, О. В. Сосницкая дополняет ее такими умениями, как разрешение конфликтных ситуаций и подготовка презентаций [9]. По мнению Д. А. Татаурщиковой, универсальные навыки и личные качества являются неотъемлемой частью гибких компетенций, среди них: саморазвитие и самосовершенствование, ведение переговоров [10]. Выделенные навыки закладываются в младшем школьном возрасте в рамках проектной деятельности, а также в процессе внеурочной деятельности. С точки зрения И. Канардова, гибкие компетенции имеют прямую связь со следующими социальными навыками: коммуникабельность, командный дух, способность убеждать и др. [6]. Портланд в своем исследовании подтверждает социальный потенциал гибких компетенций, так как, с его точки зрения, сформированные гибкие компетенции предопределяют успех в процессе взаимодействия с коммуникантами, различающимися по социальному и возрастному статусу [8]. В. Давидова акцентирует внимание на том, что гибкие компетенции имеют накопительный эффект, т. е. уровень сформированности гибких компетенций зависит в первую очередь от жизненного опыта и навыков, приобретенных в рамках дополнительного образования. Согласно позиции автора, гибкие компетенции становятся действенным инструментом в профессиональной деятельности и особенно ценятся работодателями при устройстве на работу [3]. К данной концепции присоединяется О. А. Абашкина, доказывая, что отличительным признаком гибких компетенций является направленность на личный жизненный опыт и гармоничное взаимодействие с людьми [1]. Что касается нормативных документов, гибкие компетенции также находят отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Согласно А. В. Хуторскому, характеристика гибких компетенций в ФГОС НОО определяется следующими компетенциями: учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; ценностно-смысловые [13]. Анализ

научно-педагогической литературы по проблеме формирования гибких компетенций младших школьников дает возможность понимать их как метапредметные, междисциплинарные, многомерные (умственные процессы и интеллектуальные умения), многофункциональные (решение задач в различных сферах жизнедеятельности) компетенции, формирующиеся у обучаемых в образовательной деятельности, в рамках Федерального государственного стандарта начального общего образования.

Нами был проведен констатирующий этап эксперимента по определению уровня сформированности гибких компетенций у 121 ученика четвертых и пятых классов МБУ «Школа №40» г.о.Тольятти, обучающихся в условиях инклюзии.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие опросные методы исследования, соответствующие компонентному составу гибких компетенций. Школьникам были предложены материалы анкеты «Умею ли я?» (анкета позволяет оценить уровень сформированности информационной компетенции учащихся, А.В.Пашкевич). Анкета состоит из двадцати восьми вопросов с заданиями закрытого типа на определение уровня сформированности информационной компетенций обучающихся младшего школьного возраста. Для выявления наиболее важных метапредметных результатов обучающихся была использована анкета О. Н. Крыловой и Е. Г. Бойцовой [11], раскрывающая функциональный компонент гибких компетенций (совокупность личностных умений и навыков, практический опыт определения проблемных зон и выстраивание способов их решения). Содержание анкеты было адаптировано для младших школьников и определялось двадцатью утверждениями на ранжирование по степени важности от самого неважного (1 балл) до самого важного (7 баллов). При этом все утверждения выстроены в соответствии с тремя базовыми навыками: 1) целеполагание и планирование; 2) взаимодействие; 3) работа с информацией. Психологический компонент гибких компетенций раскрывается через кейсы на определение уровня личностного развития. Социальный компонент гибких компетенций отражен в тесте «Уровень сотрудничества в детском коллективе» Д. Б. Эльконина [14], представляющем собой 10 шкал (ценности школы, класса, личности, творчества, рефлексии; оценка креативности классного руководителя, диалогичности классного руководителя, рефлексивности классного руководителя и откровенность).

Вопросы анкеты «Умею ли я?» позволили определить степень владения информационными компетенциями. Согласно полученным ответам, можно заключить, что информационными компетенциями владеют только 37% опрошенных, что является средним уровнем. Результаты анкетного опроса доказали актуальность проблемы формирования информационных компетенций для младших школьников. Полученные ответы младших школьников дают основание утверждать, что они испытывают значительные трудности в вопросах самостоятельного формирования гибких компетенций, поэтому нуждаются в поддержке семьи и школы.

Анкетный опрос по выявлению наиболее важных метапредметных результатов обучающихся О. Н. Крыловой и Е. Г. Бойцовой (адаптированный для младших школьников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования) определил следующие закономерности. Так, обобщение и систематизация данных анкеты определили значимость для младших школьников навыков целеполагания и планирования, таких как ставить цели и планировать время и пути их достижения. Это можно объяснить тем, что данные универсальные учебные действия способствуют достижению учебных целей. Однако такие учебные действия, как прогнозирование и контроль (предвидение будущих событий, взаимоконтроль домашних заданий), не были отмечены младшими школьниками. Дело в том, что они вызывают наибольшие трудности у обучающихся. Что касается коммуникативных УУД, ответы обучающихся расположились следующим образом: командная работа, высказывание собственного мнения, взаимоподдержка. Последний пункт, как обозначили респонденты, является одним из приоритетных в процессе

обучения. Ранжируя коммуникативные УУД по степени значимости, младшие школьники определили второе место уважению позиции товарищей по команде, на пятом месте оказался взаимоконтроль. Полученные ответы могут свидетельствовать о необходимости развития у младших школьников навыков командного взаимодействия на формирующем этапе экспериментальной работы. Диагностика уровня сформированности познавательных УУД у младших школьников показала, что навык создания проектов, обозначенный обучающимися как второй по значимости, является для них достаточно востребованным в процессе обучения.

Изучение социального компонента гибких компетенций было организовано посредством диагностического инструмента «Тест на определение уровня сотрудничества младших школьников (Д. Б. Эльконин)». Ценностные шкалы социального компонента гибких компетенций у младших школьников были определены с помощью количественного подсчета данных с последующим переводом в процентные соотношения. Согласно полученным результатам, к среднему уровню можно отнести следующие ценностные шкалы: ценность школы, ценность класса, ценность творчества, ценность диалога, ценность рефлексии, оценка креативности классного руководителя и откровенность. Средний уровень ценности творчества равняется 50%.

В качестве психологического компонента гибких компетенций был выбран метод кейсов.

Наблюдение за деятельностью ученика с ОВЗ в процессе групповой работы на основе технологии кейсов позволило сделать следующие выводы:

− ученик участвовал в планировании работы, делегировании полномочий;
− ученик затруднялся высказывать гипотезы;
− ученик выполнял свою часть работы с помощью помощников;
− ответил на вопрос в ходе обсуждения.

Недостаточный уровень сформированности гибких компетенций младших школьников, выявленный в ходе диагностической работы, сигнализирует о необходимости целенаправленной работы для повышения уровня гибких компетенций младших школьников.

В рамках представленного исследования была разработана методика формирования исследовательских умений при обучении математике в условиях инклюзии. Структура исследовательских умений определялась на основе анализа стратегий поисковой деятельности и требований ФГОС НОО и ФГОС ООО к метапредметным результатам освоения начальной и основной образовательной программы. Таким образом, процесс формирования исследовательских умений школьников при обучении математике осуществляется с опорой на специально разработанную систему разноуровневых исследовательских проектов и дифференцированных учебных исследований.

Для проверки сформулированной гипотезы исследования сейчас в МБУ «Школа №40» запущен пилотный эксперимент, который должен подтвердить возможность формирования ключевых компетенций при обучении математике в условиях инклюзии через проектную деятельность. Так как формирование исследовательских умений организуется на предметном (математическом) содержании, то можно высказать предположение о повышении качества математического образования: в процессе формирования исследовательских умений происходит более осознанное освоение обучающимися математических понятий, методов и активное их применение для решения практико-ориентированных задач.

Литература:

1. Абашкина О. А. Soft skills: ключ к карьере. – URL: http://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere Р. А. Илаева 70

2. Гайдученко Е. А., Марушев А. В. Эмоциональный интеллект. – URL: https://l-a-b-a.com/lecture/show/99

3. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. – URL: http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills

4. Ермакова И. В. Учебное взаимодействие педагога с учащимися как фактор их эмоциональной комфортности на уроке // Психол. наука и образование. – 2004. – № 1. – С. 63–73.

5. Канардов И. Soft skills и Hard skills – в чем разница? – URL: http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills- %E2%80%93-vchem-raznica

6. Клещева И.В. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении математики: дис….канд.пед.наук:13.0002/И.В.Клещева.-СПб.,2003-176 с.

7. Портланд Ю. Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? – URL: http://dnevnykuspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html

8. Технология формирующего оценивания в современной школе: учеб.-метод. пособие / О. Н. Крылова, Е. Г. Бойцова. – СПб.: КАРО, 2015. – 128 с

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденный приказом Минобрнауки России от 22.02.2018

10. Хуторской А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекосообразности // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2.

11. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Просвещение, 1999. – 368 с

УДК 376.37

Вовлеченность родителей в развитие сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР

Букаева М.А., педагог-психолог
Путилова Н.Л., воспитатель
Чуваткина Е.Н., учитель-логопед
МБУ №23 «Волжские капельки» г.о.Тольятти

Аннотация. Статья посвящена изучению уровня вовлеченности родителей в развитие сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. В статье раскрывается содержание эмпирического исследования в форме анкетирования родителей по оценке уровня развития их педагогической компетентности. Представлены критерии и компоненты оценки составляющих родительской компетентности по рассматриваемой проблеме. Представлены количественный и качественный результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: вовлеченность, родители, компетентность, дети старшего дошкольного возраста с ТНР, сенсорное рисование, зрительное восприятие, слуховое восприятие, обонятельное восприятие, осязательное восприятие, вкусовое восприятие.

Повышение родительской компетентности в проблеме развития сенсорного рисования с детьми дошкольного возраста с ТНР является одним из приоритетных направлений. На сегодняшний день под понятием родительской компетентности понимают наличие знаний, умений, навыков и способов выполнения педагогической деятельности.

Под понятием родительской компетентности исследователи понимают следующее:

- знания, умения, навыки и способы выполнения педагогической деятельности (Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров);
- интегральную характеристику, определяющую способность решать проблемы и

типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей (А.П. Тряпицына);

- возможности создания условий, в которых дети чувствуют себя в относительной безопасности, получая поддержку взрослого в развитии и обеспечении необходимым в этом (Кормушина Н.Г.);
- наличие у родителей знаний, умений и опыта в области воспитания ребенка (Мизина М.М.).
- способность родителей организовать семейную социально-педагогическую деятельность по формированию у ребенка социальных навыков, социальных умений и социального интеллекта путем компетентного выстраивания тренинга жизненных ситуаций (Е.В. Руденский)[7].

В современной психолого-педагогической литературе достаточно полно описана сущность и содержание сенсорного воспитания детей дошкольного возраста. В своих научных трудах авторы рассматривали: сенсорное воспитание детей раннего возраста (Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина), сенсорное воспитание детей дошкольного возраста (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Э.Г. Пилюгина, В.П. Вартан, Н.П. Сакулина), сенсорное воспитание через дидактические игры (Н.Ф. Губанова, Т.В. Галанова, В.Н. Аванесова), сенсорное воспитание средствами природы (М.М. Марковская, П.Г. Саморукова, Т.В. Башаева) и др. [2]. Несмотря на существенное количество работ по сенсорному развитию детей дошкольного возраста, вопрос развития сенсорного рисования детей дошкольного возраста с ТНР на текущий момент остается открытым.

Изобразительная деятельность у детей дошкольного возраста имеет огромный потенциал для развития их сенсорных способностей. Однако чтобы реализовать этот потенциал, дети должны постепенно осваивать эти навыки, в соответствии с возрастными особенностями. Использование необычных материалов и техник рисования помогает детям получить незабываемые положительные эмоции. Овладение разными способами рисования делают руку ребенка более гибкой и подвижной, а изображения – выразительнее и интереснее [2]. В отличие от традиционных методов при использовании нетрадиционных техник педагог не демонстрирует готовый образец, а лишь показывает, как работать с новыми материалами и инструментами. Это стимулирует проявление самостоятельности, инициативы и индивидуальности, а также помогает развивать сенсорные навыки у дошкольников.

В то же время практический опыт организации в домашних условиях сенсорного рисования с детьми недостаточен, виной тому является некомпетентность родителей в вопросах развития сенсорного рисования у старших дошкольников с ТНР.

Принимая во внимание многоаспектность трактовки педагогической компетентности и ее структуры, в содержании компонентов подчеркивается обязательное наличие мотивационной составляющей, личностных качеств, знаний, умений и навыков, в том числе коммуникативных. Вследствие этого мы объединяем данное содержание в три основные группы, выделив следующие компоненты: мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный [11]. Несмотря на многоаспектность трактовки педагогической компетентности родителей и ее структуры, в содержании компонентов констатируется непременное наличие мотивационной составляющей, личностных качеств, знаний, умений и навыков, в том числе коммуникативных. По этой причине мы объединяем данное содержание в три основные группы, выделив мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный компоненты (Таблица 1).

Таблица 1

Показатели педагогической компетентности родителей

Компоненты	Показатели
Мотивационно-личностный	Заинтересованность родителей в успешном результате сенсорного рисования ребенка;

	- потребность в самореализации как родителя и саморазвитии по рассматриваемой теме; - желание заниматься развитием своего ребенка; - потребность совершенствовать свои познания, узнавать новые педагогические технологии, принимать активное участие в развитии сенсорного рисования у ребенка.
Гностический	Знания: - о сенсорном развитии детей с ТНР; - о видах и техниках сенсорного рисования на основе различных видов сенсорных анализаторов
Коммуникативно-деятельностный	Умения и навыки: - развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам и техникам нетрадиционного рисования; - стимулировать проявление самостоятельности ребенка в рисовании; - создавать оптимальные условия и атмосферу взаимодействия для развития сенсорного рисования у ребенка.

Для определения уровня вовлеченности родителей в процесс развития сенсорного рисования детей старшего дошкольного возраста с ТНР была разработана анкета «Выявление интересов и знаний родителей воспитанников по вопросам развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР»

В исследовании приняли участие 24 родителя воспитанников детского сада № 23 «Волжские капельки» г.о. Тольятти. В результате выявлены следующие уровни вовлеченности родителей (законных представителей): высокий, средний и низкий.

Проведя анализ ответов на вопросы, были определены количественные результаты проведенного анкетирования родителей по выявлению уровней развития компонентов педагогической компетентности, которые представлены в таблице 2 и на рисунке 1 в виде гистограммы.

Таблица 2

Количественные результаты анкетирования родителей по выявлению уровня развития компонентов педагогической компетентности

Компоненты педагогической компетентности	**Высокий уровень**	**Средний уровень**	**Низкий уровень**
Мотивационно-личностный	4 человека (17%)	7 человек (29%)	13 человек (54%)
Гностический	2 человека (8%)	5 человек (21%)	17 человек (71%)
Коммуникативно-деятельностный	0 человек (0%)	6 человек (25%)	18 человек (75%)

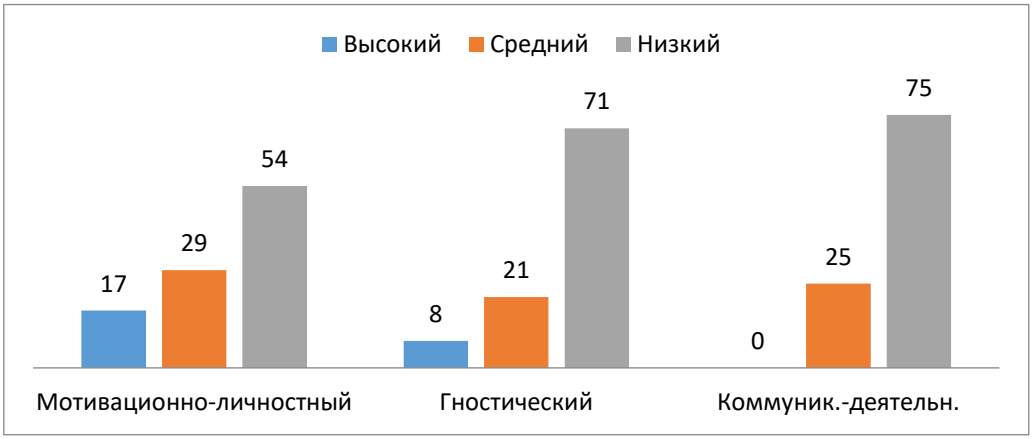


Рис.1. Количественные результаты анкетирования родителей по выявлению уровня развития компонентов педагогической компетентности

Далее приведем качественный анализ полученных результатов исследования вовлеченности родителей в развитие сенсорного рисования у детей с ТНР по трем компонентам педагогической компетентности.

Мотивационно-личностный компонент педагогической компетентности родителей:

- высокий уровень: родители считают необходимым обучение сенсорному рисованию своего ребенка; отмечают, что наглядная информация по развитию сенсорного рисования интересна и полезна; выражают готовность получать индивидуальные консультации, посещать семинары-практикумы, мастер-классы, открытые занятия в детском саду по проблеме развития сенсорного рисования у детей;

- средний уровень: родители считают необходимым обучение сенсорному рисованию своего ребенка, но не всегда обращают внимание на представленную педагогами информацию по данной проблеме; выражают готовность посещать только мастер-классы и открытые занятия в детском саду по применению нетрадиционных техник рисования с детьми;

- низкий уровень: родители не считают необходимым обучение сенсорному рисованию своего ребенка, не обращают внимание на наглядную информацию, не планируют посещать мероприятия по применению нетрадиционных техник рисования.

Гностический компонент педагогической компетентности родителей:

- высокий уровень: родители знают, что такое сенсорное развитие ребенка, имеют представление о видах и техниках сенсорного рисования на основе различных видов сенсорных анализаторов, самостоятельно получают информацию из разных источников,

- средний уровень: родители знают, но не всегда учитывают индивидуальные особенности своего ребенка; под сенсорным развитием понимают только зрительное восприятие и развитие мелкой моторики рук; знают не все виды и техники сенсорного рисования на основе различных видов сенсорных анализаторов; самостоятельно получают информацию по данной теме в основном из Интернет-ресурсов;

- низкий уровень: родители не имеют представлений о сенсорном развитии детей с ТНР, о видах и техниках сенсорного рисования.

Коммуникативно-деятельностный компонент педагогической компетентности родителей:

- высокий уровень не выявлен;

- средний уровень: родителями частично созданы дома условия для развития сенсорного рисования у детей (имеются краски, кисти, планшеты или 3D – ручки); дома с детьми иногда рисуют нетрадиционными техниками рисования, чаще всего применяют пальчиковое рисование, рисование песком, 3D – ручки или планшеты, не применяют рисование на основе других анализаторов (слухового, обонятельного, вкусового);

- низкий уровень: дома не созданы условия для развития сенсорного рисования у детей, отсутствуют материалы для применения нетрадиционных техник рисования; дети дома не рисуют.

Таким образом, анализ результатов сформированности уровня мотивационно-личностного компонента свидетельствует о том, что готовность к обогащению, коррекции, перестройке собственного опыта по проблеме развития сенсорного рисования обнаружена у незначительной части родителей. Родители, у которых выявлен высокий уровень развития мотивационно-личностного компонента педагогической компетентности, понимают, что для развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР необходимо задействовать все сенсорные анализаторы (зрительное восприятие, слуховое восприятие, обонятельное восприятие, осязательное восприятие, вкусовое восприятие), следовательно, изобразительная деятельность детей не может быть стереотипной.

Анализ результатов сформированности уровня гностического компонента педагогической компетентности свидетельствует о том, что лишь малая часть родителей обладает в полном объеме знаниями теоретических основ развития сенсорного рисования

на основе различных анализаторов, о психологических особенностях детей с ТНР, которые следует учитывать при рисовании; об эффективных техниках сенсорного рисования. Это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности гностического компонента педагогической компетентности у подавляющего большинства родителей.

Самые низкие результаты были получены по уровню сформированности коммуникативно-деятельностного компонента педагогической компетентности. У родителей, стремящихся к самообразованию, выявилось расхождение в знаниях о техниках сенсорного рисования и умении применять их на практике. Родители, которые демонстрируют высокий и средний уровень знаний, не применяют их в практике сенсорного рисования на основе различных анализаторов с детьми старшего дошкольного возраста, что свидетельствует о несформированности коммуникативно-деятельностного компонента педагогической компетентности родителей в вопросе развития сенсорного рисования детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Совокупный анализ показателей уровня сформированности компонентов педагогической компетентности позволил составить обобщенный портрет современного родителя, который отражает его недостаточную компетентность в развитии сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. При заинтересованности в успешном результате развития сенсорного рисования у ребенка и осознании значимости совершенствования своих практических умений, он:

- не всегда стремится поддержать интересы и способности ребенка; проявить рефлексию;
- не обладает знаниями теоретических основ развития сенсорного рисования у ребенка; психологических особенностей ребенка с ТНР;
- не знает виды эффективных нетрадиционных техник рисования на основе различных анализаторов;
- не придает значения созданию оптимальной среды дома для развития сенсорного рисования у ребенка.

Можно говорить о недостаточной практике организации родительских встреч по вопросам развития сенсорного рисования у детей; о необходимости использования в работе методов активизации родительского опыта.

Таким образом, анализируя результаты исследования, можно сделать вывод о том, что подавляющее большинство родителей нуждается в повышении своей педагогической компетентности по проблеме развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Основываясь на изложенных фактах, мы полагаем, что при наличии методической поддержки педагогов, использовании эффективных форм и методов активизации компетентностного опыта родителей, реализации комплекса мероприятий для повышения заинтересованности родителей в успешном результате развития сенсорного рисования у ребенка; повышения уровня знаний теоретических основ по данной проблеме, овладения видами, нетрадиционными техниками и приемами рисования на основе различных сенсорных анализаторов, можно содействовать успешному формированию педагогической компетентности родителей в развитии сенсорного рисования у детей дошкольного возраста с ТНР.

Литература:

1. Взаимосвязь и преемственность обучения пространственной ориентировке в детском саду для детей с нарушением зрения: учеб.-методич. пособие / Л.А. Ремезова [и др.] – Ульяновск: изд. Качалин А.В., 2013. – 274 с.

2. Запорожец, А.В. Сенсорное воспитание дошкольников / А.В. Запорожец, А.П. Усова. – М.: Академия педагогических наук, 2003. – 286 с.

3. Зверева, О.Л. Вовлечение родителей в образовательную деятельность ДОО как составляющая взаимодействия / О.Л. Зверева // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 5. – С. 70-75.

4. Зверева, О.Л. Взаимодействие педагога с родителями на компетентностной основе // Компетенции воспитателя – условие развития навыков будущего у дошкольника: Сборник научных статей по итогам Первой Московской Международной научно-практической конференции, посвященной Дню дошкольного работника (25 сентября 2020 года): [Сборник]/ сост. Ю.В. Челышева. ГАОУ ВО МГПУ. – М.: Издательство «Перо», 2020. – С. 32-35.

5. Минина, А.В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста / А.В. Минина // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов-на-Дону: ИПО ЮФУ. 2013. – № 2 (28). – С. 93-98.

6. Петрова, И.В. Сенсорное развитие детей раннего и дошкольного возраста. Методическое пособие / И.В. Петрова, С.А. Присяжнюк, Т.И. Лиханова. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.

7. Родительская компетентность как средство профилактики зависимых форм поведения в старшем дошкольном и подростковом возрасте: учеб.-методич. пособие / состав. В.И. Рерке, И.Ю. Танькова, О.С. Балалайкина. – Иркутск: Изд-во «Репроцентр А-1», 2017. – 100 с.

8. Ремезова, Л.А. Формирование представлений о цвете у дошкольников с нарушением зрения: метод. пособие / Л.А. Ремезова, С.Н. Касаткина, Л.В. Сергеева. – Тольятти, 2002. – 147 с.

9. Сольцева, О.Г. Наши помощники органы чувств / О.Г. Сольцева // Ребенок в детском саду. – №3. – 2007.

10. Тихеева, И.Е. Дошкольный возраст: сенсорное развитие и воспитание / И.Е. Тихеева // Дошкольное воспитание. – №5. – 2007.

11. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

УДК 376.32

Изучение уровня развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР

Букаева М. А. , педагог-психолог
Белова Т.В., воспитатель
Живаева Е.Е., учитель-логопед
Паршина Т.А. , воспитатель
МБУ №23 «Волжские капельки» г.о.Тольятти

Аннотация. В настоящее время, когда существует множество методик и технологий, значимость сенсорного развития неоспорима. Ведь именно через ощущения и восприятия человек начинает познавать окружающий мир. Ощущения позволяют отражать отдельные свойства предметов и явлений действительности при непосредственном воздействии на органы чувств, а восприятие – отражать в целом предметы и явления окружающего мира, действующие в данный момент на органы чувств. Развитие ощущений и восприятий является необходимой предпосылкой для возникновения более сложных познавательных процессов.

Статья посвящена изучению уровня развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. В статье раскрывается содержание эмпирического

исследования в форме педагогического эксперимента по оценке уровня развития сенсорного рисования. Указаны основные этапы и их содержание. Представлены критерии оценки составляющих сенсорного рисования. Представлены диагностические методики для исследования зрительного, слухового, обонятельного, осязательного и вкусового восприятия. Описаны уровни развития сенсорного рисования.

Ключевые слова: Сенсорное рисование, мультисенсорный подход, сенсорное развитие, нетрадиционные техники рисования, зрительное восприятие, слуховое восприятие, обонятельное восприятие, осязательное восприятие, вкусовое восприятие, дети с дошкольного возраста с ТНР.

Сенсорное развитие всегда остается актуальным и важным в процессе полноценного воспитания детей и является одним из основных направлений воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. Это подтверждается приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования», в котором отмечается, что познавательное развитие включает в себя формирование широкого спектра целевых ориентиров: интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего и т.п.

Наши отечественные ученые А. В. Запорожец и его ученик Л. А. Венгер внесли свой вклад в изучение психологии сенсорного развития детей раннего возраста.

Получение сенсорной информации приводит к запуску тех или иных движений, которые способствуют регуляции, контролю и коррекции сенсорной информации. Нормальное сенсомоторное развитие составляет фундамент всего психического развития ребенка и является тем базисом, над которым надстраивается вся совокупность высших психических функций (П.К.Анохин, Н.А. Бернштейн, И.М. Сеченов, А.А. Ухтомский) [11].

Кроме того были проведены исследования, доказывающие, что сенсорные способности развиваются посредством предметной деятельности (В. Н. Аванесова, О. И. Бобылева, А. К. Бондаренко, Р. И. Жуковская, И. Б. Теплицкая, Е. А. Янушко и др.). Ряд авторов выделяют в качестве средств сенсорного развития разнообразные виды продуктивной деятельности: изобразительной (Н. П. Сакулина, Н. А. Курочкина и др.), конструктивной (В. Г. Нечаева, Э. Л. Фрухт и др.), в ходе музыкального воспитания (Н. А. Ветлугина и др.) [8].

В то же время практически отсутствуют работы, направленные на развитие навыков по сенсорному рисованию.

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и для многих видов труда [1].

Как известно, процесс восприятия у дошкольников носит предметный характер, все свойства предмета: цвет, форма, величина, вкус и др. не отделяются у ребенка от него самого. Он считает их неотъемлемым признаком предмета [9].

Изобразительная деятельность у детей дошкольного возраста имеет огромный потенциал для развития их сенсорных способностей. Однако чтобы реализовать этот потенциал, дети должны постепенно осваивать эти навыки, учитывая возрастные особенности. Если же дошкольники испытывают разочарование и неудовлетворенность из-за того, что не могут достичь задуманного, это может привести к потере интереса к рисованию и лепке, что отрицательно скажется на их сенсорном развитии. В связи с этим перед нами стоит задача найти пути оптимизации деятельности с целью увеличения ее влияния на сенсорное воспитание ребенка, развитие его способностей и творческого потенциала.

Использование необычных материалов и техник рисования помогает детям получить незабываемые положительные эмоции. Овладение разными способами рисования делают руку ребенка более гибкой и подвижной, а изображения – выразительнее и интереснее [2]. В отличие от традиционных методов при использовании нетрадиционных техник педагог не демонстрирует готовый образец, а лишь показывает, как работать с новыми материалами и инструментами. Это стимулирует проявление самостоятельности, инициативы и индивидуальности, а также помогает развивать сенсорные навыки.

Описанные выше трудности определяют цель данного исследования.

Цель: выявить уровень развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Объект исследования – сенсорное рисование детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы;
- наблюдения;
- анализ продуктов деятельности;
- педагогический эксперимент.

Исследовательская работа была проведена на базе МБУ детского сада №23 «Волжские капельки» г.о. Тольятти в подготовительных к школе группах компенсирующей направленности (ТНР) «Зайчата» и «Пингвин».

В эксперименте приняли участие две группы детей (контрольная и экспериментальная), в каждой из которых по 12 детей. Для развития навыков сенсорного рисования у детей экспериментальной группы планируется использоваться практика по мультисенсорному рисованию. В то же время, контрольная группа будет заниматься по стандартной программе. На начальном этапе эксперимента будут зафиксированы оценочные показатели контрольной и экспериментальной групп для дальнейшего проведения сравнительного анализа. Ожидается, что после занятий с экспериментальной группой у детей улучшится уровень развития сенсорного рисования. Результаты будут определены после проведения контрольного эксперимента и сравнения результатов групп.

Для проведения исследования уровня развития навыков сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР была разработана специальная диагностика.

На первом этапе эксперимента (констатирующем) была проведена диагностика. Целью данной диагностики было выявление уровня развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста.

Для оценки уровня овладения ребенком сенсорным рисованием нами были выделены следующие критерии и показатели, представленные в таблице:

Таблица 1 - Критерии и показатели уровня овладения ребенком сенсорным рисованием

Критерии	**Показатели**
1. Сенсорное рисование на основе зрительного восприятия	11. Рисование пальцами (пальчиковые краски, рисование прикосновением)
	1.2. Рисование на песке (песком), цветной песок
	1.3. Рисование на сенсорных экранах (с использованием стилусов, световая доска для рисования Неон, графические планшеты, интерактивный стол для рисования на воде)
	1.4. Рисование двумя руками
2. Сенсорное рисование на основе слухового восприятия	2.1. Воспроизведение рисунка по вербальной инструкции взрослого (сверстника)
	2.2.Рисунок как рассказ
	2.3. Рисование музыки
	2.4. Пейзажное рисование на основе восприятия звуков природы
3. Сенсорное рисование на основе осязательного восприятия	3.1. Рисование реальных объектов, воспринятых на ощупь
	3.2. Рисование рельефных изображений, воспринятых на ощупь
	3.3. Рисование барельефных изображений, воспринятых на ощупь

4. Сенсорное рисование на основе обонятельного восприятия	4.1. Рисование с позиции физиологического проявления запаха и его восприятия
	4.2.Рисование на основе вербализации запаха, при котором формируется образ, имеющий следующие составляющие: источник запаха (что пахнет), содержание запаха (чем пахнет), способ распространения (как пахнет), место распространения запаха (где пахнет), качественные характеристики запаха (как пахнет), субъект восприятия (кто ощущает запах), качество запаха (тонкий, резкий, приятный), сфера применения запаха (эстетическая)
	4.3. Рисование на основе художественного текста, в котором обонятельный образ реализован языковыми средствами, требующими сопоставления с запахами-образами, возникающими в процессе восприятия
5. Сенсорное рисование на основе вкусового восприятия	5.1. Создание солёного, кислого, горького, сладкого рисунка
	5.2. Рисование пиктограмм, отражающих эмоциональное состояние:«сладкий – приятно, положительные эмоции/горький, кислый – неприятно, отрицательные эмоции»
	5.3.Рисование по темам «Вкусное настроение», «Вкусный праздник»
	5.4.Рисование по темам «Вкусный завтрак», «Вкусный обед», «Вкусный ужин».

Для диагностики уровня развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста использовались специально разработанные нами диагностические задания.

При разработке методики мы стремились к наиболее полному изучению сформированности у детей навыков сенсорного рисования в условиях решения различных перцептивных задач.

Были определены направления диагностической работы, включающие по несколько серий заданий:

Тест-задания, направленные на выявление уровня зрительного восприятия:

Задание 1. «Нарисуй предметы»

Цель: Выявить умения изображать предметы по цвету (красный, желтый, синий, зеленый, черный, белый), форме (круглый, квадратный, прямоугольный) и величине (большой, маленький) в технике пальчикового рисования и при рисовании на песке.

Оборудование: Игрушки, предметы в группе, лист бумаги, цветные карандаши.

Ход обследования:

Нарисуй предметы круглой формы, синего цвета, красного, желтого и т.д.). Что еще бывает такого цвета?

Нарисуй предметы квадратной (круглой и прямоугольной) формы. Что еще бывает такой формы?

Нарисуй предмет маленький и большой по величине. Что еще бывает такой величины?

Задание 2. «Лес»

Цель: Выявить умение располагать предметы в пространстве на сенсорных экранах

Ход обследования: Давайте нарисуем, какие деревья росли в лесу.

Под дерево посадите цветок. А на цветке пусть сидит бабочка. На дерево посадите божью коровку.

Задание 3. «Отгадай и нарисуй»

Цель: Выявить умение рисовать двумя руками.

Ход обследования: Педагог загадывает детям загадки на тему «Овощи, фрукты», отгадку дети рисуют двумя руками.

Тест-задания, направленные на выявление уровня слухового восприятия:

Задание 1. «А ну-ка, повтори!»

Цель: Выявить умение воспроизводить рисунок по вербальной инструкции взрослого.

Оборудование: листы плотной бумаги, маркеры или карандаши.

Ход обследования: Педагог дает инструкцию, а дети воспроизводят услышанное на листе бумаги, причем подглядывать к соседям не нужно.

Инструкция:

1. Нарисуйте на листе бумаги четыре прямые линии от одного края до другого.
2. Нарисуйте 5 кругов в любом месте на листе бумаги.
3. Нарисуйте одну изогнутую линию, которая начинается где-нибудь с края и заканчивается в середине.
4. Раскрасьте два любых круга в один цвет – любой, какой вам нравится.
5. Любые три области вашей работы заполните любым рисунком, какой вам нравится.

Задание 2. «Сочини рассказ и нарисуй картинку»

Цель: Выявить умение придумывать сюжет рисунка (рассказ).

Ход обследования: Ребенку предлагают придумать свою сказку и нарисовать к ней картинку. А потом надо рассказать свою сказку. Если ребенок начинает рисовать или рассказывать знакомую сказку, инструкцию повторяют.

Задание 3. «Нарисуй музыку»

Цель: Выявить умение передавать в рисунке музыкальное произведение и подбирать оттенки цветов в соответствии с музыкой.

Ход обследования:

Воспитатель ставит различные отрывки из музыкальных произведений (на выбор: П. Чайковский «Песня жаворонка», Бетховен «Сурок», Штраус увертюра «Маленькая мышь», Моцарт «Колыбельная»).

Участники игры, прослушав мелодию, пытаются выразить свои мысли художественно, с помощью карандаша, ручки, кисти, мела, угля, изобразить то, что они думают, как воспринимают прослушанную мелодию. Каждый сам выбирает для себя способ, наиболее полно выражающий то, что участники хотят донести до окружающих. Рисовать можно и во время звучания музыки.

Задание 4. «Нарисуй пейзаж»

Цель: Выявить умение рисовать пейзаж на основе восприятия звуков природы.

Ход обследования:

Педагог включает детям музыкальное сопровождение «Звуки природы», дети закрыв глаза прослушивают отрывок. Открывают глаза и зарисовывают, что прослушали.

Тест-задания, направленные на выявление уровня осязательного восприятия (тактильных и кинестетических ощущений):

Задание 1. «Угадай, что в мешочке?»

Цель: Выявить умение рисовать реальные объекты, воспринятые на ощупь.

Оборудование: овощи или их муляжи, краски, кисти, стаканчик с водой, салфетки, альбомный лист на каждого ребенка.

Ход обследования: Педагог складывает в мешочек овощи или муляжи. Дает каждому ребенку обследовать на ощупь предмет в мешочке, без применения органов зрения. Ребенок возвращается за рабочее место и рисует предмет, как он его понял.

Задание 2. «Волшебная ниточка»

Цель: Выявить умение рисовать рельефные изображения, воспринятые на ощупь.

Ход обследования:

Педагог предлагает детям нитки разной толщины (шерстяные), дети макают нитки в разные цвета гуаши и на листе картона выкладывают рельефный рисунок.

Задание 3. «Раскрась фигурку»

Цель: Выявить умение расписывать барельефные изображения, воспринятые на ощупь.

Ход обследования:

Детям предлагаются готовые гипсовые фигурки, которые они ощупывают и расписывают.

Тест-задания, направленные на выявление уровня обонятельного восприятия:

Задание 1. «Чайная церемония»

Цель: Выявить умение изображать реальные предметы, объекты живой и неживой природы с позиции физиологического проявления запаха и его восприятия.

Ход обследования:

Педагог предлагает ребенку 3 вида фруктового чая в пакетиках. Ребенок должен понюхать и угадать, с запахом какого фрукта данный чай, и зарисовать угаданный фрукт.

Задание 2. «Нарисуй запах»

Цель: Выявить умение рисовать на основе вербализации запаха.

Ход обследования:

Педагог предлагает детям нарисовать предметы с разными характеристиками запаха (приятный, резкий, тонкий), дети зарисовывают свои ассоциации.

Задание 3. «Чем пахнут ремесла?»

Цель: Выявить умение изображать предметы на основе художественного текста, в котором обонятельный образ реализован языковыми средствами.

Ход обследования:

Педагог зачитывает отрывок произведения Джанни Родари «Чем пахнут ремесла?», дети должны сопоставить запах с образами, возникшими в процессе восприятия, и зарисовать его.

Тест-задания, направленные на выявление уровня вкусового восприятия:

Задание 1. «Дегустационная вечеринка»

Цель: Выявить умение изображать в рисунке предметы на основе вкусового восприятия.

Ход обследования:

Педагог предлагает ребенку разные виды продуктов, ребенок пробует с закрытыми глазами продукт и изображает его на листе бумаги.

Задание 2. « Пиктограммы»

Цель: Выявить умение изображать эмоциональное состояние на основе вкусового восприятия.

Ход обследования:

Педагог предлагает детям 4 тарелочки с разными вкусовыми качествами продуктов (кислый, горький, сладкий, соленый). Задача ребенка попробовать продукт и нарисовать пиктограмму, отражающую свое эмоциональное состояние.

Задание 3. «Вкусные загадки»

Цель: Выявить умение самостоятельно передавать в рисунке вкусовое настроение.

Ход обследования:

Педагог загадывает загадки с описанием вкусовых качеств предметов, а ребенок должен нарисовать данный предмет.

В ходе экспериментальной работы с одним и тем же ребенком, «проводя» его через все задания, мы имели возможность всесторонне исследовать особенности развития сенсорного рисования. Опыт использования методики показал, что разработанные задания, во-первых, достаточно портативны (на каждое задание в среднем затрачивалось 10-15 минут); во-вторых, они адаптированы с учетом разного возраста детей; в-третьих, хорошо дифференцируют детей.

Каждое выполненное ребенком задание мы оценивали по трехбальной системе : 3 балла - ребенок самостоятельно справляется с заданием; 2 балла - ребенок испытывает небольшие затруднения, выполняет задание с помощью взрослого; 1 балл - ребенок с заданием не справляется.

На основе выделенных критериев определены *уровни развития сенсорного рисования на основе зрительного восприятия:*

Высокий уровень (от 7 до 9 баллов) – ребенок выделяет цветовые эталоны, проводит действия идентификации предметов и их изображений по цвету, цветовые сочетания выстраивает по образцу. Умеет в рисовании изображать простые предметы. Группирует предметы по цвету, форме и величине. Ребенок знает названия цветов (красный, синий, зеленый, желтый, белый, черный). Обращает внимание на подбор цвета соответствующего

изображаемому предмету. Выделяет в предметах форму, величину, пропорции. Располагает предметы на плоскости.

Средний уровень (от 4 до 6 баллов) – ребенок умеет группировать предметы по цвету, форме и величине, но с небольшой помощью педагога. Умеет в рисовании изображать простые предметы, а также в рисунке передает цвет, но испытывает затруднения в выделении цветовых эталонов. Ребенок путает названия цветов (красный, синий, зеленый, желтый, белый, черный). Обращает внимание на подбор цвета соответствующего изображаемому предмету, но с небольшой помощью педагога. Испытывает затруднения в выделении формы, величины, пропорциях. Умеет располагать предметы на плоскости, с небольшой помощью педагога.

Низкий уровень (от 1 до 3 баллов) – ребенок не выделяет цветовые эталоны. Не умеет в рисовании изображать простые предметы и соотносить предметы с формой и величиной. Не может группировать предметы по цвету, форме и величине. Ребенок испытывает затруднения в названии цвета (красный, синий, зеленый, желтый, белый, черный). Не обращает внимание на подбор цвета соответствующего изображаемому предмету. Не умеет выделять форму, величину, пропорции предмета. Не умеет располагать предметы на плоскости.

Уровни развития сенсорного рисования на основе слухового восприятия:

Высокий уровень (от 9 до 12 баллов) – ребенок воспроизводит рисунок по вербальной инструкции взрослого. Слышит характер музыкального произведения и умеет подбирать основные цвета спектра в соответствии с мелодией. Ребенок может изобразить пейзаж на основе восприятия услышанных звуков природы. Умеет изобразить сюжетную композицию на основе прослушанных литературных произведений.

Средний уровень (от 5 до 8 баллов) – ребенок умеет воспроизводить рисунок по вербальной инструкции взрослого, но с небольшой помощью педагога. Слышит характер музыкального произведения, но испытывает затруднения в подборе основных цветов спектра. Ребенок может изобразить пейзаж на основе восприятия услышанных звуков природы, с небольшой помощью педагога. Испытывает затруднения в изображении сюжетной композиции на основе литературных произведений.

Низкий уровень (от 1 до 4 баллов) – ребенок не воспроизводит рисунок по вербальной инструкции взрослого. Не слышит характер музыкального произведения и не умеет подбирать основные цвета спектра в соответствии с мелодией. Ребенок не может изобразить пейзаж на основе восприятия услышанных звуков природы. Не умеет изобразить сюжетную композицию на основе литературных произведений.

Уровни развития сенсорного рисования на основе осязательного восприятия (тактильных и кинестетических ощущений):

Высокий уровень (от 7 до 9 баллов) – ребенок умеет рисовать реальные объекты, воспринятые на ощупь. Ребенок умеет рисовать рельефные изображения, воспринятые на ощупь. Ребенок умеет рисовать барельефные изображения, воспринятые на ощупь.

Средний уровень (от 4 до 6 баллов) – ребенок умеет рисовать реальные объекты, воспринятые на ощупь, но с небольшой помощью педагога. Испытывает затруднения в изображении рельефных изображений, воспринятых на ощупь. Испытывает затруднения в изображении барельефных изображений, воспринятых на ощупь.

Низкий уровень (от 1 до 3 балл) – ребенок не умеет рисовать реальные объекты, воспринятые на ощупь. Ребенок не умеет рисовать рельефные изображения, воспринятые на ощупь. Ребенок не умеет рисовать барельефные изображения, воспринятые на ощупь.

Уровни развития сенсорное рисование на основе обонятельного восприятия:

Высокий уровень (от 7 до 9 баллов) – ребенок умеет изображать реальные предметы, объекты живой и неживой природы с позиции физиологического проявления запаха и его восприятия. Умеет рисовать на основе вербализации запаха. Изображает предметы в рисунке на основе художественного текста, в котором обонятельный образ реализован языковыми средствами.

Средний уровень (от 4 до 6 баллов) – Испытывает затруднения в изображении реальных предметов, объектов живой и неживой природы с позиции физиологического проявления запаха и его восприятия. Умеет рисовать на основе вербализации запаха, помощью взрослого. Изображение предметов в рисунке на основе художественного текста, в котором обонятельный образ реализован языковыми средствами, вызывает затруднение.

Низкий уровень (от 1 до 3 баллов) – ребенок не умеет изображать реальные предметы, объекты живой и неживой природы с позиции физиологического проявления запаха и его восприятия. Не умеет рисовать на основе вербализации запаха. Не может изобразить предметы в рисунке на основе художественного текста, в котором обонятельный образ реализован языковыми средствами.

Уровни развития сенсорного рисования на основе вкусового восприятия:

Высокий уровень (от 7 до 9 баллов) – ребенок изображает в рисунке предметы на основе вкусового восприятия. Изображает эмоциональное состояние (пиктограмму) вкусового восприятия. Умеет самостоятельно передавать в рисунке вкусовое настроение.

Средний уровень (от 4 до 6 баллов) – ребенок изображает в рисунке предметы на основе вкусового восприятия, но с небольшой помощью педагога. Испытывает затруднения в изображении эмоционального состояния (пиктограммы) вкусового восприятия. Умеет передавать в рисунке вкусовое настроение с помощью педагога.

Низкий уровень (от 1 до 3 баллов) – ребенок не может изобразить в рисунке предметы на основе вкусового восприятия. Не может изобразить эмоциональное состояние (пиктограмму) вкусового восприятия. Не умеет самостоятельно передавать в рисунке вкусовое настроение.

Обработка результатов: показатели активности оценивают по следующей шкале: 3 балла – максимальная выраженность показателя, 2 балла – средняя выраженность, 1 балл – низкая. Полученные данные представлены в диаграмме

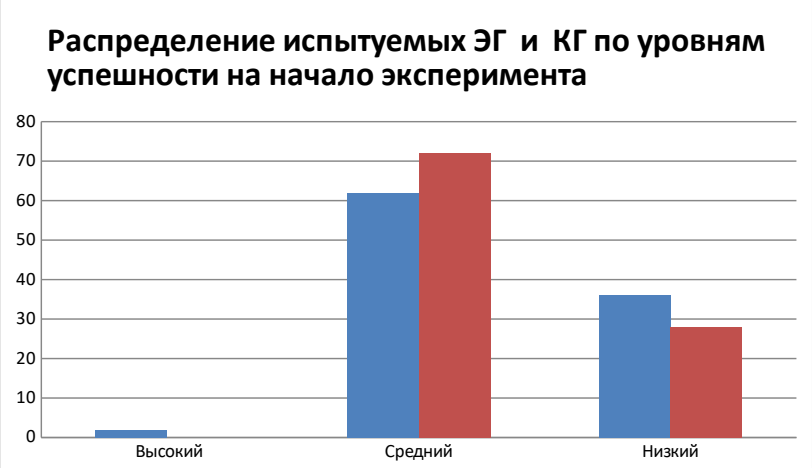


Рис 1. Распределение испытуемых ЭГ и КГ по уровням успешности на начало эксперимента

Из диаграммы мы видим, что в начале учебного года в ЭГ составило 2% (1 человек) детей с высоким уровнем развития сенсорного рисования, 62% (7 человек) детей со средним уровнем развития сенсорного рисования и с низким уровнем 36% (4 человека).

Из диаграммы мы видим, что в начале учебного года в ЭГ составило 72 % (9 человек) детей со средним уровнем развития сенсорного рисования и с низким уровнем 28% (3 человека).

Дети экспериментальной и контрольной групп показали неодинаковые результаты. В контрольной группе результаты оказались лучше, чем в экспериментальной группе, то есть большая часть детей имеет средний или низкий уровень развития сенсорного рисования. Следовательно, работа в процессе формирующего эксперимента должна быть направлена на повышение уровня развития сенсорного рисования детей.

Выводы исследования. Необходимо отметить, что результаты диагностического обследования зависят и от того, владеют ли дети приемами сенсорного рисования, умеют ли выполнять практические действия при участии всех систем анализаторов.

На основании анализа результатов исследования была выдвинута гипотеза: развитие сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР будет эффективнее при условии внедрения практики сенсорного рисования.

Литература:

1. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М. : Просвещение, 2008. – 142 с.
2. Взаимосвязь и преемственность обучения пространственной ориентировке в детском саду для детей с нарушением зрения: учеб.-методич. пособие / Л.А. Ремезова [и др.] – Ульяновск: изд. Качалин А.В., 2013. – 274 с.
3. Годовикова, Д.Б. Роль предварительного зрительного ознакомления ребенка с условиями задачи и формирование двигательного навыка у детей дошкольного возраста / Д.Б. Годовикова // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 144–156.
4. Занятия по изобразительной деятельности: коллективное творчество : [пособие] / Г. В. Кушнир [и др.]; под ред. А. А. Грибовской. - Москва : ТЦ Сфера, 2009. - 187 с.
5. Запорожец, А.В. Сенсорное воспитание дошкольников / А.В. Запорожец, А.П. Усова. – М.: Академия педагогических наук, 2003. – 286 с.
6. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников: методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронова. - М. : Просвещение, 2008. - 187 с.
7. Колос, Г.Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении. Практические рекомендации / Г.Г. Колос. – М.: АРКТИ, 2019. – 80 с.
8. Комарова, Т.С. Цвет в детском изобразительном творчестве дошкольников / Т.С. Комарова, А.В. Размыслова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.
9. Мельникова, Н.П. Развитие цветовосприятия у старших дошкольников в подготовительных классах детской художественной школы / Н.П. Мельникова // Методист дошкольного образовательного учреждения. – 2021. - №36. – С. 28-33.
10. Метиева, Л.А. Развитие сенсорной сферы детей / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – М. : Просвещение, 2009. – 160 с.
11. Моурлот, Л.И. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста : учеб.-методич. пособие / Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова. – Самара : СГПУ, 2007. – 122 с.
12. Развитие зрительного восприятия : учеб. пособие / под ред. Г.В. Никулиной. – СПб. : РГПУ, 2003. – 188 с.
13. Ремезова Л.А. Играем с цветом. Формирование представлений о цвете у дошкольников 5-6 лет. – М.: Школьная Пресса, 2005. - 96 с.
14. Ремезова, Л.А. Формирование представлений о цвете у дошкольников с нарушением зрения : метод. пособие / Л.А. Ремезова, С.Н. Касаткина, Л.В. Сергеева. – Тольятти, 2002. – 147 с.
15. Петрова, И.В. Сенсорное развитие детей раннего и дошкольного возраста. Методическое пособие / И.В. Петрова, С.А. Присяжнюк, Т.И. Лиханова. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.
16. Сольцева, О.Г. Наши помощники органы чувств / О.Г. Сольцева // Ребенок в детском саду. – №3. – 2007.
17. Тихеева, И.Е. Дошкольный возраст: сенсорное развитие и воспитание / И.Е. Тихеева // Дошкольное воспитание. – №5. – 2007.

УДК 376.1

Готовность родителей к развитию воображения в конструктивной деятельности дошкольников

Буянова О.В., методист
Понакшина Н.В., старший воспитатель
Пономаренко Л.И., воспитатель
МБДОУ «Детский сад №36» г.о. Самара

Аннотация. В статье рассматривается готовность родителей к развитию творческого воображения в конструктивной деятельности дошкольников, представлено исследование по проблеме готовности родителей к развитию творческого воображения в конструктивной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: психологическая готовность, воображение, конструктивная деятельность

Анализ современной практики дошкольного образования свидетельствует о недостаточном внимании педагогов дошкольных образовательных организаций к повышению педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания детей. Воспитательная деятельность является частью социальной деятельности, направленной на передачу от поколения к поколению накопленных человечеством общественно-культурных ценностей и опыта. Такой деятельностью занимаются не только педагоги, но и родители, однако в первом случае такая деятельность является профессиональной, а во втором – общепедагогической.

Научно-теоретические источники показали, что большое внимание уделяется родителями, развитию творческого воображения как центрального психического новообразования детства. Это имеет под собой серьезную научную основу в работах психологов Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, А.В.Запорожца, В.В.Давыдова, Л.А.Венгера, О.М.Дьяченко, Т.А.Репиной, Е.Е.Кравцовой, В.Т.Кудрявцева, Е.Е.Сапоговой и др. В исследованиях отечественных психологов и педагогов раскрыты возможности деятельности школьника совместно с родителем, для развития творческого воображения: воображение, игра (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Р.И.Жуковская, Д.В.Меджерицкая, Е.Е.Кравцова, Е.М.Гаспарова, Е.Зворыгина, Л.Яворончук), конструктивной (Л.А.Парамонова, А.Н.Давидчук, Г.В.Урадовских), двигательной (В.Т.Кудрявцев, Т.В.Нестерюк, Т.С.Яковлева, Е.А.Сагайдачная, коммуникативной (Е.О.Смирнова, В.Р.Мечкова). Выявлены пути формирования воображения в процессе активного восприятия детьми сказок и других литературных произведений (А.В.Запорожец, Л.П.Стрелкова, Л.Эльконинова, Б.Д.Эльконин, В.Т.Кудрявцев, Р.Чуднова, Т.И.Алиева),

Ряд исследователей отмечает, что воспитательная деятельность родителей во многом схожа и близка к профессиональной педагогической деятельности, что обусловливается тем, что воспитание в обоих случаях остается социальным явлением. Сходство проявляется на уровне:

— принципов воспитания (целенаправленности, гуманизма, непрерывности, последовательности, интегративности и т.д.);
— методов воспитания (поощрение, личный пример, убеждение, наказание и т.п.);
— основных направлений развития (физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое);
— стилей воспитания (демократический и т.д.).

Важно, чтобы у родителей развивались конкретные умения общения со своими детьми, их воспитания и развития. Использование различных форм взаимодействия,

способствующих повышению их уровня подготовленности в вопросах развития и воспитания детей, способствует формированию у семьи понимания, что с их мнением считаются, а также позволяет постепенно формировать позицию партнера по отношению к педагогам дошкольной образовательной организации.

Не маловажным является активная позиция родителей во взаимодействии с дошкольной образовательной организацией. Активная позиция – это готовность меняться самому, готовность признать себя неправым, неконструктивным, готовность к новому – к открытиям и переменам. Родитель с активной жизненной позицией ищет свои возможности в воспитании ребенка и вырабатывает эффективный план своих действий для достижения поставленной цели. Если он попадает в ситуацию, которая его не устраивает, он анализирует ее и думает как из нее выйти. Для формирования активной родительской жизненной позиции и отказа от пассивной, необходимо взять на себя ответственность за то, что сейчас происходит и происходило ранее; за свое будущее и будущее своего ребёнка. Со стороны педагогов этому способствует постепенное привлечение семей воспитанников к сотрудничеству, поддержка их активности и инициативы. Таким образом происходит формирование у родителей активной, действительно партнёрской позиции во взаимоотношениях с дошкольной образовательной организацией.

МБДОУ «Детский сад №36» г. о. Самара второй год адаптирует парциальную программу «Спираль развития творческого воображения в конструктивной деятельности дошкольников» определяет организацию и содержание конструктивной деятельности детей дошкольного возраста от 5 до 7 лет. Программа нацелена на обеспечение всех условий, необходимых для развития творческого воображения воспитанников в конструктивной деятельности. Теоретико-методологическую основу программы составляет культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, личностно-ориентированный, возрастной, системно-деятельностный, дифференцированный подходы, а также идеи Резника Митчела о спирали обучения через творчество. Программа адресована педагогическим работникам дошкольных образовательных учреждений, представлять интерес для педагогов дополнительного образования и для родителей.

Предлагаемая парциальная программа «Спираль развития творческого воображения в конструктивной деятельности дошкольников» акцентирует внимание педагогов на развитие у детей универсальной способности – воображения, процесса участвующего во всей жизнедеятельности человека: от простых и обычных житейских дел до сложных и исключительных открытий в науке, технике, искусстве. «Без воображения нельзя сделать ни шагу, – писал Э. В. Ильенков. В воображении объединяются возможности органов чувств и мышления человека и все открытия, изобретения, механизмы и предметы, окружающие человека, создаются в воображении людей.
[18, стр.7]

Целью воспитания родителей является не передача им научных психолого-педагогических знаний, а формирование у них «педагогической компетенции» и «педагогической рефлексии» или коррекция их педагогической позиции. Все это позволит родителям понимать своего ребёнка, строить правильно общение с ним и совместную деятельность, действуя при этом в одном ключе с детским садом.

Повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования детей является одной из актуальных и важных **задач,** на решение которой направлен Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

В исследовании приняли участие 26 родителей (законных представителей) воспитанников 5-7 лет МБДОУ «Детский сад №36» г. о. Самара. Исследование проходило методом опроса Яндекс формы. Мнения родителей и их высказывания фиксировалась в протоколе. Уровень готовности оценивался по следующим показателям: достаточный, близкий к достаточному и недостаточный.

На основании полученных результатов сделаны выводы, что готовность родителей по данной теме является недостаточном уровне, родители по теме развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста некомпетентны. Можно отметить, что, несмотря на большой выбор литературы по вопросам развития и воспитания детей, современные родители в большинстве остаются психологически не грамотными. Полученные данные говорят о необходимости создания условий для развития готовности родителей к развитию конструктивной деятельности дошкольников.

Опрос с родителями проводили педагоги старшего дошкольного возраста. По окончанию опроса педагогов с родителями было выявлено 3 уровня готовности:

Достаточный уровень – родители полностью раскрывают понятия «творческого воображения в конструктивной деятельности», называют формы, используемые при выполнении творческих заданий, используют игры и задания на развитие ассоциаций, по достраиванию и трансформации в конструировании, а так же многократно перечисляют фантастические образы ребенка в игре.

Уровень близкий к достаточному – родители не точно и неполно раскрывают понятия «творческого воображения в конструктивной деятельности», называют некоторые формы, используемые при выполнении творческих заданий, используют некоторые игры и задания на развитие ассоциаций, по достраиванию и трансформации в конструировании, а так же перечисляют один - два фантастических образов ребенка в игре. При этом знания как частные приобретения ребёнка выступают как средства формирования у него опыта многообразного опробования способов действий.

Недостаточный уровень - родители не раскрывают понятия «творческого воображения в конструктивной деятельности», не называют формы, используемые при выполнении творческих заданий, не используют игры и задания на развитие ассоциаций, по достраиванию и трансформации в конструировании, а так же не наблюдают фантастических образов у ребенка в игре.

Сравнительный анализ показателей

Вопрос 1.			
уровень	1	2	3
Что Вы понимаете под развитием творческого воображения дошкольников?	55%	25%	20%



Из таблицы видно, что в основном родители знают, что является творческим воображением. Некоторые родители, не знают и не задумывались никогда над этим вопросом.

Вопрос 2.			
уровень	1	2	3
Нужно ли развивать воображение у ребенка?	21%	69%	10%



Родителей смогли ответить на данный вопрос, часть назвали такие формы как, эксперимент, наблюдение, надстройка конструкции Исследовательский метод родителями

не был назван, это свидетельствует о том, что родители данный метод не применяют в развитии творческом воображении своих детей. Опрошенные родители считают, что необходимо развивать творческое воображение детей.

Вопрос 3.			
уровень	1	2	3
Кто должен развивать воображение у детей: педагоги, родители или все вместе.	14%	49%	37%



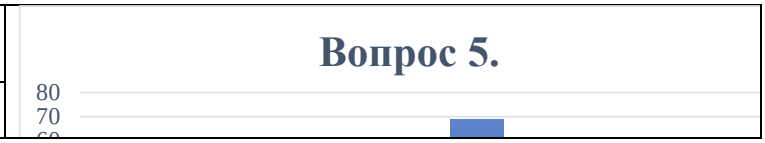
Подчеркнём, что детское творчество в конструктивной деятельности не может быть результативным без участия со стороны педагогов и родителей. 63% опрощенных понимают необходимость участие в развитии воображения через конструирование без помощи родителей ребенку. О богатстве воображения можно судить, тщательно наблюдая за действиями дошкольника, именно оценивая каж дую подробность в его деятельности можно понять, в каком направлении развивается его воображение.

Вопрос 4.			
уровень	1	2	3
Как проявляются творческие способности вашего ребенка дома?	25%	42%	33%



По данному вопросу 67 % опрошенных родителей понимают, как проявляются творческие способности ребенка. 33% родителей - не дали конкретного ответа на вопрос. Все больше людей отдают свободное время творчеству в каком-то из видов конструктивной деятельности.

Вопрос 5.			
уровень	1	2	3



Когда ребенок рассказывает какой-нибудь подлинный случай, прибегает ли к вымышленным подробностям для конструирования?	10 %	21 %	69%	

У значительной части взрослых сложилось несколько пренебрежительное отношение к детскому конструированию, что связано с непониманием его роли в развитии ребёнка, низким уровнем владения техниками конструирования, неумением использовать в практике работы передовых технологий.

Вопрос 6.			
уровень	1	2	3
Приобретаете ли вы игры для развития у ребенка воображения? Если приобретаете, то, какие?	8%	50%	42%



69% опрошенных предполагают, что ценность этого занятия для развития ребенка невелика.

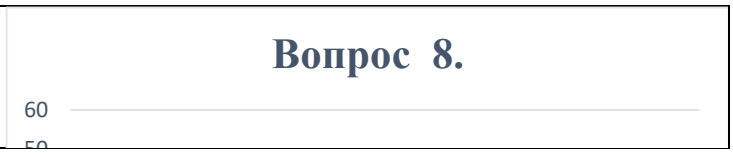
58% опрошенных родителей смогли ответить на вопрос. Только 42 % родителей ответили, что мало интересуются конструированием и почти не приобретают своим детям конструктор, а также обозначен гендерный признак по конструированию.

Вопрос 7.			
уровень	1	2	3
Часто ли покупаете своему ребенку конструктор (металлический, пластмассовый, деревянный)?	35%	46%	19%



81% опрошенных родителей покупают конструктор ребенку, Большая часть родителей отвечают общими фразами, конкретно не называя конструктор. 19% не видят необходимости в такой игре своего ребенка.

Вопрос 8.			
уровень	1	2	3



Существует ли у вас потребность в более подробной информации на тему «Развитие воображения у ребенка»?	42%	48%	10%	

90% опрошенных чувствуют потребность в сотрудничестве ребёнка и взрослого посредством конструктивной деятельности и необходимость в подробной информации от педагогов в формировании способностей ребенка в основу которых составляют воображение и представление.

Анализ результатов данного опроса говорит о том, что только 60% опрошенных родителей используют творческие задания, игры на развитие творческого воображения в конструктивной деятельности у детей.

У 40% родителей осведомленность по предложенным вопросам на недостаточном уровне, но в то же время отмечают, что дети проявляют воображение и творчество в игре. Родители указали на тот факт, что в области формирования творческого воображения в конструктивной деятельности старших дошкольников есть еще ряд вопросов, ответы на которые, нужно находить педагогу и родителям сообща.

На основании полученных результатов сделаны выводы, что готовность родителей по данной теме является недостаточной, родители не компетентны по теме творческого воображения в конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Полученные данные говорят о необходимости создания условий для развития готовности родителей по теме творческого воображения в конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Статья обобщает практический опыт готовности развития родителей к творческому воображению в конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Воображение и его развитие в детском возрасте: 436 – 455/. Ахунджанова С. Развитие речи дошкольников в продуктивных видах.
2. Андреева Т.В. Семейная психология [Текст] / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2014. – 160 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст] / Э. Берн. – М., 1992. – 142 с.
4. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – Ростов н/Д: РГУ, 1983. – 172 с.
5. Бодалев А.А Семья в психологической консультации [Текст] / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – М.: Педагогика, 2009. – 206 с.
6. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – Воронеж: НПО «Модэк», 2007. – 147 с.
7. Боровик О. В. Развитие воображения. Методические рекомендации. – М.: Булычева А. Решение познавательных задач: возможные формы.
8. Боровик, О. В. Развитие воображения. М.: ООО «ЦГЛ «Рон», 2002. 112с. Дудецкий, А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск, 1974. — 153с. Маклаков, А. Г. Общая психология. М.: Знание, 2005. 592с. Немов, Р. С. Психология. — М.: Просвещение, 1994. Книга I.
9. Венгер Л.А., Мухина В.С. Развитие творческого воображения.
10. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
11. Ветлугина Н.А. Художественное творчество в детском саду. – М., 1974.

12. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6т. – Т. 2 – М., 1982
13. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
14. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества –детей. // Вопросы психологии. 2007 № 6 с. 52 – 59 деятельности. //Дошкольное воспитание – 1983 – 36 – с.34-36. дошкольника//Дошкольное воспитание – 1979- 3 7 – с.20-37.
15. Ильина М.В. Воображение и творческое мышление: Психодиагностические методики. М. : Книголюб, 2004. 56с.
16. Исакова Н.В. Развитие познавательных процессов у старших дошкольников через экспериментальную деятель- ность. М. : Детство-
17. Разумова А.В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей [Текст] / А.В. Разумова // Вестник Московского университета. – 2010. – №1. – С. 88–93.
18. Ремезова Л.А., Тринабачева Е.В., Журавлева Ж.В. Парциальная образовательная программа дошкольного образования «Спираль развития творческого воображения в конструктивной деятельности дошкольников» /– Самара: СГСПУ, 2021. – 208 с.
19. Шинкарёва, Н. А. Сущность понятий «воображение», «творческое воображение» в психолого-педагогической литературе / Н. А. Шинкарёва, А. В. Карманова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 24 (104). — С. 1053-1055. — URL: https://moluch.ru/archive/104/24137/ (дата обращения: 12.07.2023).

УДК 376.4

Мониторинг реабилитационных параметров воспитания и развития лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и специальных операций

Водолажский Г.И., д.б.н.,, доцент
Водолажская М.Г., д.б.н., профессор
Сёмина Л.Ю., ассистент
Шарова А,И., ассистент
ГБОУ ВО «Северо-Кавсказкий федеральный университет»

Аннотация. Анализ собственного междисциплинарного опыта создания и реализации эффективных реабилитационных практик в образовании, воспитании и развитии лиц с инвалидностью, приобретенной во время боевых действий, выявил связи трудностей достижения учебной и профессиональной компетентности с глубинной агрессивностью индивида. Обсуждается персонифицированный контекст реабилитационной помощи.

Ключевые слова: междисциплинарность, учебная и профессиональная компетентность, реабилитация инвалидов, внутриличностная конфликтность, индекс глубинной агрессивности.

На сегодняшний день обострилась необходимость включения в сферу инклюзивного образования проведения оценочного мониторинга реабилитационных параметров воспитания и развития лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и специальных военных операций (СВО) [2, с. 4; 3, с. 54]. Наибольшие сложности вызывает междисциплинарный аспект данной проблемы, практической задачей которого является усиление реабилитационной составляющей любых педагогических, профориентационных действий по отношении к данному контингенту [2, с. 55], направленное на улучшение качества жизни [7, с. 100].

Для этого требуется объединение усилий профессионалов: психофизиологов, психологов, педагогов, специальных педагогов. В связи со сказанным, целью настоящей работы явился анализ собственного опыта совершенствования, создания и реализации эффективных реабилитационных практик в образовании, воспитании и развитии лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и СВО в междисциплинарном аспекте. Методы: смысловой и корреляционный анализ.

Проведён обширный междисциплинарный алгоритмический мониторинг реабилитационных параметров лиц с инвалидностью, приобретенной во время СВО. Контрольными группами были лица с инвалидностью, не участвующие в СВО и нормотипичные испытуемые. В анализ взяты четыре блока:

1. Психофизиологический (расчет индекса глубинной агрессивности (ИГА) по ряду показателей модифицированного нами теста Баса-Дарки в сочетании с измерением уровня церебральной локализации генератора конкретного эмоционального состоянии [5, с. 60]). Данный блок является ключевым для проведения эффективной психонейрореабилитации в нашей модели [2, с. 56]. ИГА служил интегральным параметром духовно-нравственного воспитания и развития в мировоззренческом аспекте [6, с. 223; 9, с. 199], и, одновременно – первичным диагностическим фактором. Поэтому нами проведен расчет парных корреляций всех нижеперечисленных параметров с индивидуальной величиной ИГА.

2. Психологический (регистрация адаптированности, внутриличностной конфликтности, субъективной оценки качества жизни, нервно-психической устойчивости (жизнестойкости), оптимизма и активности, аффективного и когнитивного компонентов, интеллекта, внимания, памяти.

3. Профессионально-педагогический (измерение оцифрованных параметров учебной и профессиональной компетенции, способности к самопрезентации, к обучению новому, обученности, готовности учиться, мотивов к выбранной профессии, самомотивации к переобучению и трудовой деятельности, готовности к смене профессии, позиции в отношении переобучения и трудоустройства, информированности по вопросам вторичной профессиональной ориентации, профессионального переобучения и трудоустройства).

4. Социально-средовой (регистрация оцифрованных параметров субъективной удовлетворенностью социальной политикой и социальной защитой государства, доступностью среды, показателей инклюзивной и социальной культуры, влияния формального и неформального социального окружения, социально-антропологических факторов, социальной мотивации и активности, социальной коммуникации и взаимодействия.

В результате установлен ряд достоверных корреляций, из которых (в контексте цели работы) обратили на себя особое внимания следующие. Во всех без исключения группах – и в опытной, и в обеих контрольных группах - ИГА был положительно связан с параметром внутриличиностной конфликтности. У лиц инвалидностью, приобретенной во время СВО, величина данного R составляла 0,77 ($P < 0,001$) и указывала на прямую тесную линейную связь по шкале Чеддока. Это указывало на существование закономерности: чем выше глубинная агрессивность субъекта, церебральным генератором которой служат диэнцефальные уровни, тем выше внутриличиностная конфликтность. Следовательно, психонейрореабилитационные мероприятия должны междисциплинарно сочетаться с квалифицированными воспитательными и психологическими воздействиями, направленными на ослабление глубинной агрессивности, что имеет шанс привести к купированию внутриличиностной конфликтности, и, по сути, - к гармонизации личностного развития по данному параметру.

Кроме того, у лиц инвалидностью, приобретенной во участи в боевых действиях, установлена отрицательная статистически значимая выраженная корреляционная связь между ИГА и показателем учебной и профессиональной компетенции ($R = -0,66$; $P < 0,001$). Примечательно то, что в контрольных группах испытуемых такой корреляции

установлено не было (достоверные связи отсутствовали), что позволяло думать о специфике милитаристического генеза: чем выше глубинная агрессивность субъекта, церебральным генератором которой служат диэнцефальные уровни, тем ниже учебная и профессиональная компетентность. Иными словами, допустимо предположить, что чрезмерная врождённая обидчивость, горделивость, нелюбовь к себе, претенциозность характера, чувство вины, завистливость (из которых и складывается ИГА) - психофизиологически и психологически не способствуют достижению высокой учебной и профессиональной компетентности. Данное свойство, действительно, является более энергоёмким, даже по сравнению с чертами, измеряемыми простым интеллектуальным индексом. Ведь учебная и, особенно, профессиональная компетентность есть результат более высокого уровня личностного развития, на котором результативно применены врождённые интеллектуальные и иные способности. Это обстоятельство, на наш взгляд, тоже даёт фактический материал для педагогической, воспитательной и профориентрационной работы с данным контингентом в реабилитационных целях.

К сказанному остаётся добавить, что эффективность созданных реабилитационных практик подтверждается нейрофизиологически довольно высокими величинами достижения корково-подкорковых взаимодействий в ходе нейробиоуправления [1, с. 229]., в свою очередь, коррелирующих с индивидуальной киберточностью пациента, в случае применения киберспортивных реабилитационных технологий в сочетании с геймификацией [4, с. 67]. Данные практики нашли своё применение и в профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью [8, с. 51]. В частности, предварительно в контрольных группах нами выявлено 3 типа испытуемых (без привязки к конкретной нозологической форме). В 1-й тип вошли лица, склонные к практическим либо планово-экономическим видам деятельности с выраженными элементами монотонии. Именно у этих участников обследования в ходе нейробиоуправления индивидуальный прогресс в достижении задания на синхронизующий альфа-ритм ЭЭГ был преобладающим. Параметр коррелировал с киберточностью. Сюда же вошли отдельные нормотипичные субъекты (4 человека), не продемонстрировавшие никаких профессиональных склонностей, то есть не набравшие более 3 баллов ни по одному виду деятельности (среди лиц в ОВЗ таких испытуемых не было). 2-й тип составили склонные к креативному компоненту занятости с элементами новизны: работе с людьми, эстетической либо исследовательской деятельности. У них зарегистрирован индивидуальный прогресс преимущественно в достижении задания на тета-ритм ЭЭГ (компаратора новизны) либо на пользовательский диапазон (психокоррекция). Параметр тоже коррелировал с киберточностью. 3-й тип составили немногочисленные лица, склонные к экстремальным видам деятельности, у которых наиболее успешным был финальный итог коррекционного альфа-тета-тренинга исключительно по параметру достижения пользовательского диапазона, который тоже был связан с киберточностью. При этом иногда искомые 6-9 Гц у них регистрировались еще до имплицитного обучения, во время фоновой записи (эпоха "Исходный фон") и/или во время инструкции к первому же заданию. Принципиальное совпадение тенденций в параметрах нейробиоуправления по ЭЭГ и в результатах психологического профтестирования дополнительно свидетельствовало в пользу существования нейрофизиологических, психофизиологических и психокоррекционных предпосылок к наличию профориентационного потенциала тренировочных этапов киберспорта в инклюзивной сфере.

Таким образом, анализ собственного опыта совершенствования, создания и реализации эффективных реабилитационных практик в образовании, воспитании и развитии лиц с инвалидностью, приобретенной во время исполнения служебного долга в процессе боевых действий и СВО в междисциплинарном аспекте показал:

1. Чем выше глубинная агрессивность субъекта, церебральным генератором которой служат диэнцефальные уровни, тем выше внутриличиностная конфликтность.

Закономерность свойственна как нормотипичным лицам, так и участникам эксперимента с инвалидностью любого генеза (из взятых в исследование)

2. Чем выше глубинная агрессивность субъекта, тем ниже учебная и профессиональная компетентность. Закономерность свойственна лицам с инвалидностью, приобретенной во время СВО, и не проявляет себя у иных испытуемых (из взятых в исследование.

3. Эффективность междисциплинарных реабилитационных практик в образовании, воспитании и развитии лиц с инвалидностью подтверждается нейрофизиологически в ходе реализации нейробиоуправления в сочетании с киберспортивными технологиями, и позволяет составлять профориентационные, воспитательные, развивающие рекомендации. Установленные факты являются научными доказательствами достоверных связей эмоциональной сферы и её коррекции с эффективностью инклюзивных практик обучения, воспитания и развития.

Литература:

1. Базанова О.М. Факторы, влияющие на эффективность нейробиоуправления // Материалы XXIV съезда физиологического общества им. И. П. Павлова. – 2023 (а). – С.229

2. Бонкало, Т. И. Комплексная реабилитация участников специальной военной операции на Украине: дайджест январь-февраль 2023 [Электронный ресурс] / Т. И. Бонкало. – Электрон. текстовые дан. – М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. – URL: https://niioz.ru/moskovskaya-meditsina/izdaniya-nii/daydzhest-meditsinskiy-turizm-i-eksport-meditsinskikh-uslug/. – Загл. с экрана. – 39 с

3. Борозинец Н.М., Водолажская М.Г., Сальникова О.Д., Соловьева О.В., Шеховцова Т.С. Концепция профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций, в контексте ресурсного потенциала образовательных организаций высшего образования// Психологическая наука и образование.2023.Т.28.№6. С. 53-61 .

4. Водолажская М.Г. Психофизиологические предпосылки к выявлению коррекционных свойств киберспорта / М.Г. Водолажская, Г.И. Водолажский, Ю.А. Филиппов, Н.И, Соколова, С.А. Котло // Человек. Спорт. Медицина. – 2023. – Т.23. - №1. – С. 59-65. DOI: 10.14529/hsm230108

5. Водолажская, М.Г. Нейрофизиологические предпосылки к новой классификации отрицательных эмоциональных состояний / М.Г. Водолажская, Г.И. Водолажский // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки.-2018.- №2 (221).- С.57-63.

6. Водолажская. Г., Водолажский Г. И., Смышнов К. М. Образовательная технология формирования здорового мировоззрения и развития жизненного потенциала // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2023. - Т. 2, Вып. 3 С. 221–231. https://doi.org/10.18500/2782-4594-2023-2-3-221-231, EDN: XBKQOK

7. Как улучшить качество жизни пациентов с последствиями черепно-мозговой травмы? / Л.А. Жаворонкова, Т.П. Шевцова, О.А.Максакова, И.Г. Скорятина // III Всероссийская конференция «Здоровье и качество жизни». – 2018.– С. 99-104

8. Коррекционные возможности тренировочных этапов киберспорта в инклюзивной сфере. Психофизиологический и профориентационный аспекты / М.Г. Водолажская, Г.И. Водолажский, Н.М. Борозинец и др. // Человек. Спорт. Медицина. 2023 **(г)**. Т. 23, № 3. С. 47–53. DOI: 10.14529/hsm230306

9. Лаврентюк Г.Н. Зависимость нашего здоровья от нравственности или как быть здоровым душой и телом / Г.Н. Лаврентюк. - СПб.: Изд-во Береста, 2013. - 247 с.

УДК 376.37

Изучение особенностей взаимодействия взрослых и детей с ТНР в условиях инклюзивного образования

Горина Л.В., методист
Николаева Н.В. , педагог-психолог
Чалышева Е.М., педагог-психолог
МАОУ Детский сад 210 «Ладушки» г.о. Тольятти

Аннотация. В статье рассмотрена проблема взаимодействия взрослых и детей с ТНР в условиях инклюзивного образования. Определены критерии и показатели взаимодействия, описаны методики оценивания. Представлены экспериментальные данные по критериям «проявления педагогом собственной инициативы», «реакция детей на действия педагога», «проявление детьми собственной инициативы», «реакция педагога на действия детей». Показаны разные уровни их сформированности. Определены проблемные зоны.

Ключевые слова: взаимодействие взрослых и детей, дети с ТНР, инклюзивное образование.

Сегодня в практику детского сада интенсивно входит инклюзивное образование, ставя перед педагогами множество сложных задач, связанных с организацией деятельности воспитанников и, требующих индивидуального подхода. Современный мир ставит перед образованием непростые задачи: развитие активной личности, подготовка ребенка, в том числе с особыми возможностями здоровья, к жизни в обществе, которое требует от него особых способностей (креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация), позволяющие в будущем успешно действовать в любой сфере.

Российский опыт достаточно «молодой» в данном вопросе, но сегодня уже приняты ряд мер на законодательном уровне, предусматривающих совокупность обязательных требований к взаимодействию взрослых и детей, обеспечивающий личностно-ориентированный подход к каждому ребенку [12]. Концепцией развития образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью 2020-2030 регламентировано создание необходимых условий для получения качественного образования детьми с ОВЗ, для коррекции нарушений развития [4]. Взаимодействие взрослых и детей является ключевой проблематикой Концепции развития дошкольного образования до 2030 г, Концепцией развития дополнительного образования [3].

Основой успешного обучения является эффективное взаимодействие, которое зависит от мастерства педагога и созданной образовательной среды.

В связи с чем возникла необходимость в организации экологичного взаимодействия взрослого с детьми дошкольного возраста; в создании образовательного пространства, условий и средств, которые позволят каждому ребенку проявить активность, инициативу и реализовать свое стремление познавать, используя различные ресурсы, выражать себя (свои интересы, свое отношение, мнение и т.п.) разными способами.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме свидетельствует о наличии разнообразных концептуальных подходов, сложности и многоаспектности данного вопроса, а также о необходимости более глубокого изучения темы. Эрик Берн позволяет выявить основные характеристики понятия «взаимодействие». По его модели взаимодействие - это действия взрослых и детей, направленных друг к другу, как совокупность способов, применяемых ими для достижения определённых целей, решения практических задач или реализации ценностей [1].

Теоретико-методологическую основу составила культурологическая концепция Л.С. Выготского, по которой развитие ребенка направляет не «сила вещей», а «связь людей», поскольку «через других мы становимся самим собой» [2, с.144], положения гуманистической и когнитивной психологии, рассматривающие взаимодействие в обучении (Е.О. Смирнова, М.И. Лисина, Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М.

Хаузен), а также труды Ю.К. Бабанского, И.Е. Валитовой, А.И. Савенкова, С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг, Н.Н. Поддьякова, Н.А. Коротковой, П.Г. Нежнова по проблеме организации партнерской деятельности взрослого с детьми [5] [6] [7].

Согласно исследованиям Н.Н. Поддьякова, у детей присутствует несколько типов активности. Первый тип – собственная активность полностью зависит от ребенка, его настроения, интереса; второй тип – активность, стимулированная взрослым.

Ю.К. Бабанский творчество педагога в процессе обучения сводит к четырем уровням: уровень элементарного взаимодействия педагога с классом, уровень оптимизации деятельности на уроке, эвристический (педагог задает вопросы, позволяющие детям проявлять инициативу и познавательную активность) и высокий уровень (педагог владеет методами и приемами взаимодействия с обучаемыми, побуждающими их проявлять творческую самостоятельность). В основе определения уровней взаимодействия педагога и обучающихся выделены умения анализировать, исследовать деятельность и ее результаты.

А.И. Савенков [9] считает, что хаотичное обучение не дает большого эффекта и настаивает на необходимости существования системы взаимодействия педагога с детьми в процессе познания. Развитие у детей способности спрашивать и воспринимать информацию рассматривается им как одна из важнейших задач педагогической деятельности. В свою очередь, И.Е. Валитова видит главную задачу педагога в выборе оптимальной меры вмешательства в деятельность ребенка. В работах Е.О. Смирновой [10], М.И. Лисиной [8] рассматриваются условия и направления педагогической деятельности по развитию познавательной активности дошкольников

Несмотря на большой объем научных исследований и статей по вопросам взаимодействия взрослых и детей, достаточно ограничено представлены данные об особенностях взаимодействия с детьми с ТНР, фрагментарно представлен диагностический материал для осуществления экспертной деятельности и оценки качества взаимодействия субъектов в условиях инклюзии. Дети с ТНР обладают определенными нозологическими особенностями, среди них недоразвитие познавательных процессов (восприятие, память, мышление, речь), низкий уровень произвольности, трудности в общении с окружающими, налаживании контактов со взрослыми и сверстниками.

В МАОУ детский сад №210 «Ладушки» г.Тольятти 135 воспитанников с ТНР разного возраста (8% от общего количества детей) посещают общеобразовательные группы в режиме инклюзии. Указанные выше трудности определяют необходимость разработки критериев и показателей взаимодействия взрослого и ребенка для данной нозологической группы.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что процесс взаимодействия взрослых и детей старшего дошкольного возраста с ТНР зависит от проявления педагогом собственной инициативы и его реакцией на действия детей.

Для анализа взаимодействия взрослых и детей был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании принимали участие 64 ребенка с ТНР старшего дошкольного возраста МАОУ (экспериментальная группа – 32 человека и контрольная группа – 32 человека) и 22 педагога (экспериментальная группа 11 человек, контрольная группа – 11 человек).

Анализ изученной литературы позволил выделить ключевые критерии и показатели взаимодействия взрослого и ребенка.

Таблица 1

Критерии и показатели взаимодействия взрослого и ребенка

Критерий	**Показатель**	**Диагностические методики**
1. Проявление педагогом собственной инициативы	1. Вовлечение детей в образовательный процесс 2. Рассказ, сообщение новой	наблюдение по модифицированной методике анализа

	информации 3. Обращение к детям с целесообразными вопросами	вербального взаимодействия Н.Фландерса, подходов Ю.К.Бабанского «Проявление педагогом собственной инициативы»
2. Реакция детей на действия педагога	2.1. Реакции детей на сообщения взрослого (высказывание о своем мнении, точке зрения; о новых фактах и событиях; о выполненном действии; о своих желаниях, намерениях; о своих чувствах и переживаниях) 2.2. Реакции детей на побуждения взрослого к действию (ответные / отказные реакции)	наблюдение по модифицированной методике анализа вербального взаимодействия Н.Фландерса «Реакция детей на действия педагога»
3. Проявление детьми собственной инициативы	Коммуникативная инициатива • Умение задавать вопросы; • Делать сообщение; • умение договариваться; • активность ребенка в разных ситуациях; • общий интерес и эмоциональная вовлеченность ребенка в содержание общения; • отношение к результатам деятельности, контроль	Наблюдение по адаптированной методике «карты Денисовой Е.Н, Степановой Г.Б, Юдиной Е.Г»
4. Реакция педагога на действия детей	4.1. Похвала, одобрение действий детей (активности, поведения, ответов). 4.2. Принятие, использование, уточнение высказываний детей	наблюдение по модифицированной методике анализа вербального взаимодействия Н.Фландерса

Для диагностики первого критерия «проявление педагогом собственной инициативы» использовалась модифицированная методика на основе Фландерсовской системы анализа категорий взаимодействия, и подходов Ю.К. Бабанского.

В процессе наблюдения учитывались следующие показатели:

- вовлечение детей в образовательный процесс
- рассказ, сообщение новой информации
- обращение к детям с целесообразными вопросами

В основу данной методики положены принципы формализованного наблюдения. Анализ вербального взаимодействия происходит по трем показателям, характеризующим проявление педагогом собственной инициативы. Методика позволяет отследить целостность, логическую завершенность совместной деятельности с детьми. Фиксация проводится в таблице с хронометражем занятия в столбцах, соответствующих исследуемым показателям, реализуемым в этот отрезок времени (1 - вовлечение детей в образовательный процесс, 2 - рассказ, сообщение новой информации, 3- обращение к детям с целесообразными вопросами). Показатели оцениваются по использованию педагогом следующих приемов взаимодействия, представленных в таблице 2.

Таблица 2

Приемы, раскрывающие показатели проявления педагогом собственной инициативы

Вовлечение детей в образовательный процесс	Рассказ, сообщение новой информации	Обращение к детям с целесообразными вопросами
Игровая мотивация: • Игры-забавы, инсценировки, • «Помоги мне», • Художественное слово	• Игровая форма представления новой информации (дидактическая игра, воображаемая ситуация)	• Предпочтение открытым вопросам: «Чем тебе нравится заниматься?» и др. • Содержательного характера: «Что было сложным в этой

• «Научи меня» • «Создание предметов своими руками» • Предметно-действенная • Использование ИКТ • проблемные ситуации, прием соревнования	• Визуальные средства (использование алгоритмов, схем, картинок, рисунков, анимации и видео) • Использование реальных предметов • Рассказы и истории.	игре?» • Эмоционального характера: «Как ты чувствовал себя в ходе игры?» • Диалог-обсуждение (по Коротаевой Е.В.).: «Как ты считаешь, нужны ли в игре правила?» • Диалог-познание: «Какие знания для этого необходимы?» и т.д. • Альтернативные вопросы, предполагают выбор одного решения из двух.

Нами определены уровни способности педагогов к взаимодействию с воспитанниками: элементарный, развивающийся, творческий.

Творческий уровень предполагает, что педагог владеет технологиями развивающего личностно-ориентированного взаимодействия: принимает детей такими, какие они есть, проявляет доброжелательное отношение к ним и оказывает эмоциональную поддержку на протяжении всей деятельности; уделяет внимание созданию мотивации на основе возрастных особенностей детей и их интересов. Владеет способностью создать развивающую среду, побуждающую к деятельности. Педагог создаёт положительный настрой на деятельность, осуществляет индивидуальный подход к воспитанникам, поддерживает инициативу и ориентирован на ответные реакции детей. Способен к рефлексии профессиональных действий.

Развивающийся уровень: педагоги данного уровня стремятся к личностно-ориентированному взаимодействию, но испытывают ряд затруднений. Возникают сложности с мотивацией детей на деятельность, организацией образовательного процесса с детьми, имеющими поведенческие и познавательные особенности, в режиме инклюзия. В выстраивании взаимодействия слабо ориентированы на ответные реакции детей.

Элементарный уровень отмечается у педагогов с низким уровнем рефлексии профессиональной деятельности, слабо заинтересованных в результатах собственной деятельности, вовлечении детей в образовательный процесс. Педагогам данного уровня не хватает практического опыта и знаний, а также личностной готовности к взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями.

Критерии оценки.

- творческий уровень взаимодействия. Педагог использует 3 и более приема по каждому показателю.
- развивающийся уровень. Педагог использует не менее 1 приема по каждому показателю.
- элементарный уровень. Во время наблюдения не проявился один или более показателей эффективного взаимодействия

В результате проведенной диагностики получены следующие данные.

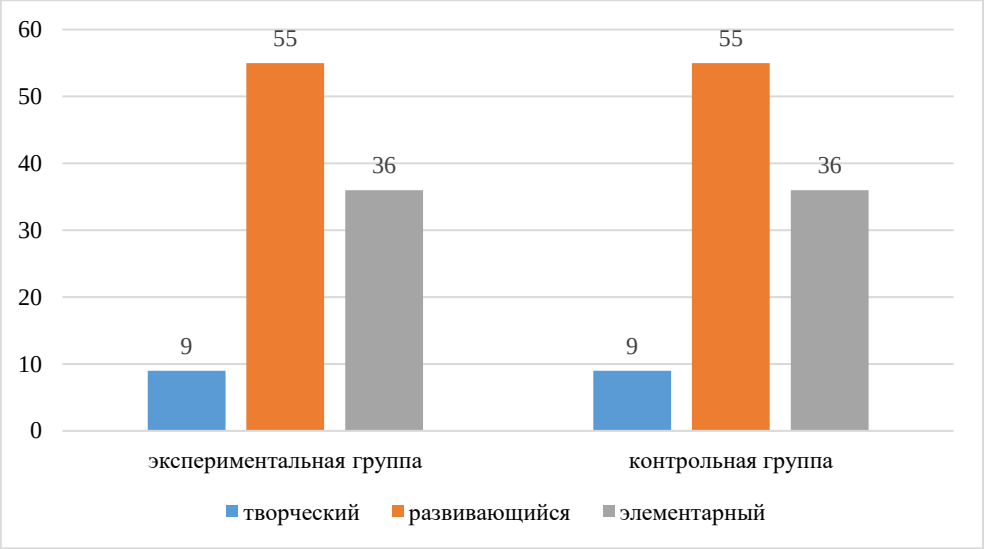
Таблица 2

Результаты диагностики критерия «Проявление педагогом собственной инициативы»

уровень	творческий	развивающийся	элементарный
Контрольная группа	1 (9%)	6 (55%)	4 (36%)
Экспериментальная группа	1 (9%)	6 (55%)	4 (36%)

Диаграмма 1

Результаты диагностики критерия «Проявление педагогом собственной инициативы»



Анализ результатов, представленной таблицы, показал преобладание у педагогов развивающегося уровня взаимодействия. Лишь 9% педагогов, работающих с детьми с ТНР, проявляют высокий уровень взаимодействия, что подтверждает необходимость работы в данном направлении.

Диагностика второго критерия осуществлялась с помощью наблюдения по модифицированной методике на основе Фландерсовской системы анализа категорий взаимодействия, акцент был поставлен на ***реакции детей на действия педагога:*** на сообщения взрослого и на побуждения к действию. Для фиксации результатов использовался протокол «Распределение частоты ответных реакций детей в процессе образовательной деятельности»

Оценивались показатели:

- Высказывания детей
  - о своем мнении, точке зрения;
  - о новых фактах и событиях;
  - о выполненном действии;
  - о своих желаниях, намерениях, чувствах и переживаниях,
- ответные / отказные реакции на побуждения к действию.

Разработаны уровни ответных реакций

Высокий уровень: ребенок охотно вступает в контакт со взрослым**,** заинтересованно реагирует на сообщения взрослого и его побуждения к действиям, заинтересован в конечном результате**,** уверенно делится своими мыслями, впечатлениями, умозаключениями, обращается за помощью, советом, поддержкой.

Средний уровень: неустойчивый интерес во взаимодействии со взрослым, часто отвлекается, заинтересован в конечном результате, боится ошибиться, сделать что-то неправильно, делится своими мыслями, впечатлениями, умозаключениями с ориентацией на ровесников или при ответе на вопрос взрослого, испытывает эмоциональное напряжение при обращении за помощью.

Низкий уровень: наблюдается ситуативная тревога при вступлении в контакт со взрослым, наличие неуверенности, пассивности, отказные или эмоционально-отрицательные реакции, отсутствие заинтересованности и оживления на сообщения взрослого и его побуждения к действиям, действует неохотно, по принципу «должен».

Получены следующие данные.

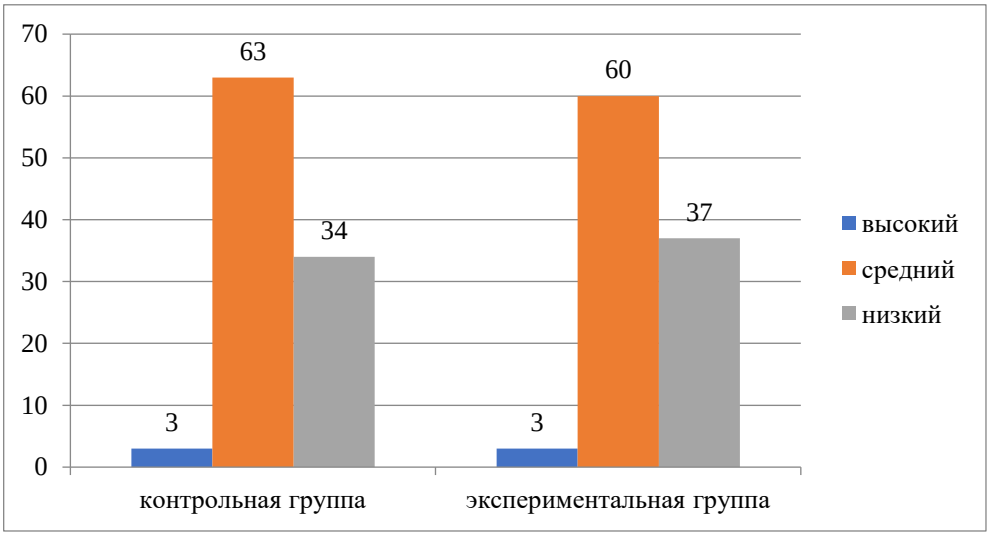
Таблица 2

Результаты диагностики критерия «***реакции детей на действия педагога***»

уровень	высокий	средний	низкий
Контрольная группа	1 (3%)	20 (63%)	11 (34%)
Экспериментальная группа	1 (3%)	19 (60%)	12 (37%)

Диаграмма 2

Результаты диагностики критерия «***реакции детей на действия педагога***»



Таким образом, в контрольной и экспериментальной группе высокий уровень составил 3%. Эти дети проявляли активность во взаимодействии с педагогом на протяжении всей образовательной деятельности. Средний уровень является преобладающим: составил 63% в контрольной группе и 60% в экспериментальной. Дети эмоционально откликались в яркие моменты деятельности, инициированной педагогом. Ответные реакции на низком уровне наблюдались у 34% детей в контрольной группе и 37% экспериментальной группы. Мы предполагаем, что причины низкого уровня проявлений ответных реакций связаны не только с особенностями развития детей с ТНР, но и с недостаточной ориентированностью педагога на взаимодействие с данной нозологической группой.

Для оценки уровня сформированности ***третьего критерия «проявление детьми собственной инициативы»*** нами на основе карты Денисовой Е.Н, Степановой Г.Б, Юдиной Е.Г. разработан бланк наблюдений, направленный на изучение уровня инициативности, проявляющейся в умении договариваться, активности ребенка в разных ситуациях, заинтересованности и эмоциональной вовлеченности во взаимодействии, отношении к результатам деятельности.

Бланк заполняется с учетом поведения ребенка в организованной деятельности. В процессе наблюдения оцениваются показатели:

- задает вопросы;
- делает сообщение;
- умение поддерживать диалог;
- способность перенять инициативу в процессе взаимодействия со взрослым и продолжить выполнение задания;
- оказывает помощь;
- осуществляет контроль;
- стремление браться за новые незнакомые дела.

Нами разработаны уровни проявления детьми собственной инициативы: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень – проявляет заинтересованность в диалоге, способен поддержать общение, предлагает решение проблемных ситуаций, знает и соблюдает правила поведения в общении со взрослым и детьми

Средний уровень – старается наладить общение, устанавливает контакт только в коллективных делах, инициативу в поддержании беседы проявляет не часто, поддерживает мнение других, иногда нарушает правила

Низкий уровень – избегает диалогов, скован в общении с окружающими, не способен поддерживать диалог, нет инициативы в продолжении диалога, отстаивает только свои интересы в ущерб другим детям, часто становится инициатором конфликтных ситуаций, отрицает правила поведения, на замечания взрослых не реагирует.

Критерии оценки:

Количество баллов высчитывается по частоте проявлений оцениваемых показателей, наблюдаемых в каждом из параметров.

Высокий уровень – неоднократно проявляет инициативу по каждому показателю (от 10 баллов и выше);

средний уровень – не проявил инициативу по одному-двум показателям (от 5 до 9 баллов);

низкий уровень – ребенок способен проявить инициативу по одному-двум показателям, либо не проявляет совсем (от 0 до 4 баллов).

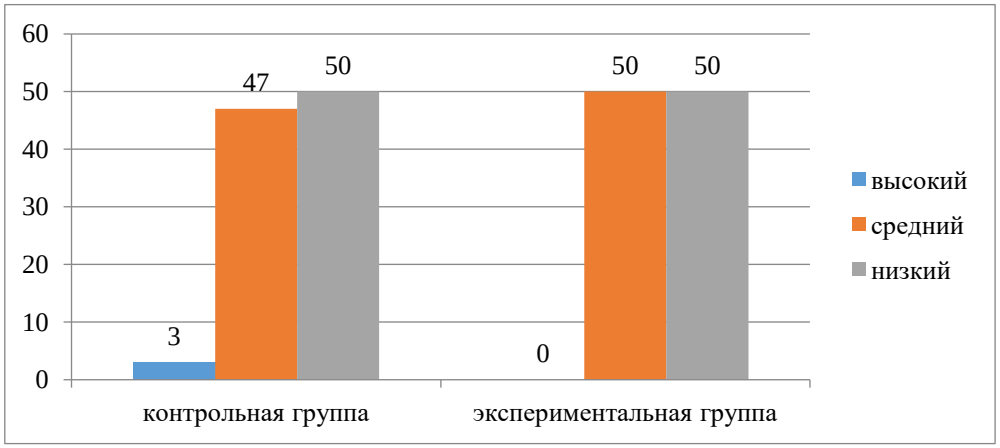
Были получены следующие данные.

Таблица 3

Результаты диагностики критерия «***проявление детьми собственной инициативы***»

Уровень	высокий	средний	низкий
Контрольная группа	1 (3%)	15 (47%)	16 (50%)
Экспериментальная группа	-	16 (50%)	16 (50%)

Результаты диагностики критерия «***проявление детьми собственной инициативы***»



Обобщая результаты полученных данных, мы оценили уровень проявления детьми собственной инициативы. Высокий уровень инициативы отмечен у 1 ребенка контрольной группы. Ребенок проявляет активность, комфортно чувствует себя в ситуации взаимодействия. В экспериментальной группе высокого уровня не наблюдается.

Практически равное распределение воспитанников со средним и низким уровнем развития инициативы. В контрольной группе 15 человек (47%), в экспериментальной 16 человек (50%). Дети со средним уровнем имеют положительный настрой к

взаимодействию, стараются выполнить задания, однако проявляют неустойчивую активность, потребность в самовыражении у них неустойчива, теряются в новых обстоятельствах, проявления инициативы ситуативны. Дети с низким уровнем развития инициативы часто пассивны, стараются избегать неудач. Вероятными причинами могут быть особенности развития речи у детей с ТНР, низкая самооценка, недостаточно развитая потребность в общении.

Оценка уровня сформированности четвертого критерия проходила на основе методики наблюдения «***Реакция педагога на действия детей***», разработанная на основе идей Н.Фландерса. В бланке наблюдения фиксировались следующие показатели:

- похвала, одобрение действий детей (активности, поведения, ответов).
- принятие, использование, уточнение высказываний детей

Высокий уровень реакции педагога предполагает умения адекватно оценивать и интерпретировать реакции детей, учитывая индивидуальные особенности ребенка и контекст, в котором происходит взаимодействие, уделяет достаточно времени и внимания каждому воспитаннику.

Средний уровень предполагает адекватную и своевременную реакцию на поведение ребенка. Педагог, работающий на среднем уровне, обычно замечает и реагирует на проблемы и конфликты в группе, но может не всегда уделять достаточно внимания индивидуальным потребностям каждого ребенка, ориентирован на активных детей.

Педагог с низким уровнем слабо ориентирован на ответные реакции детей, собственная активность педагога значительно превышает активность детей.

Критерии оценки.

- высокий уровень реакции. Педагог уделил внимание каждому ребенку по двум показателям.
- средний уровень. Педагог проявляет себя по одному показателю (например хвалит или одобряет всех детей), не использует идеи и высказывания детей, либо использует оба показателя без индивидуального подхода к каждому.
- низкий уровень. Во время наблюдения не проявился ни один из оцениваемых показателей.

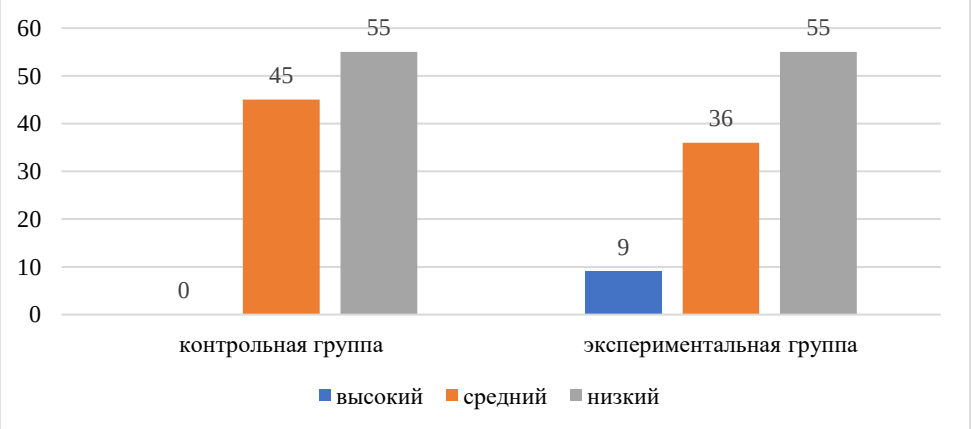
Таблица 4

Результаты диагностики критерия «***Реакция педагога на действия детей***»

уровень	высокий	средний	низкий
Контрольная группа	-	5 (45%)	6 (55%)
Экспериментальная группа	1 (9%)	4 (36%)	6 (55%)

Диаграмма 4

Результаты диагностики критерия «***Реакция педагога на действия детей***»



Результаты указывают, что высоким уровнем реакции на действия детей обладает один педагог (9%). Среднем уровнем владеют 45% педагогов контрольной группы и 36% экспериментальной. Эти педагоги часто используют поощрение и похвалу по отношению ко всем детям, не имеют достаточно профессионализма в реагировании на детские идеи и высказывания. Большинство педагогов (55%) используют традиционное обучение, основанное на инструкции и передаче знаний, не ориентированы на ответные реакции детей.

Обобщив результаты проведенного исследования по организации совместной деятельности педагогов с данной категорией детей, выявлены профессиональные дефициты у педагогов:

- наличие жесткой регламентированности деятельности взрослыми;

-использование педагогом, чаще всего, вербальных средств коммуникации во взаимодействии (непонимание или отсутствие альтернативных средств коммуникации для детей с особенностями в развитии);

- стандартный набор средств для мотивации детей, похвалы и одобрения;

- слабые навыки индивидуального подхода с учетом образовательных потребностей и возможностей детей с ОВЗ;

- небольшой арсенал стимулирующих средств, либо отсутствие гибкого реагирования на образовательную ситуацию;

Таким образом, мы выявили проблемные зоны по рассматриваемым критериям взаимодействия взрослого и ребенка. Проведенное нами исследование наглядно демонстрирует актуальную потребность в изменении существующей модели взаимодействия. Если мы не проведем такую работу, то имеющиеся нарушения у ребенка могут быть проявлены во вторичных нарушениях, проявятся более сложные нарушения в общении со сверстниками и взрослыми, что усугубляет процесс социализации ребенка. Необходимо создать такую практику, которая позволит педагогу действовать эффективно.

Возникла необходимость разработать эффективные методики и алгоритмы взаимодействия взрослого с детьми.

Литература:

1. Берн, Эрик (американский психолог; 1910-1970). Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений / Эрик Берн ; перевод с английского А. Грузберга. - Москва : Бомбора : Эксмо, 2022. - 238 с.
2. Выготский
3. Концепция развития дополнительного образования,
4. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
5. Коротаева Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. М. : Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 196 с
6. Коротаева Е.В., Святцева А.В. Подходы к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2.
7. Короткова Н. А., Нежнов П. Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М. : Москва : Линка-Пресс, 2014. 49 с.
8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. М. : Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2009. 318 с.
9. Савенков А.И. С12 Методика проведения учебных исследований в детском саду. - Самара: Издательство «Учебная литература», 2007
10. Смирнова Е. О. Детская психология : Учебник для вузов. М. : СПб. : Питер, 2009. 304 с.
11. Федеральная образовательная программа дошкольного образования

12.Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155)

13.Шестакова А.Г. Педагогическое наследие Ю.К.Бабанского, В.С. Ильина, Е.В. Бондаревской: научные школы Юга России: сборник трудов конференции. / А.Г. Шестакова, М.А. Петренко // Студенческая наука XXI века : материалы VIII Междунар. студенч. науч.-практ. конф. / редкол.: О.Н. Широков [и др.] - Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. - С. 162-166.

УДК 376.37

Своеобразие развития речевой активности старших дошкольников с ТНР в процессе детского технического творчества

Давыдова О.Ю., старший воспитатель
Доровских С.В., учитель – логопед
Орешина Л.Ю., педагог – психолог
МБДОУ «Детский сад №153» г. о. Самара

Аннотация. В статье приводятся результаты исследований уровня развития речевой активности у старших дошкольников с ТНР и причины ее угасания. Показано, каким образом внешний контроль над речью ребенка и вопросно-ответная форма речи при организации ОД препятствуют развитию речевой активности обучающегося. Рассматривается использование процесса детского технического творчества в качестве обходного пути с целью повышения эффективности работы по развитию речевой активности старших дошкольников с ТНР.

Ключевые слова: речевая активность, тяжелое нарушение речи (ТНР), инициативное общение, дошкольное образование, ведение конструктивного диалога, детское техническое творчество, обучающиеся

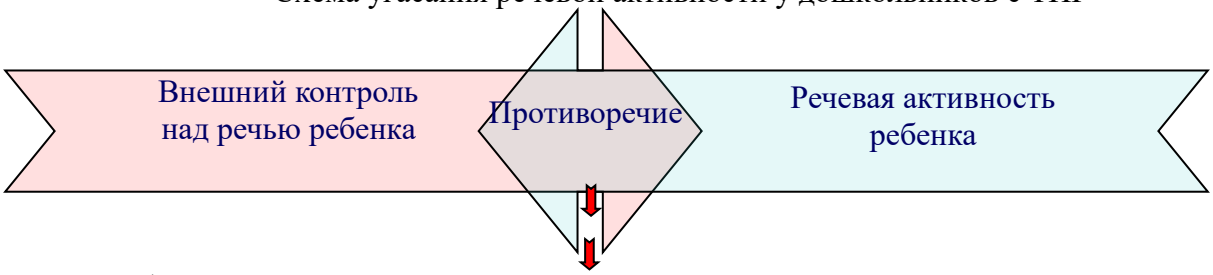
Приказом Минобрнауки России от 23.10.2013 N 1155 (ред. от 23.01.2019, 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» определяется одна из ключевых задач в области образования: формировать у подрастающего поколения способность к самостоятельному, разнообразному и инициативному использованию речи в общении со взрослыми и сверстниками [1]. Решение этой задачи становиться возможным только при наличии достаточного уровня речевой активности у дошкольников. Однако, оценивая реальную ситуацию, сложившуюся в системе дошкольного образования сегодня, мы можем предположить, что отмечается снижение качества активного общения у обучающихся.

Изучив научную литературу по данной проблеме, мы убедились в правомерности выдвигаемой нами гипотезы и выявили целый ряд причин снижения уровня речевой активности у детей. Кандидат педагогических наук, доцент ТГПУ Вахитова Г.Х. указывает на то, что современные дошкольники не владеют навыком ведения конструктивного диалога по причине преобладания в кругу их общения монолога педагога или родителя, при котором дети больше слушают, а не рассказывают сами. Кроме того, Речевая активность у дошкольников, по ее мнению, слабо развивается в силу снижения общей речевой и коммуникативной культуры, а так же, в результате обеднения живого общения [2].

Применительно к дошкольникам с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), ситуация усугубляется еще и тем, что коррекционно-развивающая работа, проводимая с ними, предполагает осуществление длительного контроля над их речью со стороны взрослых (учитель-логопед, родители, воспитатели). Профессор МГППУ Гаврилушкина О.П. указывает на то, что стремление взрослых услышать от ребенка высказывания,

соответствующие всем законам языкового стандарта и постоянные обращения к нему «Скажи правильно!» вызывают обратный эффект — гасят речевую активность. Ребенок начинает усиленно следить за качеством своего произношения, сосредоточивая все внимание на том, как, а не что он говорит [3].

Схема угасания речевой активности у дошкольников с ТНР



Ребенок сосредоточивает свое внимание на том, КАК, а не ЧТО он говорит

Угасание речевой активности ребенка

Мониторинг, организованный в ДОУ на начальном этапе практики, подтвердил значительное снижение уровня речевой активности у всех участников экспериментальной группы (см. табл. 1, 2; диагр. 1, 2).

Таблица 1

Мониторинг уровня речевой активности детей 5-6 лет с ТНР

Критерии / Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
Задает вопросы	0%	10%	48%	42%
Отвечает на вопросы	5%	15%	38%	42%
Делает сообщение	5%	15%	32%	48%
Реагирует на сообщение	0%	0%	29%	71%
Побуждает к общению	0%	14%	28%	58%
Реагирует на побуждение	0%	10%	32%	58%

Диаграмма 1

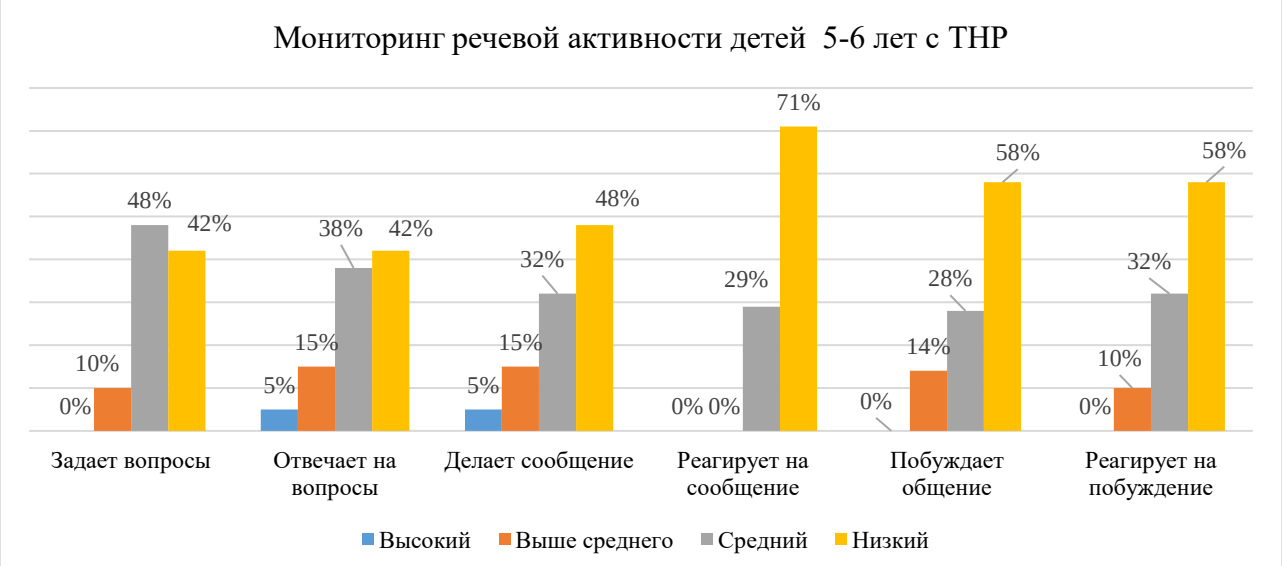


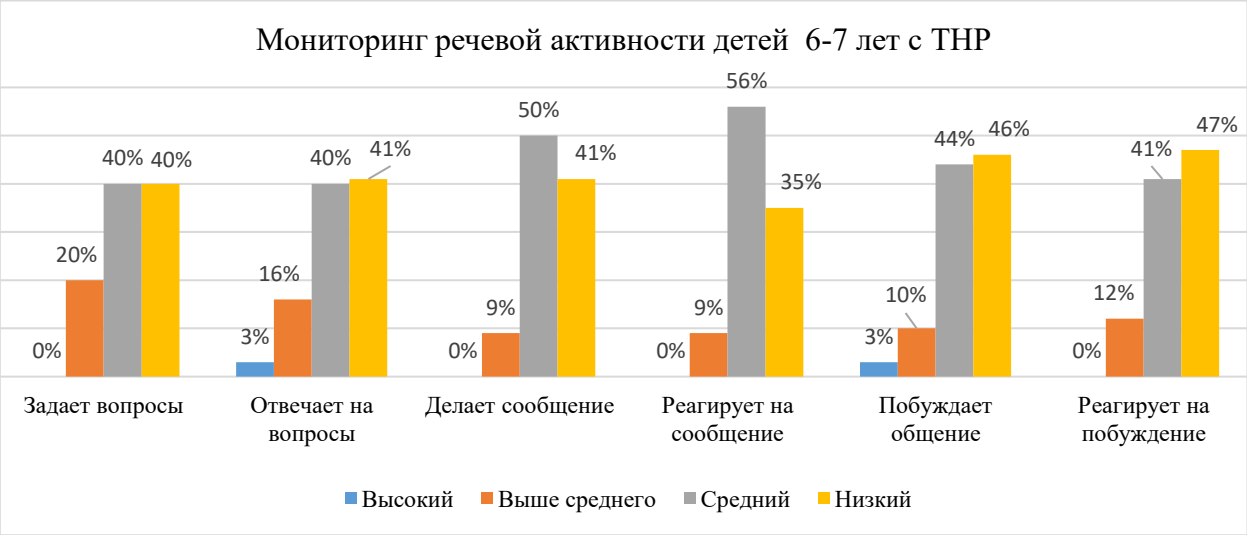
Таблица 2

Мониторинг уровня речевой активности детей 5-6 лет с ТНР

Критерии / Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
Задает вопросы	0%	20%	40%	40%
Отвечает на вопросы	3%	16%	40%	41%

Делает сообщение	0%	9%	50%	41%
Реагирует на сообщение	0%	9%	56%	35%
Побуждает общение	3%	10%	44%	46%
Реагирует на побуждение	0%	12%	41%	47%

Диаграмма 2



В исследовании приняли участие 21 ребенок 5 – 6 лет и 34 ребенка 6 – 7 лет.

Изучение состояния речевая активность детей осуществлялось в ситуациях общения (как специально создаваемых, так и возникающих спонтанно).

Разрабатывая диагностический инструментарий для оценки речевой активности дошкольников, мы обратились к авторам теоретических и экспериментальных работ, представленных в отечественной и зарубежной науке и рассматривающих речь, как средство общения и культуры:

А.А. Петрова (параметр 1.1 «Использует вопросительные слова и предложения»),

Э.А. Баранова **(**параметр 1. 2. «Задает разнотипные вопросы»),

Соловьева Л.Г. (параметр 1.3. «Задает адресные вопросы», параметр 4.1. «Разнообразно реагирует на сообщение»),

А.Н. Гвоздев (параметр 1.4. «Придерживается темы разговора»),

А.В. Запорожец (параметр 2.1. «Не оставляет вопрос без внимания», параметр 2.2. «Отвечает на вопросы коммуникативно-целесообразно»),

М. И. Лисина, А.Г. Рузская (параметр 3.1. «Использует разнообразные категории сообщений»),

Л. Н. Галигузова (параметр 5.1. «Высказывает побуждение в разных формах», параметр 5.2. «Использует средства речевого этикета»),

Л.Б. Митева, Е.О. Смирнова (параметр 6.1. «В социально принятых формах выражает готовность либо неготовность к принятию, выполнению побуждения») [4 -9].

В результате проведенного исследования были определены количественные и качественные показатели развития речевой активности обучающихся в соответствии с выделенными уровнями:

1 уровень - низкий (повторяет с «настойчивой» интонацией 1-2-словные вопросы о внешних признаках объектов; не адресует вопросы кому-то конкретному, использует сигналы (взгляд, улыбка); не владеет распространенными речевыми клише, но способен вычленять из речи взрослых необходимые речевые штампы и поддерживать беседу в пределах одного микродиалога; отвечает на закрытые вопросы, предполагающие однозначные ответы (да, нет); пользуется сообщениями категории - «Я здесь и сейчас»; открыто выражает негативную оценку сообщению партнера, утверждая свою позицию превосходства над ним; спорит и требует, навязывая свою волю; привлекает внимание

сверстника к своим действиям, комментирует их в речи, но не старается быть понятым; использует примитивные формы речевого этикета просьбу – разрешение (Можно я? Пожалуйста…), просьбу – побуждение (Пожалуйста), благодарность (Спасибо), предложение (Дай мне… Передай…), извинение (Прости. Я больше так не буду), приглашение (Идем); реагирует на побуждения близкого взрослого пользуясь примитивными коммуникативными средствами: мимика, жест, слово- согласие (да), слово- отказ (нет)

2 уровень - средний (целесообразно и уместно задает 3-4-словные вопросы о признаках объектов, скрытых от непосредственного наблюдения, используя вопросительную интонацию, подкрепляемую мимикой и жестами; адресует вопросы близкому взрослому (родители, воспитатель), не обращаясь по имени, пользуется тактильными способами привлечения внимания (приближение, прикосновение); способен переносить речевые штампы в типичные ситуации, задавать серию вопросов, не соблюдая логической последовательности в построении предложений; отвечает на вопросы с запрограммированным ответом; высказывает простые суждения на основе простейшего обобщения; пользуется сообщениями категории – «Мир»; видит в собеседнике мастера рассказа и источник новых сведений; выражает готовность поддерживать беседу, используя реплики-реакции, побуждающие к продолжению беседы; намеренно привлекает определённого сверстника к совместной деятельности с опорой на предмет и одновременным кратким словесным пояснением замысла, цели, использует специальные маркеры (Видишь, Смотри); ситуативно использует просьбу – разрешение (Можно мне? Пожалуйста…), просьбу – побуждение (Прошу тебя. Пожалуйста), благодарность (Спасибо. Пожалуйста), предложение (Давай… Возьми…), согласие (Ладно, Спасибо.), извинение (Прости (извини), пожалуйста), приглашение (Приходи в гости (на день рождения). Ты придешь?); ситуативно реагирует на побуждения взрослого и сверстников, используя формы речевого этикета: согласие (Ладно.), отказ (Не буду. Не хочу.)

3 уровень – выше среднего (задает вопросы, раскрывающие причинно-следственные связи в виде развернутого вопросительного высказывания из 4-5 слов, проявляя личностный компонент интонационной окраски; адресует вопросы любому взрослому и сверстнику, обращаясь к партнерам по имени, используя специальные маркеры (хочу тебя спросить; скажи мне, пожалуйста) и корригируя свой вопрос, осознавая возможности понимания партнера (Понял? Слышишь?); задает серию целенаправленных вопросов в четкой логической последовательности; составляет диалоги сложной структуры, состоящие из нескольких микротем; отвечает на вопросы, в формулировке которых содержаться варианты ответов; использует простое суждение, прибегая к случайным аналогиям и фантастическим объяснениям; пользуется сообщениями категории – «Ты»; высказывает предложения, предположения и критику по поводу услышанного, выражает симпатию, нежность и сопереживание; инициирует парное взаимодействие со сверстником через речевое пошаговое предложение-побуждение (Ты говори… - ты делай…), использует конструкции, требующие вербальной реакции со стороны партнера (Угадай, что это?); требует оценки со стороны партнера; использует единичные формы речевого этикета просьбу – разрешение (Разреши (те) мне, пожалуйста), просьбу – побуждение (Имя (ИО), пожалуйста… Очень тебя прошу), благодарность (Большое спасибо. Спасибо Вам (тебе). Не за что. На здоровье.), предложение (Давай (те)… Возьми (те)… - Садитесь, пожалуйста. - Хотите (хочешь)?), согласие (Хорошо. Ладно, я согласен.), извинение (Прости (извини), я виноват.), приглашение (Я хочу пригласить тебя (Вас)… Можно пригласить тебя (Вас) на день рождения?), совет (Сделай так.); реагирует на побуждения взрослого и сверстников, используя формы речевого этикета: согласие (Да – да. Хорошо. Сейчас.), отказ (Не могу. Спасибо, я сам (а). Не обижайся (тесь). Не сердись (тесь).

4 уровень – высокий (задает вопросы на установление закономерностей в виде распространенного вопросительного высказывания из 5-ти и более слов с логической структурой, требующие развернутого ответа, содержащего запрашиваемую информацию, используя весь комплекс средств интонационной выразительности: мелодику, интенсивность, темп, ритм, логическое и словесное ударение, паузирование, тембр; адресует вопросы определенному сверстнику, обращаясь к партнеру по имени, используя специальные маркеры (вот интересно; может быть, ты знаешь; как ты думаешь) и пытаясь более подробно расспросить собеседника, получить дополнительные разъяснения (Откуда ты это знаешь? Кто тебе сказал? Ты так когда-нибудь делал?); задает серию целенаправленных вопросов, обращенных к 2 и более сверстникам, проявляет попытки ориентироваться на слушателей, учитывать меру их информированности и корригирует свою речь в соответствии с их интересами; отвечает на вопросы, которые предполагают полный, развернутый ответ; высказывает последовательные суждения, опираясь на систему знакомых ему фактов; пользуется сообщениями категории – «Сравнение с другими»; высказывает собеседнику одобрение, заимствуя его замыслы, цели и способы действия; способен изменить свое неприязненное отношение к собеседнику или даже проявить экспрессию, оценив достоинство содержащейся в его сообщении информации; инициирует и организует действия 2-3 сверстников, словесно развёртывая исходные замыслы и цели, спланировав несколько начальных действий (Давайте так играть); использует простой договор (Я буду..., а вы будете…), склоняет сверстников к своему замыслу, плану, признанию на деле своих сравнительных преимуществ; использует разнообразные формы речевого этикета: просьбу – разрешение (Я хочу спросить у Вас(тебя) разрешение…), просьбу – побуждение (Имя (ИО), если нетрудно…), благодарность (Спасибо Вам (тебе) за… Мне было приятно помочь.), предложение (Чего бы Вы (ты) хотели?), извинение (Я виноват в том, что…), приглашение (Разрешит (те) пригласить…), совет (Можно дать тебе совет?) все согласие сопровождает мотивировкой (С удовольствием. Я не против, потому что…), а отказ – извинением (Я хотел бы, но… Спасибо, не беспокойтесь).

Мы выявили, что 40% детей 6 – 7 лет имеют низкий уровень использования вопросов разного уровня сложности, 41% испытуемых использует сообщения категории «Я здесь и сейчас», что свидетельствует о низком уровне сформированности данного параметра. Включаясь в деятельность, обучающие, как правило, молчат или сопровождают свои действия констатирующими простыми предложениями, отвечают однословно и только на вопросы взрослых. В общении не проявляют инициативу, подчиняются инструкциям со стороны взрослых или сверстников.

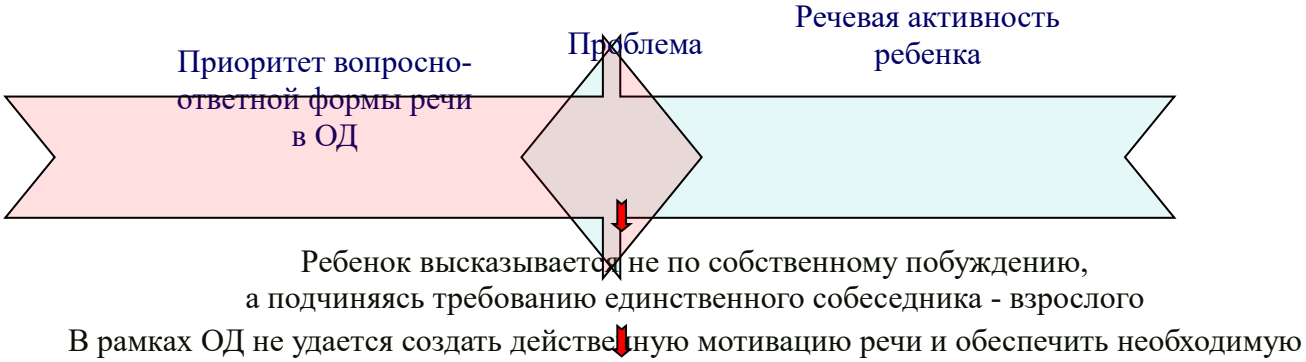
У детей старшего дошкольного возраста показатели соответствуют низкому уровню речевой активности по всем исследуемым критериям. В среднем, только 48% детей используют в своей речи вопросительные слова и предложения коммуникативно-целесообразно; 42% дошкольников задают одно-двухсловные, повторяющиеся вопросы о внешних признаках предметов; 42% обучающихся демонстрируют готовность отвечать на закрытые вопросы, предполагающие простые ответы – «да», «нет». Высказывать свои суждения на основе простейшего обобщения способны лишь 38% детей.

Обучающиеся демонстрируют низкий уровень развития речевой активности по ряду критериев: «использует разнообразные категории сообщений» - 48%, «разнообразно реагирует на сообщение» - 71%, «высказывает побуждение в разных формах» - 58%.

В целом, испытуемые не прислушиваются друг к другу, не умеют поддерживать тему разговора, ситуативно используют простые средства речевого этикета, не сопровождая их мотивировкой готовности/ неготовность к принятию и выполнению побуждения.

Анализируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что в настоящее время существует проблема снижения уровня речевой активности у дошкольников и вызвана она, прежде всего, неправильными действиями взрослых.

Считаем, что вопросно-ответная форма речи, которая является на сегодняшний день приоритетной при организации ОД, препятствует развитию речевой активности обучающихся, вынуждая их высказываться не по собственному побуждению, а подчиняясь требованию взрослого. Причем взрослый оказывается единственным собеседником, что противоречит психологии детского развития. Поэтому, несмотря на значительные усилия взрослых, в ходе специальных занятий не удается создать действенную мотивацию речи и обеспечить необходимую речевую активность дошкольников [3].



Кроме того, в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, следует учитывать отсутствие у них мотивации и устойчивого интереса к процессу обучения. Вот почему мы выбрали детское техническое творчество в качестве обходного пути для формирования адаптивных способностей у детей с ТНР, позволяющего активизировать речевую составлявшую личностного развития дошкольника.

Конструируя приборы, модели, механизмы и другие технические объекты, дошкольник оказывается перед необходимостью делиться с собеседником мыслями, чувствами и информацией, выражать свои фантазии, замыслы и идеи. С целью получения информации о создаваемом объекте, он учится задавать вопросы, которые, по мнению большинства исследователей (Д.Б. Годовикова, Л.Ф. Захаревич, Е.Э. Кригер, Т.А. Серебрякова, А.И. Сорокина), являются индикатором наличия и степени выраженности познавательно – речевой активности дошкольников [10 - 11].

После сборки, воспитанник представляет модель, сообщая о видах ее программирования, механических возможностях и отвечает на вопросы слушателей, высказывая последовательные суждения. У ребенка появляется возможность выразить реакцию на сообщение сверстника. Это, в свою очередь, способствует развитию речевой активности в условиях публичного выступления.

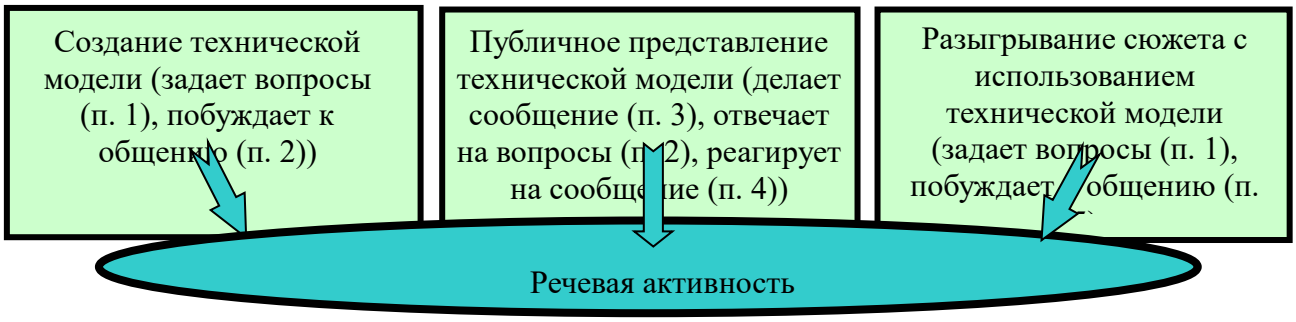
Благотворное влияние на процесс активизации речи в условиях свободного общения дошкольника оказывает разыгрывание сюжетов с использованием собранных построек и героев. Благодаря этому дошкольник учиться побуждать сверстников к общению и овладевает разнообразными формами речевого этикета.

Таким образом, детское техническое творчество не только помогает преобразовать традиционную подачу обучающего речевого материала в интересную, привлекательную и эффективную совместную деятельность, но способствует повышению эффективности работы по развитию речевой активности у дошкольников с учетом всех параметров (п. 1, 2, 3, 4, 5):

1. Задает вопросы
2. Отвечает на вопросы
3. Делает сообщение

4. Реагирует на сообщение
5. Побуждает к общению

Влияние процесса детского технического творчества
на развитие речевой активности дошкольников с ТНР



Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 23.10.2013 N 1155 (ред. от 23.01.2019, 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384)

2. Вахитова Г.Х., кандидат педагогических наук, доцент ТГПУ, - «Проблемы речевого развития детей в предшкольном образовании» // Дошкольное и инклюзивное образование. УДК 379.29 – 2015. – с. 10

3. Гаврилушкина О.П., профессор МГППУ, - «Проблемы коммуникативного поведения дошкольников» // Ребенок в детском саду. – 2003. - №1, с. 19 - 25

4. «Развитие общения дошкольников со сверстниками» // Р17 Под. ред. А. Г. Рузской; Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР — М.: Педагогика, 1989.—216 с.

5. Баранова Э.А., доктор психологических наук, доцент ЧГПУ, - «Особенности вопросительной активности дошкольников и младших школьников» // Психологическая наука и образование WWW.PSYEDU.RU. – 2009. -№2, 3 с.

6. Соловьева Л.Г., кандидат педагогических наук, доцент АОИОО, - «Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями» // Дефектология. – 2007. -№4, с. 37 - 45

7. Гвоздев А.Н. «Вопросы изучения детской речи» / - Санкт-Петербург: Детство-Пресс; Москва: Творческий центр Сфера, 2007. - 470, [1] с.; 27 см. - (Педагогический basis).; ISBN 978-5-89814-379-4 (В пер.)

8. «Развитие общения у дошкольников» [Текст]: (Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7-ми лет) // Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной ; Науч.-исслед. ин-т психологии Акад. пед. наук СССР. - Москва: Педагогика, 1974. - 288 с.: граф.; 20 см.

9. «Ступени общения: от года до семи лет» // Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. - Москва: Просвещение, 1992. - 142,[1] с.: ил.; 22 см. - (Библиотека воспитателя детского сада).; ISBN 5-09-004054-0: Б. ц.

10. «Общение и познавательная активность у дошкольников» // Д.Б. Годовикова // Вопросы психологии : издается с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1984. – №1 январь-февраль 1984. – с. 34-41.

11. «Формирование познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в общении со взрослыми»: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. - Нижний Новгород, 1999. - 20 с.

УДК 376.54

Развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП с использованием цифровых технологий

Дадыка А.С., студент,
Власенко В.С. , к.псх.н., доцент;
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Аннотация: В статье рассматривается система работы по развитию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом (ДЦП) с использованием цифровых технологий. Фокус направлен на программу «Look to Learn» специально разработанную для стимулирования визуального восприятия и развития навыков взаимодействия у детей с ДЦП. На примере применения программы для ребенка 5 лет описываются достигнутые результаты, такие как стабильность визуального фокуса, распознавание объектов и повышение мотивации. Поднимается вопрос о практическом применении цифровых образовательных ресурсов в работе с детьми с ДЦП и необходимости индивидуализации подходов в обучении. В заключении подчеркивается роль цифровых технологий и тифлотехнологии в поддержке развития детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: детский церебральный паралич (ДЦП), зрительное восприятие, цифровые образовательные ресурсы, тифлотехнология, устойчивость взгляда, распознавание объектов, мотивация к обучению, развитие детей с особыми образовательными потребностям.

Дети старшего дошкольного возраста с ДЦП характеризуются особенностями в развитии зрительного восприятия, что сказывается на их способности обучаться и взаимодействовать с окружающим миром. Однако, благодаря разработке цифровых тифлотехнологий, можно предложить инновационные методы развития, расширяющие опыт детей и поддерживающие их в процессе обучения.

Тифлотехнология — это совокупность инновационных методов, технологий и ресурсов, разработанных для облегчения доступа к обучению и информации для людей с ограниченными возможностями зрительного восприятия. Тифлотехнология включает в себя различные устройства и программы, специально адаптированные для использования людьми с нарушениями зрения, и может варьироваться от простых дополнительных средств, таких как увеличительные стекла, до более сложных систем компьютерного зрения и аудиоинтерфейсов.

Для детей старшего дошкольного возраста с ДЦП использование тифлотехнологии в образовательном процессе может быть особенно эффективным. Возможности цифровых образовательных ресурсов позволяют создавать интерактивные и адаптированные под индивидуальные потребности уроки, способствующие развитию зрительного восприятия и моторики у этих детей.

Набор программ и приложений, разработанных с учетом потребностей детей с ДЦП, включает в себя упражнения для тренировки фокусировки взгляда, улучшения остроты зрения, развития координации глаз и т.д. Использование интерактивных игр и заданий с адаптированным интерфейсом помогает делать обучение более увлекательным и эффективным.

Создание аудиовизуальных материалов, таких как аудиокниги с сопровождением текста посредством речи и звуковых эффектов, может помочь детям с ДЦП улучшить их слуховое и визуальное восприятие одновременно.

Виртуальная реальность предоставляет возможность создания среды, которая может быть полностью адаптирована под потребности ребенка. Виртуальные тренировочные

сценарии могут помочь детям с ДЦП развивать навыки ориентации в пространстве, координацию движений и визуальное восприятие.

Специализированной программой для развития зрительного восприятия является прогамма «Look to Learn» (в русском переводе – «Смотреть, чтобы учиться») от компании Tobii Dynavox.

Программный продукт «Look to Learn» — это набор интерактивных программ, разработанных для стимулирования визуального восприятия и развития навыков взаимодействия у детей с ДЦП. Программы включают различные задания и игры, направленные на развитие устойчивости взгляда, фокусировки внимания и способности к следованию визуальным инструкциям [3].

Задания сконцентрированы в пяти обучающих и развивающих разделах:

1. Чувство – развивает причинно-следственные отношения
2. Исследование – стимулирует пользователя к перемещению взгляда по всей площади экрана.
3. Цель – развитие точности в управлении взглядом.
4. Выбор – развитие навыка выбора предмета.
5. Контроль – совершенствование навыка контроля действий, выполняемых взглядом.

В результате пользования программой наблюдается хорошее развитие навыков от установления причинно-следственных отношений до осмысленно сделанного выбора и игры. Этот процесс развивает навыки, необходимые для альтернативной коммуникации, развития грамотности и навыков управления компьютером. Пользователь может вносить изменения в некоторые задания, выбирая картинки или видео, которые им нравятся. Программа Look to learn создана совместно с учителями и терапевтами для получения анализа состояния ребенка, включая следующие позиции:

айтрекинг – слежение взглядом за точкой на экране;

постановка цели – поиск цели и фиксация взгляда на ней;

выбор – развитие навыков выбора для подготовки к аугментативной и альтернативной коммуникации.

Программа позволяет сделать анализ того, как перемещался взгляд по экрану в ходе выполнения задания. Тепловые карты могут быть сохранены, распечатаны и быть использованы для определения прогресса и записи успешного выполнения.

В качестве примера опишем использование «Look to Learn» и достигнутые результаты с ребенком пяти лет. Саша, 5-летний ребенок с ДЦП и проблемами в зрительном восприятии, начинает использовать программу «Look to Learn» с помощью трекера глаз (eye tracker). Педагог, учитывая особенности его зрительных навыков, настраивает программу на более низкий уровень сложности и предлагает задания с яркими и контрастными объектами. В течение нескольких недель Саша регулярно занимается с программой. В начале он испытывает трудности с фокусировкой взгляда и распознаванием объектов на экране, но с каждой тренировкой становится более опытным и улучшает свои навыки. Через месяц использования ПО «Look to Learn» Саша демонстрирует следующие результаты: улучшение устойчивости взгляда: Саша стал успешнее удерживать взгляд на экране и следить за объектами в игре на протяжении более продолжительного времени; развитие распознавания объектов: Саша начинает лучше распознавать и отличать объекты на экране благодаря ярким и контрастным изображениям; повышение мотивации и уверенности: успехи в использовании программы «Look to Learn» улучшили самооценку и мотивацию Саши, он стал более заинтересованным в игровом обучении. Результаты показывают, что при использовании программы «Look to Learn» у ребенка значительно улучшаются его способности и навыки зрительного восприятия, а программа «Играй и обучайся» способствует его благоприятному развитию и обучению.

Применение программы «Look to Learn» в педагогической практике с детьми, страдающими детским церебральным параличом (ДЦП), предоставляет возможность для индивидуализации образовательного процесса в соответствии с уникальными потребностями каждого ребенка. Наблюдаемые результаты включают улучшение устойчивости визуального восприятия, дальнейшее развитие способности к распознаванию объектов и повышение внутренней мотивации детей к обучению. В контексте этих выводов, программа «Look to Learn» может рассматриваться как пример цифрового образовательного инструмента, демонстрирующего свою эффективность в улучшении образовательной деятельности. Данная программа легкая в использовании и настройке под индивидуальные потребности каждого ребенка. Мы считаем, что данный программный продукт был бы полезен во всех муниципальных специализированных учреждениях, в которых воспитываются дети с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Бретт А. Технологии в инклюзивных учреждениях дошкольного возраста. Дошкольное образование 22, [с. 8–11] (1995). URL: https://doi.org/10.1007/BF02361351(дата обращения 05.04.2024).

2. Smith J. (2020). Enhancing Visual Perception in Children with Cerebral Palsy Using Digital Educational Resources. Journal of Special Education Technology, [35. 3 с. 215–230].

3. Tobii Dynavox. (2023). Look to Learn: User Manual. Retrieved. URL: download.mytobiidynavox.com/I-Series/documents (дата обращения 04.04.2024).

УДК 376.42

Ознакомление с окружающим миром детей с задержкой психического развития в инклюзивном классе (1 класс)

Дороднова С.В., Кирилова Л.С., Литвинова Е.Ф., Одинцова Е.Г.,Спиридонова С.А., педагоги
МБОУ «Школа № 26 им. В.И.Жилина» г.о. Тольятти

Аннотация. Данная статья рассматривает решение важной проблемы на ступени начального общего образования – ознакомление с окружающим миром детей с задержкой психического развития в инклюзивном классе у детей 7-8 лет. Выбор темы обусловлен противоречием между: необходимостью, в соответствие с федеральной адаптированной основной общеобразовательной программой начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития (Вариант 7.1), проводить деятельность по ознакомлению с окружающим миром и недостаточной разработанностью методического материала по его использованию в рамках реализации инклюзивного образования. В статье раскрываются содержание банка игр-упражнений «Интересное вокруг нас», в рамках которых мы имеем предметные, метапредметные и личностные результаты, которые приводят к освоению предмета, сформированности познавательных интересов, практических навыков и умений по экспериментированию у детей первого класса обучения с задержкой психического развития и нормативным развитием.

Ключевые слова: инклюзия, специафика подготовки, ознакомление с окружающим миром, методология.

Задержка психического развития является одной из часто встречающихся психических патологий у детей младшего школьного возраста. Изучением особенностей

младших школьников с задержкой психического развития является важной составляющей в рамках школьного образования, а проблема ознакомления с окружающим миром у детей 7-8 лет с задержкой психического развития в рамках инклюзивного образования является актуальной на современном этапе по нескольким причинам. Во-первых, младшие школьники с задержкой психического развития, чаще всего, проявляют низкий уровень школьной активности, высокую истощаемость, недостаточную работоспособность и концентрацию внимания, а также эмоциональную неустойчивость, неусидчивость и отвлекаемость. Во-вторых, необходимо повышать эффективность обучения ученика с задержкой психического развития в общеобразовательном классе и создавать специальные условия, к которым относятся: особое внимания в процессе рассадки детей данной категории, организация образовательной деятельности с целью развития процесса запоминания и отработки учебных навыков, а также использование дифференцированного подхода в процессе обучения – медленный темп работы на уроке. Важно предусматривать возможность индивидуальной работы с детьми, имеющими задержку психического развития на уроке, во внеурочной деятельности, в домашних условиях. В-третьих, по мнению Алиевой А.М., детям с задержкой психического развития следует оказывать своевременную коррекционную и профилактическую помощь познавательной сферы в рамках проектной деятельности [1]. В рамках проекта дети смогут ориентироваться в решении поставленных задач, включая ознакомление с окружающим миром.

Ознакомление с окружающим миром, особенности развития данного процесса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития подробно рассматриваются в трудах многих исследователей, таких как С.Г. Шевченко, О.В. Бойкова, Е.Ф. Козина и т.д. Процесс ознакомления с окружающим миром – один из важных задач, который должен решаться между педагогами, родителями и детьми в рамках инклюзивного образования. Важность процесса ознакомления с окружающим миром подтверждается Федеральной Адаптированной Основной Общеобразовательной Программой Начального Общего Образования для обучающихся с задержкой психического развития (Вариант 7.1) [6]. В данной статье мы рассматриваем в качестве ведущего метода по ознакомлению с окружающим миром у младших школьников с задержкой психического развития – использование практического пособия, включающий в себя банк игр-упражнений.

Прежде чем начать рассматривать целесообразность использования данного метода, необходимо изучить современную психолого-педагогическую литературу, научные исследования по данной проблеме. Почему процесс ознакомления с окружающим миром у детей с задержкой психического развития является одним из наиболее трудоемких? По мнению С. Г. Шевченко, процесс ознакомления с окружающим миром тесно связан с интеллектуальной недоразвитостью у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Внушительный перечень факторов замедляет процесс развития младшего школьника с ЗПР, что проявляется в замедленной работе высших психических функций, недостаточной познавательной активности и слабой развитости эмоционально-волевой сферы. Все это сказывается на готовности детей к получению знаний касательно окружающей их действительности [8].

Опираясь на исследования У.В. Ульенковой, у младших школьников с ЗПР ограничены представления об объектах природы [7]. Подкрепляя выше представленное, Н.Ю. Борякова ссылается на то, что, в отличие от нормотипичных детей, у детей с ЗПР имеются минимальные представления о мире животных и растений. Проявляются трудности в описании изменений в природе, составе собственной семьи, перечислении объектов живой/неживой природы и т.п [3]. Для того, чтобы процесс ознакомления с окружающим миром у младших школьников в рамках инклюзивного образования протекал благоприятно, важно, чтобы грамотно сопровождалось психолого-педагогическое сопровождение детей данной категории. Для этого необходимо соблюдать следующее (по О.В. Бойко) [2]:

– проведение диагностики возможностей ребенка на момент поступления в 1 класс;

– тесное взаимодействие с родителями/медицинскими специалистами касательно полученных результатов диагностики;

– выстраивание образовательного процесса в рамках инклюзивного образования с учетом особенностей младшего школьника с ЗПР;

– проведения коррекционной и профилактической работы;

– индивидуально-дифференциированный подход и т.д [2].

Образование на начальной ступени школы, как и дошкольное, осуществляется по принципу преемственности в процессе формирования представления об окружающем мире. Преемственность осуществляется на базе:

– развития любознательности;

– формирования творческого воображения;

– развития коммуникативности [4].

Придя к выводу изучения психолого-педагогической литературы, мы выяснили, что процесс ознакомления с окружающим миром у младших школьников с ЗПР в рамках инклюзивного образования может благоприятно протекать при грамотно выстроенном психолого-педагогическом сопровождении и учете специфики данной категории детей.

Следует отметить, что ознакомление с окружающим миром детей с ЗПР в рамках инклюзивного образования возможно, если будут использоваться разработанные методы, одним из которых является практическое пособие по ознакомлению с окружающим миром, которое будет оказывать помощь педагогам, родителям и детям. Педагог – ребенок – родитель – «три кита», на базе которых ознакомление с окружающей действительностью будет протекать положительно, если каждое из звеньев будет принимать активное участие в деятельности. Данное практическое пособие поможет педагогу:

– использовать дидактические задания для детей с ЗПР в соответствии с тематическим планированием учебника: А. А. Плешакова «Окружающий мир» [5];

– применять методы и приемы по обучению окружающему миру детей с ЗПР на основе учебника: А. А. Плешакова «Окружающий мир».

Данное практическое пособие поможет родителю:

– опираться на банк опытов и экспериментов: «Экспериментируем дома»;

– ознакомиться с банком консультаций: «Трудности в познавательном развитии младших школьников с ЗПР».

В помощь ребенку:

В процессе ознакомления с окружающим миром, младший школьник ЗПР ознакомится с банком игр-упражнений «Интересное вокруг нас», в соответствии с тремя компонентами ФГОС: предметные результаты, метапредметные результаты и личностные результаты.

Предметные результаты достигаются детьми в процессе изучения предмета. В рамках данного компонента используются следующие игры-упражнения:

1. Знание о себе и семье (генеологическое дерево).

2. Знание о городе и стране («Улицы города», «Достопримечательности Москвы»).

3. Знания о живой и неживой природе («Живое-не живое», «Кто живет в лесу»).

Метапредметные результаты достигаются в процессе изучения всех предметов школьной программы, которые могут применяться ребенком на уроках и в жизненной практике. В рамках данного компонента используются следующие игры-упражнения:

1. Формирование базовых логических действий («Часть-целое», «Что было до, что стало после», «Собери картинку»).

2. Формирование исследовательских действий (опыты и эксперименты).

3. Формирование умений работать с информаций («Верно-неверно», «Рисуем схему»).

4. Формирование навыков коммуникации «Необитаемый остров», любые игры на решение проблем.

Личностные результаты достигаются путем внутренней позиции ребенка, поиске смысла, и ориентации в знаниях моральных норм. В рамках данного компонента используются следующие игры-упражнения:

1. Формирование гражданско-патриотической позиции (Игры: «Определи национальность», «Чей костюм»).

2. Духовно-нравственное воспитание («Угадай эмоцию», «Плохо-хорошо»).

3. Эстетическое воспитание («Знакомимся с народными промыслами», «Чей орнамент»).

4. Физическое воспитание («Здоровые привычки», игры по ПДД).

5. Трудовое воспитание («Профессии»).

6. Экологическое воспитание («Сохрани природу», «Красная книга»).

Общий свод результатов приводит к тому, что младший школьник с ЗПР осваивает предмет «Окружающий мир», у него сформированы познавательные интерес, а также исследовательские навыки и умения.

Анализ психолого-педагогической литературы и представленного практического пособия по ознакомлению с окружающим миром для младших школьников с задержкой психического развития в инклюзивном образовании позволил сделать следующие выводы.

Изучены психические особенности младших школьников с задержкой психического развития, содержание психолого-педагогического сопровождения в рамках инклюзивного образования и представлен вариант практического пособия по ознакомлению с окружающим миром. Следующий этап позволит нам апробировать данное пособие непосредственно в деятельности с детьми и родителями. Таким образом, мы пришли к выводу, что проблема актуальна и требует ее дальнейшего изучения.

Литература:

1. Алиева, А. М. Формирование познавательной сферы в младшем школьном возрасте как профилактика предупреждения проблем в обучении у детей с задержкой психического развития / А. М. Алиева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 47 (442). — С. 478-479. — URL: https://moluch.ru/archive/442/96584/ (дата обращения: 24.10.2023).

2. Бойкова О. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития / Бойкова О. В., Гвоздева О. В., Мухина З. А. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-obuchayuschihsya-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya (дата обращения: 25.05.2022).

3. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика : монография / Н. Ю. Борякова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет». - 2-е изд., испр. и доп. - Ярославль : Канцлер, 2017. - 169 с.

4. Козина, Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в предшкольном возрасте: учебник для академического бакалавриата — 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 454 с.

5. Плешаков А. А. Окружающий мир : 1-й класс : учебник : в 2 частях / А. А. Плешаков. М . : Просвещение, 2023.

6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития. URL : https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatelnaya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya (дата обращения : 18.11.2023).

7. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990.
8. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. М. : Школьная Пресса, 2005.

УДК 376.37

Использование социальных сетей во взаимодействии учителя-логопеда с семьями воспитанников ДОУ

Драгунова Е,Н., учитель-логопед
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №56» г.о.Самара

Аннотация. В статье рассмотрена новая форма общения учителя-логопеда с родителями на примере социальной сети «Вконтакте». В данной статье содержится информация о наиболее популярных инструментах социальной сети, которые могут выступать способом коммуникации педагога и родителей воспитанников.

Ключевые слова: взаимодействие с семьями, социальные сети, нарушения речи.

Взаимодействие детского сада с семьей воспитанников всегда являлось актуальной проблемой. Согласно ФГОС ДО семейному воспитанию уделяется особое внимание и дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) обязано создать все условия для того, чтобы сделать родителей активными и осознанными участниками воспитательно-образовательного процесса. Огромное значение имеет эффективное взаимодействие учителя-логопеда с семьей в случае нарушений развития речи у ребенка. Практика показывает, что результаты коррекции во многом зависят от того, насколько удалось вовлечь в этот процесс родителей воспитанника.

Одной из основных проблем взаимодействия педагогов ДОУ с семьей - это большая занятость родителей. Современные родители очень активны и не имеют возможности для частого общения с учителем-логопедом и получения большого объема информации. Так же современные реалии таковы, что интернет все глубже проникает в нашу жизнь, а основная коммуникация между людьми происходят в социальных сетях. У воспитанников ДОУ в основном молодые родители, а значит активные пользователи интернета. В этих условиях использование логопедом ИКТ (сотовая связь, электронная почта, социальные сети, мессенджеры и т.д.) для целей взаимодействия с родителями становится просто необходимым.

Особенно актуальным сейчас является взаимодействие с родителями воспитанников через такую форму, как создание и ведение группы в социальной сети ВКонтакте. Взаимодействие с семьями в социальной сети поможет наладить доверительные партнерские отношения с родителями; сформировать мотивацию к их участию в коррекционном процессе; вовлечь родителей в процесс коррекции; обучить практическим приемам работы с ребенком по коррекции и развитию речи; повышать грамотность в области развития детей, педагогическую и психологическую осведомленность консультировать родителей и помогать им получать информацию и практические советы о том, как грамотно проводить упражнения, игры, задания с детьми.

Для наглядной демонстрации практической значимости социальной сети в работе с родителями детей с речевыми нарушениями, предлагаем пройти по ссылке на страничку автора статьи https://vk.com/club218115878.

Особенности ведения группы в социальной сети, которые позволяют логопеду использовать его в практике:

• публичность, которая делает материалы доступными для чтения родителями;

• возможность оставлять к записям комментарии, которые доступны для чтения, получать обратную связь от родителей, отвечая на комментарии;

• возможность размещения ссылок, фото, видео позволяет логопеду создать электронное портфолио, методическую копилку материалов;

• возможность пополнять, расширять и обогащать материал по речевому развитию дошкольников.

Группа «Бусинки» Вконтакте» существует второй год и активно поддерживается родителями воспитанников и педагогами ДОУ.

«Бусинки» Вконтакте» - это своеобразный дневник событий в группе, основное содержимое составляют регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Эти недлинные записи временной значимости, отсортированы в обратном хронологическом порядке (последняя запись сверху).

Работа в сети Вконтакте позволяет использовать различные встроенные инструменты на сайте:

• Собирать отзывы о работе педагогов в приложении «Отзывы».

• Проводить анкетирование родителей, добавив в свою группу приложение «Анкетирование».

• Предлагать родителям консультации, рекомендации и статьи по вопросам обучения и воспитания в разделе «Статьи». Стоит отдельно остановиться на вопросе эффективности использования этой формы. Статьи отлично помогают сформировать лояльность читателей и укрепить доверительные отношения с родительской аудиторией, которая готова нажать на ссылку и потратить время на чтение. Тексты позволяют подать информацию более структрированно, с иллюстрациями, графиками, примерами, её можно всегда дополнить или отредактировать. Кроме того статья позволяет аккумулировать системно опыт по любому вопросу, демонстрирует накопительный эффект и компетентность специалиста.

• Размещать посты о событиях в группе и посты с образовательным контентом. Их преимущества в том, посты набирают большие охваты, чем статья: для чтения статьи нужно на нее нажать и перейти во внутрь, а это дополнительное действие для человека, который, листает ленту. Посты помогают лучше вовлекать читательскую аудиторию. Нужно сделать минимум действий в ленте без перехода куда-либо: лайк, сохранение, комментарий, опрос. К посту можно прикреплять опрос, который сразу виден в ленте. Пост можно оформить в формате нескольких картинок. Если они яркие и красивые, то сразу удерживают внимание и вовлекают аудиторию.

• Проводить опросы с помощью соответствующей функции.

• Загружать обучающие видео-ролики и видео-сюжеты с мероприятий ДОУ.

• Делиться с родителями фотографиями с логопедических занятий и из жизни детей в детском саду.

Таким образом, описанная выше форма через социальную сеть «Вконтакте» позволяет выстроить эффективный процесс взаимодействия учителя-логопеда с семьями обучающихся с нарушениями речи.

Литература:

1. Антушева М. А. Практические советы по ведению группы во «"ВКонтакте». [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://infourok.ru/doklad-dlya-pedagogov-prakticheskie-sovety-po-vedeniyu-gruppy-v-vkontakte-5113511.html

2. Вакуленко Л.С. Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. Психология детей с нарушениями речи: учеб.-методич. пособие. – М.: Форум: Инфра-М, 2019

3. Вакуленко Л. С. Взаимодействие учителя-логопеда с семьями воспитанников в условиях детского сада // Научный журнал «Проблемы современного педагогического образования», №76-3, 2022 г. Изд-во Федеральное государственное автономное

образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

4. Кузнецова Л. А. Инновационные формы работы учителя – логопеда с родителями в ДОУ [Электронный ресурс]// https://www.vospitatelds.ru/conference_notes/255

5. Методические рекомендации по взаимодействию образовательной организации и родителей в процессе реализации рабочей программы воспитания / под ред. Буянова А. А. М.: Изд-во Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания», 2022 г.

6. Морозова О.В. Технологии использования социальных сетей в информационно-образовательной среде. [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://infourok.ru/statya-na-temu-ispolzovanie-socialnih-setey-v-obrazovatelnoy-srede-439548.html

УДК 373.24

Система работы по формированию телесных ощущений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Елизарова С.В., учитель-дефектолог,
МБДОУ «Детский сад № 177» г.о. Самара
Привалова М.А., учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад № 1» г.о. Самара

Аннотация: В данной статье предложено описание системы по формированию телесных ощущений у дошкольников. Авторы рассматривают необходимость включать в систему несколько форм работы. Дается подробное обоснование выбора каждой формы работы. Подчеркивается значимость и целесообразность применения приемов у детей с ОВЗ при переходе на следующую ступень образования.

Ключевые слова: коррекционная работа, телесные ощущения, двигательная активность, дыхание, глазодвигательные упражнения, пальчиковые игры, ритмическая ходьба, дети с ОВЗ.

Термин «телесность» не является тождественным понятию «тела» в его физическом понимании. Психология телесности до настоящего времени не является достаточно разработанным направлением психологической науки, т.к. научные исследования затрагивают лишь отдельные стороны данной проблемы. Изучение телесности представлено в исследованиях: В. А. Подога, А. Ш. Тхостова, С. С. Хоружий, Е. Газарова, В. В. Николаева, Г. А. Арина и т. д.

Л. С. Выготский в своем культурно-историческом подходе подтверждает, что главная особенность формирования телесности совпадает с центральной линией развития любой психической функции, телесность входит в общий ход развития как неизбежное условие и инструмент его, и подобно любой функции, обретает знаково-символический характер, «культурную форму». Ж. Лакан в своих исследованиях описывает ребенка на стадии овладения произвольными движениями и телесной регуляцией. Овладевая своим телом, ребенок сам «создает» и собственное Я, осознавая, что сам является создателем собственных телесных движений.

Телесность формируется с момента зачатия в процессе жизни. Неустойчивость ощущения границ тела, смещение этих границ является одним из главных свойств жизнепроживания человека, именно здесь заложено основание, определяющее присоединение человека в природное, культурное и социальное существование. Поэтому понятия «тела», «телесности», «двигательной активности» оказываются методологически

значимыми для построения технологий педагогической деятельности для детей дошкольного возраста.

В настоящее время масса детей демонстрирует задержки и искажения двигательного развития. В роли депривaторов выступают отягощенный анамнез детей (ПЭП, ММД, СДВГ, ЗПР, ЗПРР, гипертензионный синдром), дефицит общения, дефицит контактов с естественной природной средой, гиподинамия и др. По этим причинам многие дети нуждаются в стимулировании сенсомоторного развития, в подборе пространственно-временных режимов организации движений. Развитие детской телесности, следовательно, должно стать методологическим основанием современных педагогических систем.

Двигательное развитие ребёнка в младенчестве должно проходить в правильной последовательности:

— рождение ребёнка (ребёнок проходит родовые пути);
— лежит на спине;
— в положении на животе поднимает голову и охватывает глазами пространство;
— поворачивается на один бок, на другой, на живот;
— ползает по-пластунски;
— поднимает руки, упирается;
— садится;
— ползает на четвереньках;
— встаёт сначала с помощью рук, потом без;
— начинает ходить сначала с помощью взрослого, а затем самостоятельно.

Если ребёнок развивается, не нарушая этой последовательности, то правильно пройденные этапы двигательного развития запускают ряд важнейших механизмов работы мозга. Если ребёнок не осваивает какой-либо важный этап физического развития, то будет пропущен и важный этап развития мозга. Поэтому необходимо выстроить коррекционную работу таким образом, чтобы ребенок мог пройти все этапы двигательной активности в онтогенетической последовательности.

Крайне важно соблюдать принцип одновременного развития биологической, социальной и психической сторон телесности при разработке всех развивающих программ.

В ходе нашей практической деятельности дефектолога и логопеда сложилась система работы по формированию телесных ощущений у дошкольников с ОВЗ. Нозологическая группа детей с ОВЗ включает в себя такие нарушения в развитии, как задержка психического развития, тяжелые нарушения речи, нарушения зрения (косоглазие и амблиопия).

Работая с дошкольниками в детском саду, мы закладываем и формируем у детей умения и навыки, которые будут необходимы при переходе на следующую ступень образования. Учитывая комплексный подход к формированию телесных ощущений у детей с ОВЗ, мы используем сочетающиеся между собой определенные формы работы:

- дыхательные упражнения;
- артикуляционные упражнения и упражнения на развитие мимики;
- пальчиковые игры и самомассаж кистей рук;
- глазодвигательные упражнения;
- ритмическая ходьба.

Дыхательные упражнения направлены на восстановление нормального дыхания в покое и в комплексе с различными движениями, что способствует усиленному снабжению кислородом всех органов и тканей организма, оптимизации тонуса мышц, снижению возбудимости, улучшению общего состояния ребёнка.

Дыхание представляет собой процесс, который постоянно необходим человеку. Во время дыхания происходит обильное насыщение мозга кислородом. Часто ребёнок, выполняя трудное задание, перестаёт дышать на какое-то время, обделяя свой организм (и

мозг в том числе) кислородом. Поэтому необходимо учить ребенка удерживать ритм дыхания, что является важной задачей в процессе обучения.

Нами собраны дыхательные упражнения в соответствии с лексическими темами. Например,

Тема «Мое тело»

Цель: развитие речевого дыхания.

«Расту большой»

И.П.: основная стойка (о.с.) 1 – поднять руки через стороны вверх, хорошо потянуться, подняться на носки – вдох носом; 2 – руки через стороны вниз, опуститься на всю ступню – выдох, выдыхая произнести «У-х-х-х!». Повторить 3-4 раза.

«Веселое настроение»

И.П.: о.с. 1 – плавный вдох через нос; 2 – на выдохе произнести «Ха-ха-ха!»; 3 - плавный вдох через нос; 4 – на выдохе произнести «Хо-хо-хо!»; 5 - плавный вдох через нос; 6 – на выдохе произнести «Хи-хи-хи!». Повторить 2 раза.

Тема «Овощи»

Цель: развитие физиологического дыхания.

Положить руки ниже ребер, сделать вдох через нос и надуть живот, как арбуз (под счет до 3-х). Выдох через сомкнутые губы – живот втянуть (похож на ямочку).

Тема «Фрукты»

Цель: развитие речевого дыхания.

«Кислое яблоко»

И.п.: о.с. 1 – вдох носом; 2 – на выдохе произнести «Ф-у-у-у!». Повторить 3-4 раза.

«Щечки-яблочки»

И.п.: о.с. 1 – вдох ртом, задержать дыхание на 2-3 с, надуть обе щеки; 2 – спокойно выдохнуть носом. Повторить 3-4 раза.

Артикуляционные упражнения и упражнения на развитие мимики способствуют нормализации деятельности периферических отделов речевого аппарата. Регулярное выполнение артикуляционных упражнений улучшает кровоснабжение артикуляционных органов, их иннервацию и подвижность, укрепляет мышечную систему языка, губ, щёк, уменьшает спастичность артикуляционных органов.

К концу дошкольного периода у ребенка должна быть сформирована вся звукопроизносительная сторона устной речи, что является основой для освоения письменной речи.

Пример артикуляционной гимнастики по теме «Одежда»

Цель: развитие жевательных мышц.

Стучит швейная машинка.

Максимально часто открывать рот с произнесением слогов: «Ба-ба-ба-ба-ба, бы-бы-бы-бы-бы, пы-бы-пы-бы-пы-бы».

Большие пуговиц и маленькие пуговки.

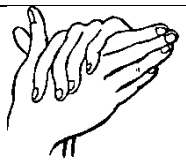
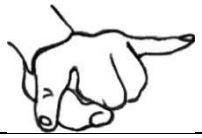
Максимально округлить губы (большая пуговица), вытянуть губы узкой «трубочкой» (маленькая пуговка).

Пальчиковые игры и самомассаж кистей рук стимулируют двигательную активность коры головного мозга, что в свою очередь влияет на развитие речевых зон. Проведение пальчиковых игр способствует осознанию ребенком изолированных движений собственных пальцев, позволяет ребенку оценить точность, силу, скоординированность необходимых действий пальцев, чем способствует концентрированию внимания, сосредоточенности при выполнении заданий. Пальчиковые игры расширяют и закрепляют лексический запас слов, формируют ритмическую организацию речи у детей, а также развивают психические процессы: внимание, память, мышление, воображение. Кроме того, выполнение пальчиковой гимнастики вызывает у детей положительные эмоции, снимает тревожность, утомление. Гимнастика хорошо переключает внимание ребенка с одного вида деятельности на другой в ходе занятия.

Кроме того, хорошо развитая двигательная активность пальцев рук имеет большое значение при выполнении письменных и графических заданий.

Отобранные нами пальчиковые игры содержат основной словарь по теме (в соответствии с возрастом детей и программным материалом) и обобщающее понятие. Во время исполнения пальчиковой гимнастики дети демонстрируют разученные ранее статические пальчиковые позы, быстро переключаясь между ними. Гимнастика сочетает в себе также зрительно-пространственную и динамическую организацию движений.

Пальчиковая гимнастика «Домашние животные»

Я в деревне отдыхаю, Всех зверей домашних знаю.	*Ритмично ударяем по столу одна рука — ребро, вторая рука — кулак (и наоборот)*
Кролик,	*поза «Зайчик» на правой руке*
лошадь	 *Одна ладонь на ребре. Большой палец вверх. Другая ладонь накладывается сверху, образуя «гриву». Большой палец тоже поднят кверху - это уши лошадки.*
и коза,	*поза «Коза» на левой руке*
кот,	 *Большой палец и мизинец правой руки подняты вверх. Остальные пальцы прижаты к ладони.*
корова	 *поза «Коза» на левой руке, только «рога» направлены вниз и в стороны.*
и свинья.	*Дотронуться указательным пальцем правой руки до кончика носа.*
А еще баран с овцой,	*Ритмично ударяем по столу одна рука — ребро, вторая рука — кулак (и наоборот)*
Да верный пес - помощник мой.	*поза «Собака» на правой руке: правая ладонь на ребро на себя. Большой палец вверх, указательный согнуть, средний и безымянный пальцы прижаты друг к другу, мизинец попеременно попускается и поднимается.* 

Глазодвигательные упражнения помогают расширить объём зрительного восприятия и косвенно влияют на другие психические функции (речь, внимание, память). Глазодвигательные упражнения помогают устранить те синкинезии, которые когда-то в младенчестве были «выгодны» ребёнку, а теперь их уже можно считать патологическими и нужно с ними работать, избавляться от них. Например, когда ребёнок на что-то смотрит, в этот процесс у него включается язык — это лучший вариант, но, как правило, включается всё тело. Когда ребёнок пишет, читает, говорит, у него качается нога, крутится язык, он всё время что-то вертит в другой руке и т. п.

Для беглого чтения необходимо иметь хорошо развитое периферическое зрение. Для того, чтобы ребенок читал быстро, необходимо работать над развитием оперативного поля чтения, чему и способствуют упражнения, направленные на развитие прослеживающих функций глаз, фиксацию и локализацию взгляда.

Пример зрительной гимнастики «Зимующие птицы»

Шустро скачет воробьишка,	*Движения глазами влево-вправо*

Птичка - серая малышка.	*Зажмуривание на каждое слово*
По двору шныряет,	*Движения глазами влево-вправо*
Крошки собирает.	*Моргание глазами*

Ритмическая ходьба координирует общие движения тела, учит ориентированию в пространстве, умению изменять направления движения в поворотах, в маршировке. Ходьба позволяет расширять поля видения, умения слушать и слышать, чувствовать своё тело. Выполнение перекрестных движений в сочетании со стихотворным текстом или под счет балансирует и синхронизирует межполушарное взаимодействие. При регулярном выполнении специальных движений образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга. Происходят положительные структурные изменения, что, безусловно, необходимо в школьном обучении при увеличении умственной нагрузки.

Пример ритмической ходьбы

Цель: тренировка двигательной координации.

Ходьба, поднимая колени, на 4 шага с открытыми глазами, на 4 шага с закрытыми глазами, сохраняя направление и темп движения. Повторить 4 раза.

Ритмическая ходьба «На лыжах»

Цель: тренировка разносторонней ходьбы под ритмический текст.

Имитация ходьбы на лыжах. Разносторонний (правая рука выносится вперед, левая нога выдвигается вперед; затем левая рука вперед, правая нога выдвигается вперед) скользящий шаг.

Для солнца и снега,
Морозного дня,
От лыж достаётся
В подарок лыжня. (С. Михалков)

Ритмическая ходьба «Солдаты на параде»

Цель: развитие двигательной координации, выполнение комбинаций движений, требующей определенной последовательности.

И.п.: о.с. «Стойкий солдатик». Три шага - равновесие на правой ноге, три шага - равновесие на левой ноге. Повторить 4 раза.

Как солдаты на параде,
Мы шагаем ряд за рядом.
Левой - раз, правой - раз,
Посмотрите все на нас.
На одной ноге стоим,
Удержаться так хотим.

Таким образом, нами был составлен методический комплект заданий, содержащий 32 лексические темы, соответствующих календарно-тематическому планированию детского сада. Тематическое планирование позволяет использовать упражнения из пособия в течение всего года, как в структуре коррекционных занятий, так и в рамках дополнительного образования для детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Задания в равной степени можно применять как в индивидуальной, так и в подгрупповой работе.

Апробация упражнений и заданий в рамках предложенной системы у дошкольников с ОВЗ успешно проходит в настоящее время среди детей с ЗПР, ТНР и нарушением зрения.

Следует отметить, что все указанные группы детей показывают положительную динамику и качественное улучшение в развитии телесных ощущений.

Литература:

1. Колганова В.С. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч.1 / В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. М. : АЙРИС-пресс, 2015. 416 с.: ил.- (Культура здоровья с детства).
2. Марычева О. И., Габараева К. А. Гимнастика для ума. Сборник упражнений для активизации умственной деятельности. / под ред. Рябовой О. А. Карпогоры, 2020. 20 с.
3. Тхостов Ш. А. Психология телесности. М. : Смысл, 2002. С.8-9, 70-72.

УДК 376.67

Компетентность педагогов в развитии сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР

Живаева Е. учитель-логопед
Букаева М.А., педагог-психолог
МБУ Детский сад №23 «Волжские капельки» г.о.Тольятти

Аннотация. Статья посвящена изучению уровня развития компетентности педагогов в проблеме развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. В статье раскрывается содержание эмпирического исследования в форме анкетирования педагогов по оценке уровня развития педагогической компетентности. Представлены критерии и компоненты оценки составляющих компетентности педагогов по рассматриваемой проблеме. Представлены количественный и качественный результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: готовность, компетентность, дети старшего дошкольного возраста с ТНР, сенсорное рисование, зрительное восприятие, слуховое восприятие, обонятельное восприятие, осязательное восприятие, вкусовое восприятие.

Повышение компетентности педагогов в вопросе развития сенсорного рисования с детьми дошкольного возраста с ТНР является одним из приоритетных направлений.Проблеме формирования профессионально-педагогической компетентности посвящен ряд исследований (Е.В. Бондаревская, Т.П. Браже, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Е.В. Вторина, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.А. Переломова, Г.Н. Прозументова, Г.С. Сухобская, Е.А. Соколовская, Т.В. Шадрина и др.).

Несмотря на многоаспектность трактовки педагогической компетентности и ее структуры, в содержании компонентов констатируется непременное наличие мотивационной составляющей, личностных качеств, знаний, умений и навыков, в том числе коммуникативных. По этой причине мы объединяем данное содержание в три основные группы, выделив следующие компоненты: мотивационно-личностный, гностический и коммуникативный опыт [11].

В современной психолого-педагогической литературе достаточно полно описана сущность и содержание сенсорного воспитания детей дошкольного возраста. В своих научных трудах авторы рассматривали: сенсорное воспитание детей раннего возраста (Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина), сенсорное воспитание детей дошкольного возраста (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Э.Г. Пилюгина, В.П. Вартан, Н.П. Сакулина), сенсорное воспитание через дидактические игры (Н.Ф. Губанова, Т.В. Галанова, В.Н. Аванесова), сенсорное воспитание средствами природы (М.М. Марковская, П.Г. Саморукова, Т.В. Башаева) и др. [3].В то же время практический опыт организации сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста утрачен, виной тому является некомпетентность педагогов в вопросах сенсорного рисования.

Для определения компетентности педагогов были выявлены критерии и показатели сенсорного рисования детей , они представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Критерии	**Показатели**
1. Сенсорное рисование на основе зрительного восприятия	11. Рисование пальцами (пальчиковые краски, рисование прикосновением)
	1.2. Рисование на песке (песком), цветной песок
	1.3. Рисование на сенсорных экранах (с использованием стилусов, световая доска для рисования Неон, графические планшеты, интерактивный стол для рисования на воде)
	1.4. Рисование двумя руками
2. Сенсорное рисование на основе слухового восприятия	2.1. Воспроизведение рисунка по вербальной инструкции взрослого (сверстника)
	2.2.Рисунок как рассказ
	2.3. Рисование музыки
	2.4. Пейзажное рисование на основе восприятия звуков природы
3. Сенсорное рисование на основе осязательного восприятия (тактильных и кинестетических ощущений)	3.1. Рисование реальных объектов, воспринятых на ощупь
	3.2. Рисование рельефных изображений, воспринятых на ощупь
	3.3. Рисование барельефных изображений, воспринятых на ощупь
4. Сенсорное рисование на основе обонятельного восприятия	4.1. Рисование с позиции физиологического проявления запаха и его восприятия
	4.2.Рисование на основе вербализации запаха, при котором формируется образ, имеющий следующие составляющие: источник запаха (что пахнет), содержание запаха (чем пахнет), способ распространения (как пахнет), место распространения запаха (где пахнет), качественные характеристики запаха (как пахнет), субъект восприятия (кто ощущает запах), качество запаха (тонкий, резкий, приятный), сфера применения запаха (эстетическая)
	4.3. Рисование на основе художественного текста, в котором обонятельный образ реализован языковыми средствами, требующими сопоставления с запахами-образами, возникающими в процессе восприятия
5. Сенсорное рисование на основе вкусового восприятия	5.1. Создание солёного, кислого, горького, сладкого рисунка
	5.2. Рисование пиктограмм, отражающих эмоциональное состояние:«сладкий – приятно, положительные эмоции/горький, кислый – неприятно, отрицательные эмоции»
	5.3.Рисование по темам «Вкусное настроение», «Вкусный праздник»
	5.4.Рисование по темам «Вкусный завтрак», «Вкусный обед», «Вкусный ужин».

На основе данных критериев и показателей творческая группа педагогов детского сада №23 «Волжские капельки» разработала анкету (Приложение 1), для выявления уровня компетентности педагогов в вопросе сенсорного рисования. В исследовании приняли участие 25 педагогов детского сада № 23 «Волжские капельки». Уровень осведомленности педагогов в вопросе сенсорного рисования на основе различных анализаторов представлен в трех уровнях: высокий, средний , низкий.

Высокий уровень: знает и учитывает особенности детей с ТНР; владеет терминологией, связанной с сенсорным рисованием; знает техники сенсорного рисования на основе зрительного, слухового, обонятельного, осязательного и вкусового восприятия; применяет их в своей работе.

Средний уровень: знает, но не всегда учитывает особенности детей с ТНР; владеет терминологией, связанной с сенсорным рисованием; знает не все техники сенсорного рисования на основе зрительного, слухового, обонятельного, осязательного и вкусового восприятия; владеет не всеми техниками сенсорного рисования.

Низкий уровень: знает не все особенности развития детей с ТНР, не всегда учитывает особенности детей с ТНР; владеет терминологией, связанной с сенсорным рисованием; но не применяет их в работе.

Изучение результатов проведенного анкетирования по сенсорному рисованию показало наличие у педагогов осведомленности в вопросе сенсорного рисования на основе зрительного восприятия: высокий уровень – 28% (7 человек), средний уровень – 52 % (13 педагогов), низкий уровень показали 20 % педагогов (5 человек). Результаты анкетирования по сенсорному рисованию на основе слухового восприятия показали следующие результаты: высокий уровень – 16 % (4 человека), средний уровень – 28 % (7 человек) и низкий уровень – 56% (14 человек).В результате анализа ответов по проблеме сенсорного рисования на основе осязательного восприятия мы выявили следующие показатели: высокий уровень – 16% (4 человека), средний уровень - 32 % (8 человек) и низкий уровень – 52 % (13 человек).Данные по сенсорному рисованию на основе обонятельного восприятия показывают, что 12% (3 человека) имеют высокий уровень компетентности, 44% (11 педагогов) имеют средний уровень компетентности и у 44% педагогов (11 человек) низкий уровень.Сенсорное рисование на основе вкусового восприятия оказалось наименее изученным, высокий уровень осведомленности имеют 20 % (5 педагогов), средний уровень имеют 40 % (10 человек) и низкий уровень 40 % (10 человек).

Количественный анализ результатов анкетирования педагогов по теме сенсорного рисования на основе различных анализаторов представлен на рисунке 1.

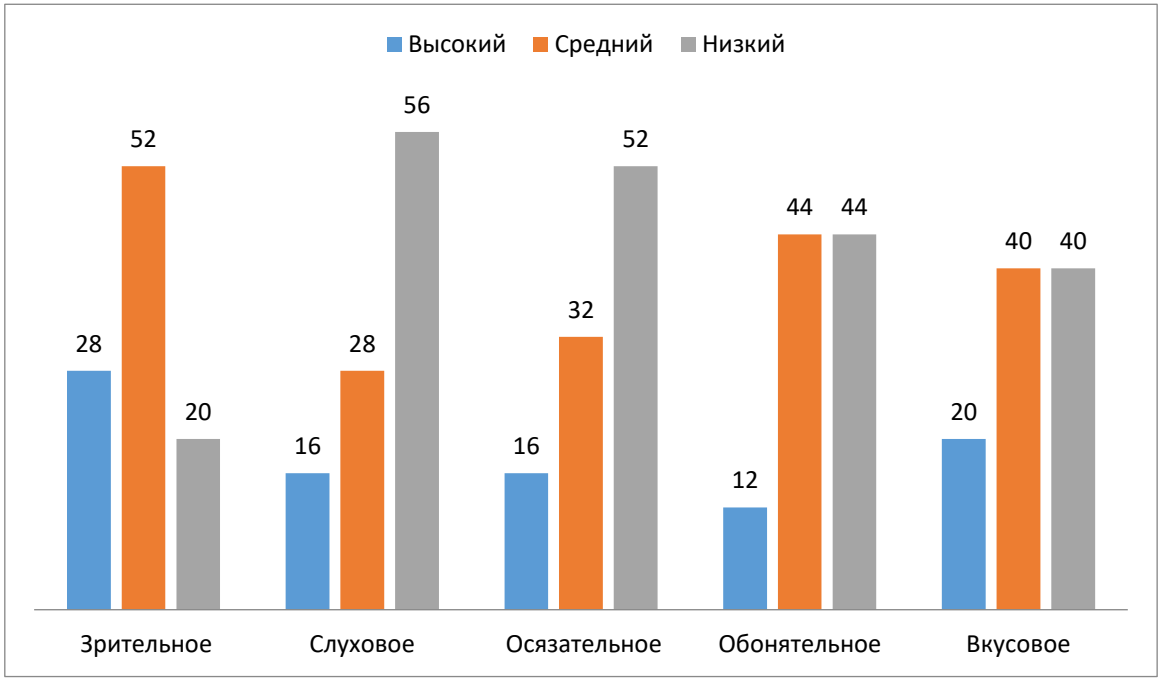


Рисунок 1. Количественный анализ результатов анкетирования педагогов.

Приведем качественный анализ результатов анкетирования педагогов по теме сенсорного рисования на основе различных анализаторов.

Большинство педагогов знакомы со всеми техниками сенсорного рисования на основе зрительного восприятия, так же применяют их в работе. Наиболее эффективными техниками, по их мнению, являются техника рисования на сенсорных экранах. А также наиболее сложная и менее изученная техника – это рисование двумя руками.

Педагоги знают, то такое слуховое восприятие, но знакомы не со всеми техниками сенсорного рисования на основе слухового восприятия. Применяют в работе только две техники сенсорного рисования: воспроизведение рисунка по вербальной инструкции взрослого (сверстника) и рисунок как рассказ. Наиболее эффективной техникой педагоги считают воспроизведение рисунка по вербальной инструкции взрослого (сверстника). Затруднения в применении в работе вызывает рисование музыки и пейзажное рисование на основе восприятия звуков природы.

С понятием осязательного восприятия педагоги детского сада в целом знакомы, но знакомы только с одной техникой сенсорного рисования на основе осязательного восприятия (рисование реальных объектов, воспринятых на ощупь). Самая эффективная техника, по их мнению, – это рисование реальных объектов, воспринятых на ощупь. Затруднение педагогов мы видим в применении техники рисования барельефных изображений, воспринятых на ощупь.

В сенсорном рисовании на основе обонятельного восприятия педагоги испытывают видимые затруднения. Они знакомы только с техникой рисования с позиции физиологического проявления запаха и его восприятия и рисование на основе художественного текста. Эффективной считают технику рисования с позиции физиологического проявления запаха, а наибольшие затруднения вызывает техника на основе вербализации запаха.

Сенсорное рисование на основе вкусового восприятия для педагогов оказалось менее изученным, чем все остальные. Они знакомы с такими техниками, как создания солёного, кислого, горького, сладкого рисунка и рисование пиктограмм, отражающих эмоциональное состояние. Но в работе педагоги не владеют данными техниками.

Далее мы провели анализ анкетирования педагогов с целью выявления уровня развития компетентности педагогов по проблеме сенсорного рисования, для этого все вопросы анкеты были сгруппированы в зависимости от анализируемого компонента педагогической компетентности

- Мотивационно-личностный компонент (заинтересованность педагогов в успешном развитии сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста; потребность в самореализации);
- Гностический компонент (наличие знаний об индивидуальных особенностях в развитии детей с ТНР, о видах и техниках сенсорного рисования на основе различных видов сенсорных анализаторов);
- Компетентностный опыт (умения и навыки применения техник сенсорного рисования в образовательном процессе с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР).

В результате анализа ответов были определены количественные результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Компоненты пед. компетентности	**Оптимальный уровень**	**Развивающийся уровень**	**Элементарный уровень**
Мотивационно-личностный	11 человек (44%)	7 человек (28 %)	7 человек (28%)
Гностический	4 человек (16 %)	10 человек (40 %)	11 человек (44 %)
Компетентностный опыт	3 человека (12%)	9 человек (36%)	13 человек (52%)

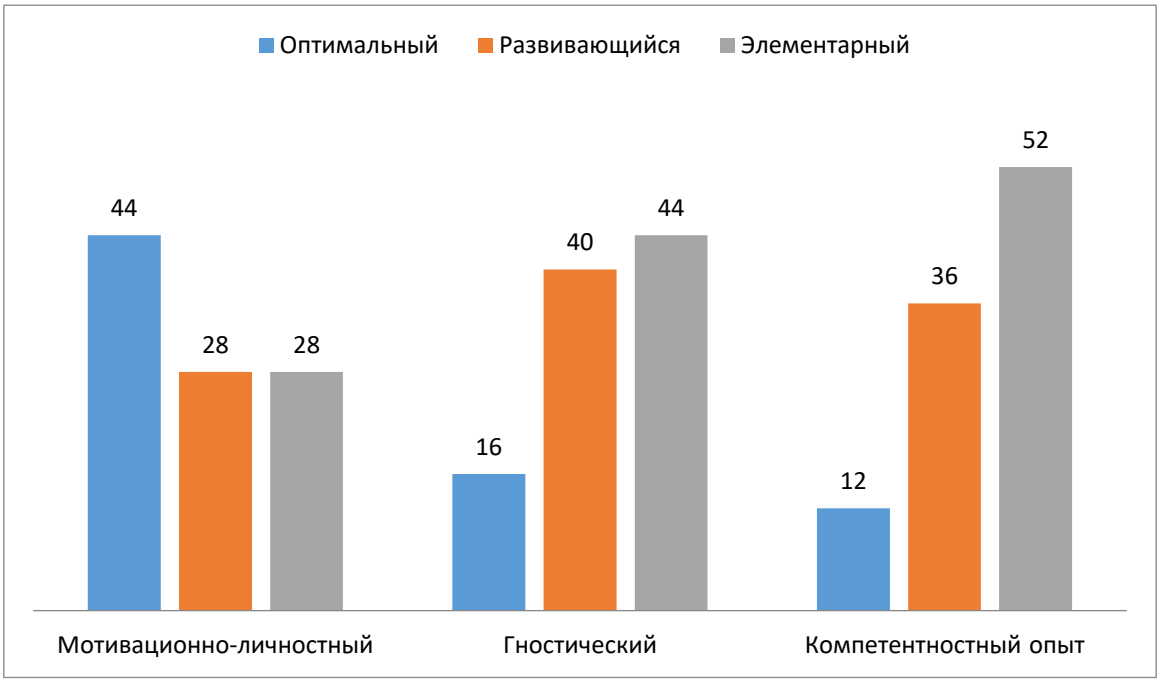


Рисунок 2. Количественный анализ результатов анкетирования педагогов в зависимости от компонента педагогической компетентности.

Анализ результатов сформированности уровня мотивационно-личностного компонента свидетельствует о том, что готовность к обогащению, анализу, коррекции, перестройке собственного опыта по проблеме сенсорного рисования обнаружена менее чем у половины педагогов, которые понимают, что для развития сенсорного рисования детей старшего дошкольного возраста с ТНР необходимо задействовать все сенсорные анализаторы (зрительное восприятие, слуховое восприятие, обонятельное восприятие, осязательное восприятие, вкусовое восприятие), следовательно, изобразительная деятельность детей не может быть стереотипной.

Анализ результатов сформированности уровня гностического компонента свидетельствует о том, что лишь незначительная часть педагогов обладает в полном объеме знаниями теоретических основ сенсорного рисования на основе различных анализаторов, о психологических особенностях детей с ТНР, которые следует учитывать при рисовании; об эффективных техниках сенсорного рисования. Это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности гностического компонента педагогической компетентности у большинства педагогов.

Самые низкие результаты получены по компетентностному опыту. У педагогов, имеющих достаточный уровень сформированности гностического компонента, стремящихся к самообразованию, выявилось расхождение в знаниях о техниках сенсорного рисования и умении применять их на практике. Педагоги, которые демонстрируют оптимальный и развивающийся уровень знаний, не применяют их в практике, что свидетельствует о недостаточном их компетентностном опыте.

Таким образом, анализируя показатели уровня сформированности компонентов педагогической компетентности, можно сделать вывод о том, что большинство педагогов нуждаются в повышении своей педагогической компетентности по проблеме развития сенсорного рисования у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Литература:

1. Венгер, Л.А. О способах зрительного восприятия формы предметов в раннем и дошкольном детстве. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца и Я.З. Неверович. – М. : Просвещение, 2005. – 420 с.

2. Запорожец А.В. Сенсорное воспитание дошкольников / А.В. Запорожец, А.П. Усова. – М.: Академия педагогических наук, 2003. – 286 с.

4. Колос Г.Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении. Практические рекомендации / Г.Г. Колос. – М.: АРКТИ, 2019. – 80 с.

5. Корешкова, М.Н., А. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования / М.Н. Корешкова, М.А. Рыжевская // Молодой ученый. – 2016. - №24. – С.464 – 466.

6.. Ремезова, Л.А. Формирование представлений о цвете у дошкольников с нарушением зрения : метод. пособие / Л.А. Ремезова, С.Н. Касаткина, Л.В. Сергеева. – Тольятти, 2002. – 147 с.

УДК 376.37

Особенности включенности педагогов в процесс развития речевой активности старших дошкольников с ТНР в процессе детского технического творчества

Зверева А.В., учитель – логопед
Макарова Н.В., учитель – логопед
Савельева Е.А. , учитель – логопед
Трофимова И.В., педагог–психолог
МБДОУ «Детский сад №153» г. о.Самара.

Аннотация. В статье приводятся результаты исследований и обзор уровня профессиональной готовности педагогов к осуществлению деятельности по развитию речевой активности у старших дошкольников с ТНР. Показаны причины, препятствующие повышению речевой активности детей, развитию их диалогической и монологической речи на должном уровне.

Ключевые слова: готовность, компетентность, речевая активность, тяжелое нарушение речи (ТНР), инициативное общение, дошкольное образование, инновационные технологии, детское техническое творчество, обучающиеся

Приказом Минобрнауки России от 23.10.2013 N 1155 (ред. от 23.01.2019, 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» определяется одна из ключевых задач в области образования: формировать у подрастающего поколения способность к самостоятельному, разнообразному и инициативному использованию речи в общении со взрослыми и сверстниками [1]. Решение этой задачи становится возможным только при наличии в системе дошкольного образования высококвалифицированных педагогических кадров.

В соответствии со ст.47 ФЗ-273 «Об образовании в РФ» в Российской Федерации признается особый статус педагогических работников в обществе и создаются условия для осуществления ими профессиональной деятельности. [2] Опираясь на «Профессиональный стандарт педагога» от «8» октября 2013г. № 544н, мы знаем, что гармоничная личность педагога является условием и залогом успешного развития дошкольников. Одно из критериев - это требования к речи педагога, другое к освоению и применению психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами обучающихся. [3]

Речь педагога должна быть:

1) грамматически правильно построенной, связной;
2) с ясным и отчетливым произнесением всех звуков родного языка;
3) выдержана в определенном темпе, громкости;
4) интонационно выразительной;
5) доступной для понимания;

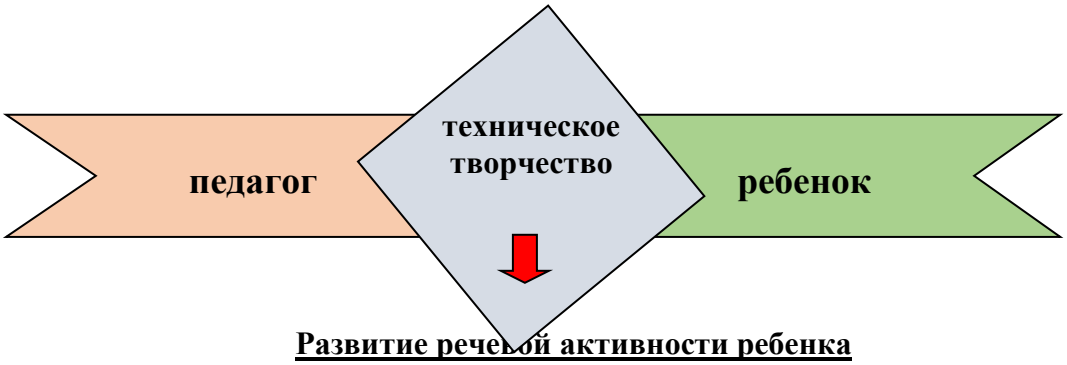
6) с правильным и точным использованием словесных обозначений.

В реальной жизни встречаются недочеты в речи педагогов, такие как: торопливость речи , невнятность произношения, монотонность, повышенная громкость голоса, неточность лексико-грамматического оформления и д.р., но эта проблема не только воспитателей, но и всего общества в целом.

Снижение общей культуры речи, в том числе педагогов, обозначено в речи президента РФ на заседании Совета по русскому языку в Кремлевском Дворце 5.11.2019г., где В.В. Путин сказал следующее: «Уникально богатый, многообразный, многогранный русский язык – безусловная часть мирового культурного наследия. В этих условиях перед нами стоят две равновеликие задачи. Первая – это обеспечить достойный уровень знаний, общей грамотности граждан России и тем самым глобальную конкурентоспособность, притягательность русского языка как современного, живого, динамично развивающегося средства общения. Тем не менее есть ряд аспектов, которые требуют особого внимания. Прежде всего говорю о повышении качества подготовки профильных педагогов образовательных организаций всех уровней». [4]

Сказанное определяет актуальность изучения различных аспектов включенности педагогов в процесс развития речевой активности дошкольников с ТНР.

Однако, оценивая реальную ситуацию, сложившуюся в системе дошкольного образования, мы можем предположить, что сегодня снижение качества активного общения у обучающихся происходит, в том числе, и от недостаточной компетентности педагогов в данном вопросе, их знания и применения инновационных технологий, в том числе и технического творчества детей.



Развитие речевой активности ребенка

Педагогические исследования в области содержания и методов речевой работы с дошкольниками выявили недостатки существующих методических рекомендаций в работе педагогов по развитию диалогической речи. [7].

Одним из таких недостатков является необоснованность распространенного в методике представления о диалоге как о вопросно-ответной форме речи. Это привело к обеднению содержания работы по развитию у детей диалогической речи: дошкольников учат лишь отвечать на вопросы и задавать их. Другим видам диалогических реплик (сообщению, побуждению и реакциям на них) внимания не уделяется, хотя без них не может быть полноценного диалога. Исследования лингвистов указывают, что, не освоив разнообразия диалогических реплик, ребенок не может усвоить и разнообразия их функций. (какие исследования).

Другой недостаток заключается в том, что среди методов развития диалогической речи дошкольников преобладают разговоры и беседы педагогов с детьми. Потенциальные возможности многих игр, творчества и методов технического конструирования используются в этом процессе не в полной мере.

В ходе анкетирования и анализа образовательной деятельности педагогов ДОУ были выявлены причины недостаточного развития речевой активности у детей с ТНР:

- у педагогов отсутствует специальное образование, и как следствие, недостаток знаний по коррекции и развитию детей с ОВЗ, а количество детей с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательных группах увеличивается с каждым годом;

- педагоги, пришедшие в сферу образования из других профессий и прошедшие переподготовку, в ходе которой больший объем материала предъявлялся для самостоятельного изучения, имеют недостаточные знания по этому вопросу;

- педагогами решается большое количество педагогических задач в ходе режимных моментов, поэтому мало уделяется внимания развитию диалогической и монологической речи, чаще используются беседы-сообщения;

- педагоги в большей степени нацелены на качество произношения у детей, на том, как, а не что они говорят. Профессор МГППУ Гаврилушкина О.П. указывает на то, что стремление взрослых услышать от ребенка высказывания, соответствующие всем законам языкового стандарта и постоянные обращения к нему «Скажи правильно!» вызывают обратный эффект — гасят речевую активность. [8].

- большое количество детей в группах общеразвивающей направленности, в которых обучаются дети с ОВЗ.

Между тем, в настоящее время в связи с ориентацией на гуманизацию дошкольного образования востребованы технологии, наиболее приближенные к возрастным особенностям детей, к их потребностям. [7].

Для повышения речевой активности старших дошкольников с ТНР актуально использование инновационных технологий, в том числе технической направленности. Инновационные технологии - это система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях. [12]

Сегодня педагогу недостаточно знаний об уже существующих технологиях, необходимо еще и умение применять их в практической деятельности. Овладение технологиями становится приоритетным для повышения эффективности деятельности педагога, в том числе и для развития речевой активности дошкольников. [12]

В результате наблюдения, изучения личных дел (уровня образования, участия в творческих конкурсах, повышение квалификации), анализа образовательной деятельности с детьми, анкетирования педагогов выявлены три уровня овладения педагогом технологиями. (см. табл. 1).

Уровни овладения педагогом технологиями

Таблица 1

Уровень овладения технологиями	В теории	На практике
Оптимальный	Педагог знает научные основы разных технологий обучения; дает объективную психологическую оценку (и самооценку) эффективности применения технологий в образовательном процессе	Педагог целенаправленно и систематически применяет технологию обучения в своей деятельности; творчески моделирует сочетаемость разных технологий обучения в собственной практике; широко применяет методы диагностики
Развивающийся	Педагог имеет представление о различных технологиях обучения; обоснованно описывает суть собственной технологической цепочки; активно участвует в анализе эффективности используемых технологий	Педагог следует алгоритму технологии обучения; владеет приемами конструирования технологических цепочек в соответствии с поставленной целью; использует в цепочках разнообразные педагогические приемы и методы
Элементарный	У педагога сформировано общее, эмпирическое представление о технологиях обучения; он выстраивает отдельные	Педагог применяет элементы технологий обучения интуитивно, эпизодически, не системно; придерживается в своей деятельности

	технологические цепочки, но при этом не может объяснить их целевое назначение в рамках занятия; уклоняется от обсуждения вопросов, связанных с технологиями обучения	какой-либо одной технологии обучения; допускает нарушения в алгоритме (цепочке) технологии обучения

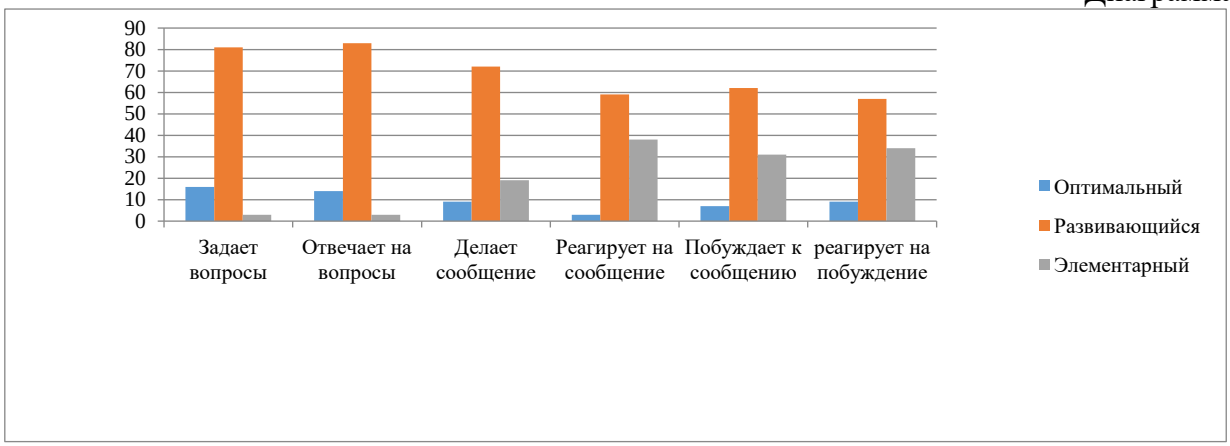
Мониторинг, организованный в ДОУ на начальном этапе практики, показал, что большинство педагогов имеют представление о различных технологиях обучения, но возникают трудности при их применении. (см. табл. 2; диагр. 1,).

Таблица 2

Мониторинг знание и применения технологий для развития речевой активности старших дошкольников

Критерии речевой активности у детей / Уровни владения технологиями педагогов	Оптимальный	Развивающийся	Элементарный
Задает вопросы	16%	81%	3%
Отвечает на вопросы	14%	83%	3%
Делает сообщение	9%	72%	19%
Реагирует на сообщение	3%	59%	38%
Побуждает к общению	7%	62%	31%
Реагирует на побуждение	9%	57%	34%

Диаграмма1



В исследовании приняли участие 58 педагогов ДОУ. Изучение применения педагогами различных технологий для развития речевой активности у детей осуществлялось в процессе наблюдения и анкетирования. Разрабатывая диагностический инструментарий, мы обратились к авторам теоретических и экспериментальных работ, представленных в отечественной и зарубежной науке и рассматривающих речь, как средство общения и культуры: А.Г. Арушанова, М.В. Ильяшенко, О.А. Бизикова, А.А. Петрова Э.А. Баранова, Л.Г. Соловьева, А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, М. И. Лисина, Е.О. Смирнова, Т.А. Ткаченко.

Увеличение уровня включенности педагогов в процесс развития речевой активности старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в детском техническом творчестве требует системного подхода и применения специализированных стратегий.

Рекомендации, которые могут помочь повысить уровень включенности педагогов:

1. Обучение и профессиональное развитие педагогов:

- предоставление педагогам специальных обучающих программ и семинаров, посвященных работе с детьми с ТНР в образовательных средах, включая детское техническое творчество;

- регулярное обновление знаний и навыков педагогов по последним исследованиям и методикам в области развития речевой активности дошкольников.

2. Создание команды специалистов, включающей учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов - психологов и других экспертов в области развития речи, которые могут работать вместе с педагогами.

3. Индивидуальный подход к каждому ребенку:

- понимание особенностей речи и коммуникативных возможностей каждого ребенка с ТНР;

- разработка индивидуальных программ развития речевой активности для каждого ребенка, учитывающих их потребности и цели;

- установление регулярного контакта и обратной связи с родителями ребенка для обмена информацией о прогрессе и совместной работы по речевой активности дошкольников в техническом творчестве;

- организация регулярных встреч и консультаций с родителями для обсуждения прогресса и определения следующих шагов в развитии речи ребенка.

4. Создание поддерживающей образовательной среды:

- обеспечение доступа к разнообразным визуальным средствам коммуникации, таким как картинки, пиктограммы и символы, которые могут помочь ребенку с ТНР понимать и использовать речь.

- предоставление подходящих материалов и оборудования, учитывающих возможности ребенка и способствующих его активному участию в детском техническом творчестве.

Увеличение уровня включенности педагогов требует постоянного самообучения, сотрудничества с другими специалистами и активного взаимодействия с родителями. Регулярная оценка и анализ результатов помогут определить эффективность применяемых стратегий и внести необходимые корректировки для достижения наилучших результатов в развитии речевой активности старших дошкольников с ТНР в детском техническом творчестве.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 23.10.2013 N 1155 (ред. от 23.01.2019, 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384)

2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ

3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), УТВЕРЖДЕН приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н.

4. Заседание Совета при Президенте по русскому языку. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/61986.

5. Арушанова А.Г. Развитие диалогического общения.- М.: Мозаика-Синтез.2005

6. Баранова Э.А., доктор психологических наук, доцент ЧГПУ, - «Особенности вопросительной активности дошкольников и младших школьников» // Психологическая наука и образование WWW.PSYEDU.RU. – 2009. -№2, 3 с.

7. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. — 136 с.

8. Гаврилушкина О.П., профессор МГППУ, - «Проблемы коммуникативного поведения дошкольников» // Ребенок в детском саду. – 2003. - №1, с. 19 – 25

9. Гвоздев А.Н. «Вопросы изучения детской речи» / - Санкт-Петербург: Детство-Пресс; Москва: Творческий центр Сфера, 2007. - 470, [1] с.; 27 см. - (Педагогический basis).; ISBN 978-5-89814-379-4 (В пер.)

10. Ильященко М.В. Воспитание культуры речевого общения в дошкольном детстве: Автореф. дис.канд.пед.наук.- М., 2013

11. Соловьева Л.Г., кандидат педагогических наук, доцент АОИОО, - «Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями» // Дефектология. – 2007. -№4, с. 37 - 45

12. Толстикова О.В., Савельева О.В., Иванова Т.В., Овчинникова Т.А., Симонова Л.Н., Шлыкова Н. С., Шелковкина Н.А. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста: методическое пособие. – Екатеринбург: ИРО, 2013. – 199с.

13. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи дошкольников 4-6 лет. Издательство «Ювента»,2007

14. «Общение и познавательная активность у дошкольников» // Д.Б. Годовикова // Вопросы психологии : издается с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1984. – №1 январь-февраль 1984. – с. 34-41.

15. «Развитие общения у дошкольников» [Текст]: (Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7-ми лет) // Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной ; Науч.-исслед. ин-т психологии Акад. пед. наук СССР. - Москва: Педагогика, 1974. - 288 с.

16. «Ступени общения: от года до семи лет» // Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. - Москва: Просвещение, 1992. - 142 с.

УДК 373.24

Развитие двигательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Камалева И.И, педагог-психолог;
Сысуева С.В., инструктор по физической культуре;
П*розднякова Е.А.* , учитель-логопед;
Абрамова Л.А., учитель-логопед.
Кожевникова И.В., старший воспитатель;
Шубина Е.О., заведующий
Детский сад № 128 «Гвоздичка» СП ГБОУ ООШ № 21 г. Новокуйбышевск

Аннотация. В настоящее время дошкольное образование, как первое звено образовательной системы, претерпевает серьезные изменения. Приоритетными в воспитании и обучении детей становятся вопросы охраны и укрепления физического и психического здоровья детей на разных ступенях развития личности. В статье рассматрваются способы развтия двигательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образоватеплной организации.

Ключевые слова: движения, действия, двигательная инициатива.

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования », физическое развитие включает в себя приобретение опыта в двигательной деятельности детей, которая связана с выполнением упражнений, направленных на развитие физических качеств: координация и гибкость, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений: ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны; формирование начальных представлений о видах спорта; овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и

саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни и овладение его элементарными нормами и правилами. Именно, анализ детского здоровья, физического и двигательного развития детей старшего дошкольного возраста в последние годы свидетельствует о тревожных тенденциях, старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень двигательного развития. Причины этого кроются в современном образе жизни. Снижение двигательной инициативы у детей - дошкольников, влечет за собой потерю в движениях, это потеря в здоровье, развитии, знаниях. Поэтому, не случайно, вопрос здоровья выходит на самое первое место.

Актуальность проблемы является недостаточный самоконтроль, недостаточная осознанность при выполнении заданий, упражнений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья; высокой недостаточностью сформированности механизмов мотивации и компетенции у педагогов и родителей (законных представителей) в формировании двигательной инициативы у детей.

Ключевые слова: двигательная инициатива; развитие двигательной инициативы; общая моторика; мелкая моторика рук; физические качества; движения; общеразвивающие движения.

Понимая значимость проблемы, педагоги ставят перед собой задачу - научить детей самостоятельно и с удовольствием играть и выполнять двигательные действия. Только в этом случае они приучаются сами в любой двигательной ситуации регулировать степень внимания и мышечного напряжения, приспосабливаться к изменяющимся условиям окружающей среды, находить выход из критического положения, быстро принимать решение и приводить его в исполнение, проявлять инициативу, а следовательно, дошкольники приобретают важные качества, необходимые им в будущей жизни. Двигательная инициатива в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой - основу начального этапа формирования гармонически развитой, активной личности.

В несколько ином ракурсе решается данная задача с детьми ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья). Проблема состоит в том, что дети с ОВЗ с трудом проявляют инициативу в разных видах двигательной деятельности. Таким детям характерно замедленное развитие моторных функций. Это подтверждает и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в точном воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, детям трудны движения перекатывания мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук. Опыт работы на коррекционных группах показывает, что чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Среди множества факторов, оказывающих влияние на рост, развитие и состояние здоровья ребенка, двигательной инициативе принадлежит основная роль.

В рамках реализации регионального проекта «Стартап Академия ″Эффективные практики инклюзивного дошкольного образования», опыт работы педагогов детского сада МБУ №128 «Гвоздичка» показывает, что выстроенная система работы по развитию двигательной инициативы у детей с ограниченными возможностями здоровья, дает эффективный положительный результат. Разработана педагогическая модель по развитию двигательной инициативы детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, также включающая в себя и организационно-методические особенности (Рис. 1):

- оптимальное соотношение форм, видов занятий;
- самостоятельное выполнение движений ребенком по собственной инициативе по средствам игровых упражнений и заданий, разработанные пособия для мотивации двигательной инициативы (Рис.2);
- ребенок самостоятельно ставит перед цели;
- ребенок видит результат работы;
- ребенок понимает действие, самостоятельно придумывает и зарисовывает движения (технологии скрайбинг)
- ребенок задает вопросы по выполнению движений (простые, качественные, оценочные)
- ведется активная работа с педагогами: (мастер – классы, семинары, блиц- опросы, анкетирования и многое другое.)
- работа с семьями (законными представителями) воспитанников – анкетирование, консультации, тренинги.



Рис. 1. Модель системы работы по развитию двигательной инициативы.

Исходя из системного подхода к рационально организованному процессу обучения, творческой группой нашего дошкольного учреждения разработанная модель коррекционной направленности развития двигательных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья и особенности организации работы в условиях инклюзивного образования позволяет улучшить специфику двигательной инициативы.

Один из основных принципов дошкольного образования: поддержка инициативы детей в различных видах деятельности. Известно, что удовлетворение интереса не приводит к его

исчезновению, наоборот интерес может укрепляться, становиться более глубоким и разносторонним.

Особенности в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья требуют от педагогов специально организованной коррекционно - развивающей работы с помощью современных игровых технологий, так как данные технологии помогают нашим специалистам повысить эффективность обучения, особенно в условиях инклюзии.

Игра занимает важнейшее место в жизни ребенка – дошкольника, поэтому мы пришли к выводу, что одно из самых эффективных средств развития двигательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста являются игровые формы, инновационных технологий в различных видах образовательной деятельности.

Пантомима – нестандартный прием, он используется в различных видах деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.

Скрайбинг – это способ проиллюстрировать устную речь, чтобы упростить подачу материала. Скрайбинг- превращает тезисы в визуальные образы с помощью простых графических элементов. Отличительная особенность скрайбинга в работе с детьми в сравнении с другими способами -это донесения информации, появляется возможность задействовать одновременно слух, речь, зрение и воображение ребёнка. Фиксация простых образов происходит в процессе донесения информации, дошкольники их не только лучше понимают, но и запоминают, сопровождая движениями. Данная технология активно может применяться в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья для сопровождения речи при выполнении любых движений.

Развитие и поддержка двигательной инициативы формирует пытливый ум ребенка, заряжает его весельем, радостью, формирует стремление быть здоровым и крепким. В поддержке инициативы в двигательной деятельности детей важное место отводится эмоционально-образной методике руководства воспитателя. Расширяя двигательный опыт детей, воздействуя образным словом на воображение, мы стимулируем и направляем инициативу в двигательной деятельности каждого ребенка.

Каждому возрастному периоду соответствует своя «ведущая деятельность» – это сфера интересов, которая на данный момент важна ребенку, и где он пытается проявить себя. В нашем дошкольном учреждении мы стараемся всячески поощрять любую инициативу.

Литература:

1. Виленский М. Я., Горшков А. Г. Физическая культура. Учебник. М.: КноРус, 2020. 216 с. 18
2. Германов Г. Н., Корольков А. Н., Сабирова И. А. Теория и история физической культуры и спорта. Учебное пособие для СПО. В 3-х томах. Том 1. Игры олимпиад.
3. Семенова И.С. «Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей «особого // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения , 2008, №7.

УДК 740

Внедрение авторского дидактического пособия «Речевая сказка» в коррекционно-образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Кокина Н.А., учитель-логопед;
МБОУ ДО Детский сад №43 «Гнёздышко» г.о. Тольятти

Аннотация: в статье раскрываются актуальность, цель и задачи, инновационный подход, новизна, оригинальность, методическая обоснованность, описание пособия и способов применения в практике обучения и развития обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: коммуникация, речевое общение, связная речь, психологическая база речи, творческое мышление.

Современные дошкольники – дети цифровых технологий. Они часто заменяют живое общение с окружающими гаджетами: планшетами, смартфонами, приставками. В этом виноваты взрослые, которые к ним приучают, устраивая себе отдых и свободное время от постоянно требующего внимания малыша. И получается так, что дети не учатся взаимодействовать друг с другом и со старшими. Это отрицательно сказывается на речевом развитии воспитанников как с нормальным слухом, так и с частично нарушенным слухом – лёгкой степенью тугоухостью. В итоге, дети по направлениям ПМПК поступают в группы компенсирующей направленности с тяжёлыми нарушениями речи (далее - ТНР) и группы компенсирующей направленности слабослышащих детей. Наши воспитанники испытывают большие трудности во взаимообщении со сверстниками, которые выражаются в неумении самостоятельно поддерживать беседу, вступать во время в речевой диалог по поводу игры, просмотренного интересного мультфильма или делиться впечатлениями от прошедших событий. Трудности коммуникации и собеседования прежде всего связаны с нарушением или низким уровнем развития связной речи. А мы знаем, что связная речь определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка [1, с.5]. Поэтому основной задачей образовательной области «Речевое развитие» по ФОП ДО для обучающихся с ОВЗ является развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, которая решается постоянно в коррекционно-образовательном процессе.

Поддерживая интерес детей с ОВЗ к речевой деятельности, было принято решение изготовить дидактическое пособие «Речевая сказка». Цель пособия: развитие связной речи как средства коммуникации и навыка свободного общения со сверстниками с помощью произведений В.Сутеева. Решаются задачи: учить сочинять истории по замыслу, выстраивать логику изложения, соблюдать последовательность построения высказывания, анализировать основные события и связи между ними, развивать воображение, творческое мышление детей.

Созданный дидактический продукт по инклюзивному обучению детей с ОВЗ учитывает возрастные и индивидуальные особенности воспитанников и позволяет:

- развить у детей с ОВЗ связную речь как средство коммуникации и навыка свободного общения со сверстниками с помощью произведений В Сутеева;
- развить у обучающихся умение связно высказывать свои мысли;
- совершенствовать грамматический строй речи, фонематическое восприятие, слоговую структуру слов и звукопроизношения; работать над всеми сторонами речи.
- прививать интерес к русской литературе, знакомясь с произведениями русских писателей.

«Речевая сказка» представлена в 4 альбомах (книжках-раскладушках) с авторскими картинками: «Находка», «Бабочка» для воспитанников старшей группы компенсирующей направленности с ТНР и слабослышащих детей, сюжет каждой из которых состоит из 5 картинок и используется при изучении лексических тем: «Игрушки», «Лето». Альбомы «Страшный зверь», «Весной», состоят из 7-9 действий, используются в подготовительных к школе группах компенсирующих направленностей для детей с ОВЗ, изучая лексические темы: «Лес, грибы, ягоды» и «Весна». Применяется дидактическое пособие на коррекционных занятиях и в свободных видах деятельности как по одному, как и совместно со всеми детьми.

Прежде чем начать составлять речевые сказки по картинкам, проводится предварительная беседа. Диалог выстраивается по форме «вопроса-ответа», где предпочтения имеют обучающиеся. Они сами выстраивают порядок вопросов по содержанию картин, работают над логикой и структурой изложения мыслей, составляют

план. При этом формируется культура речевого общения, воспитывается уважение к говорящему и умение дослушивать до конца собеседника.

Уникальный характер пособия заключается в том, что его можно использовать многофункционально. Применяя дидактическое пособие, мы уточняем и расширяем активный словарь детей на уровне глаголов, прилагательных, наречий, слов-антонимов, слов-синонимов, слов в превосходной и сравнительной степени выраженности. В работе над фонематическим восприятием, слоговой структурой слов на примере героев сюжетов, включаем элементы обучения грамоты. Проводим дидактические игры: д/и «Какой? Какая? Какое? Какие?» - на подбор слов-признаков к словам-предметам и словам - объектам. Д/и «Что делает?» - на подбор слов-действий, д/и «Слова в рифму» - на развитие фонематического слуха, д/и «Слова наоборот» - на подбор антонимов, д/и «Скажи по-другому» - на подбор синонимов, д/и «Скажи лучше» - на образование превосходной степени прилагательных, д/и «Скажи как?» - на подбор наречий и другие игры. Д/и «Раздели на части», д/и «Отхлопай по слогам» - на работу над слоговой структурой слов, д/и «Закончи предложение», д/и «Придумай продолжение» - на развитие творческого рассказывания. Д/и «Напечатай название сказки», д/и «Буква потерялась», д/и «Напечатай предложение» - на работу по обучению грамоте.

Работая по дидактическому пособию, обучающиеся выполняют разнообразные задания на развитие конструктивных навыков, используя счётные палочки «Сложи дерево», «Построй дом», «Сделай бабочку». Наши воспитанники с ОВЗ любят мастерить своими руками несложные пособия к занятиям. Так в рамках Всероссийского фестиваля детского и молодёжного творчества «Космофест-2024» ко «Дню Космонавтики» совместно с родителями, педагогом-дефектологом и учителем-логопедом был изготовлен коллаж «Космос» для составления описательных рассказов и развития психологической базы речи. Самостоятельно составляя сказки по дидактическому пособию, обучающиеся с ОВЗ делают аудиозапись, а потом знакомятся с произведениями В. Сутеева. Имеют возможность сравнить, что интересного добавляет писатель, а затем пересказывают тексты по памяти. Такое задание тренирует переключаемость внимания, познавательную активность, слуховую память детей, расширяет кругозор в литературном творчестве русского писателя и приобщает к чтению. Прочитав произведения В.Г. Сутеева, мы предлагаем пересказать содержание текстов по картинкам дидактического пособия. При таком задании улучшается умение воспитанников запоминать литературные произведения, развивается произвольное внимание, улучшается речевое общение.

В продолжении работы с авторским дидактическим пособием, предлагаем обучающимся с ОВЗ моделировать и конструировать собственные сказки, используя «карты Проппа», где каждый рисунок имеет своё значение. При этом улучшается работоспособность, творческое мышление, воображение и повышается уровень развития речи, способность понимать и чувствовать нравственно-эстетическую основу сказки.

Данная дидактическая разработка интересна родителям, поскольку она может быть полезной в развитии речевого общения и навыка коммуникации детей, в умении формулировать мысли и структурировать их в предложения и связный текст. Эта разработка яркая, с понятными для детей картинками и доступная для инклюзивного образования воспитанников с ОВЗ. С родителями состоялся «Круглый стол» по теме «Волшебный мир сказок», где участники образовательного процесса вспомнили о значении приобщения к народному фольклору дошкольников, сами составляли сказки и получали рекомендации учителя-логопеда по использованию пособия в домашних условиях.

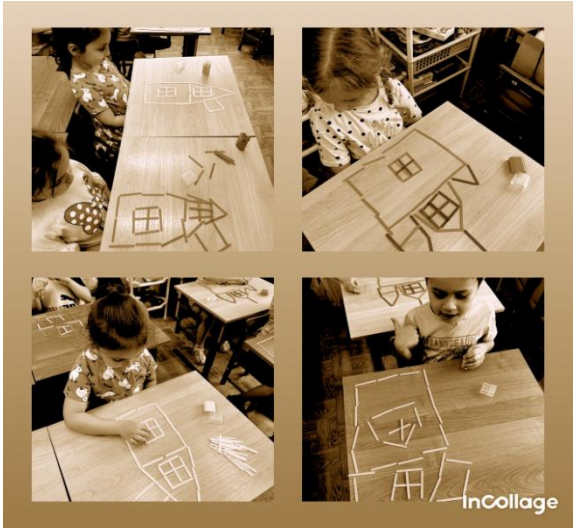


Рис.1. Развитие конструктивных навыков при использовании авторского дидактического пособия «Речевая сказка»



Рис.2. Использование авторского дидактического пособия «Речевая сказка» в коррекционно-образовательном процессе

Это практическое пособие для педагогов с целью повышения педагогического мастерства в области инклюзивного образования в рамках мастер-классе учителя-логопеда «Как научить детей рассказывать по картине и по серии сюжетных картин». Цель мероприятия: повышение профессиональной компетентности педагогов в сфере речевого развития детей дошкольного возраста через использование нетрадиционных педагогических технологий.

Дидактическое пособие рекомендовано педагогами, работающими и с другими категориями детей с ОВЗ: задержкой психического развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушением зрения для исправления системных нарушений речи. Авторское дидактическое пособие активно используется учителем-логопедом МБУ детского сада № 43 «Гнёздышко» городского округа Тольятти в коррекционно-образовательном процессе с обучающимися с ОВЗ в течение 10 лет. Суммарный показатель среднего и высокого уровня развития связной речи выпускников логопедических и слабослышащих групп на конец учебного года составляет 87%, что говорит об эффективной коррекционной работе и целесообразности использования авторского дидактического пособия «Речевая сказка» на практике.

На основе самоанализа результатов оценки продуктивности использования дидактического пособия и положительного влияния на развитие речевого общения и связной речи обучающихся с ОВЗ его использование можно рекомендовать учителям-логопедам, дефектологам и воспитателям специализированных групп ДОУ, работающими и с другими категориями детей с ОВЗ: задержкой психического развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушением зрения для исправления системных нарушений речи.

Литература:

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - 2-е издание исправленное и дополненное (библиотека практикующего логопеда) – М.: АРКТИ, 2004, 168 с.

2. Сутеев В. «Сказки и рассказы в картинках» - Москва: АСТ, Астрель, 2002, 215с.

УДК 376.6

Изучение готовности педагогов к формированию двигательной инициативы у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Кочергина Г.В., учитель-логопед
МБУ детский сад №128 «Гвоздичка» г.о. Тольятти

Аннотация. В статье определена актуальность проблемы готовности, компетентности педагогов к формированию двигательной инициативы у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Описаны количественные и качественные показатели уровней сформированности компетентности в этом вопросе у воспитателей ОО.

Ключевые слова: педагоги, воспитанники, двигательная инициатива, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), компетентность.

Потребность в двигательной активности ребёнок ощущает с самого рождения и постепенно осваивает разные виды двигательной деятельности. Самостоятельность и инициативность, которую дошкольник проявляет в любой деятельности, в том числе и двигательной, важнейшие из личностных качеств, обеспечивающих развитие ребёнка в целом.

Проблемы развития инициативности и самостоятельности дошкольников в двигательной деятельности раскрываются в ряде исследований отечественных и зарубежных учёных: Н. М. Дедулевич,В. А. Шишкина, И. М. Воротилкина, Л. Н. Волошина, В. Н. Шебеко. Инициативность в двигательной деятельности они рассматривают как личностное качество, способность проявлять готовность к созданию вариантов новых движений, подвижных игр, проявление творческой активности и желания взять на себя ведущую роль.

ФГОС ДО требует от педагогов умения поддерживать разнообразии и «нестандартность» самого детства и ребенка, обеспечивать вариативность развивающих форм этой поддержки с сохранением его исключительной, предельной самобытности. Особенно важна эта поддержка детям с ОВЗ, которым свойственны неумение формулировать и высказывать суждения, делать умозаключения; сниженный уровень развития внимания, памяти, восприятия, мышления. В связи с этой проблемой в нашем МБУ детский сад № 128 «Гвоздичка» проводилось анкетирование педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования - определить уровень готовность педагогов к формированию двигательной инициативы у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Задачи исследования:

- Определить уровень готовности педагогов.
- Определить приоритетные задачи по развитию компетентностей педагогов в вопросах развития двигательной инициативы у детей.
- Исследование проводилось в феврале 2023 г. Выборка составила 10 педагогов (100%), работающих в условиях инклюзии.

Рассматривались следующие вопросы: определение самого понятия «двигательная инициатива», условия для ее развития у детей с ОВЗ, наличие навыков по формированию и стремлению задавать вопросы по качеству выполнению тех или иных движений воспитанников, в обучении умениям совершать осознанные, дифференцированные движения и умения формировать интерес к различным формам двигательной активности. Также педагогам предлагалось определить формы работы, которые они хотели бы освоить для развития двигательной инициативы детей с ОВЗ.

После проведенного анкетирования были получены следующие результаты:

1. Определение двигательной инициативы

Определение двигательной инициативы правильно определили 5 (50%) человек, 4 (40%) назвали ее важнейшим условием гармоничного развития ребенка, один (10%) педагог затруднился ответить от на вопрос.

2. Условия для двигательной инициативности

Условиями для двигательной инициативности детей с ОВЗ:

- 5 (50%) человек считают наличие безопасное пространство;
- доступность оборудования;
- разнообразие спортивного оборудования;
- эстетически привлекательное оборудование;

Трое (40%) педагогов подчеркивают только безопасность, доступность и разнообразие оборудования, 1 (10%) человек условием назвал нетрадиционное оборудование.

3. Формы работы по развитию двигательной инициативы у детей с ОВЗ

6 (60%) человек хотели бы освоить формы физкультурно-оздоровительной работы (утренняя, дыхательная гимнастики, подвижные, спортивные игры, и т.д.) в этом направлении, 2 (20%) отметили физкультурные досуги и праздники, 2 (20%) затруднились ответить.

Ответы на эти вопросы для большинства воспитателей не составили труда и показали, что педагоги обладают теоретическими знаниями о условиях развития двигательной инициативы, ориентируются в формах двигательной активности.

Самыми показательными в исследовании были вопросы о готовности педагогов к формированию двигательной инициативы у детей с ОВЗ.

Оценивалось 3 критерия развития двигательной инициативы.

Первый критерий – это «умение задавать вопросы по качеству выполнению тех или иных движений».

На вопрос «Учите ли вы детей с ОВЗ задавать вопросы по качеству выполнению тех или иных движений», получены следующие ответы:

- «учу задавать простые вопросы», - ответил 1 (10%) человек,
- «учу задавать простые, оценочные, практические, творческие вопросы»- о %
- «нет, считаю, что это слишком сложно», - ответило 6 (60%) человек
- «иногда»-ответило 3 (30%) человека

Второй критерий – это «формирование у детей с ОВЗ умения совершать осознанные, дифференцированные движения».

Получены следующие результаты:

- «учу детей с ОВЗ планировать и корректировать движения, выполненные неверно, достигать нужного результата», -3(30%) человека
- «учу фиксировать результаты выполнения движений», - 3 (30%) человека.
- «нет, считаю, что это слишком сложно», - 4 (40%) человека

Третий критерий — это «формирование интереса к различным формам двигательной активности».

На вопрос «Формируете ли вы интерес к различным формам двигательной активности?» зафиксированы следующие ответы.

- «учу проявлять интерес к познанию явных и существенных характеристик движения, упражнения», -2 (20%) человека.
- «учу рассказывать о выполнении движения в целом, делать обобщения и умозаключения по поводу выполненных движений»-2 (20%)
- «Нет» - 3 (30 %) человека
- «Иногда»-3 (30%) человека

Таким образом было выявлено, что большая часть педагогов, работающих в условиях инклюзии, имеют элементарный и развивающийся уровни компетентности (ответы «нет», «иногда») формирования двигательной инициативы у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрим критерии оценивания результата анкетирования и характеристики уровней овладения практикой (см. таблицу №1)

Таблица №1

Уровень овладения практикой	Критерии оценивания
Оптимальный	Педагог целенаправленно и систематически применяет технологию обучения в своей деятельности; творчески моделирует сочетаемость разных технологий обучения в собственной практике, а именно: – формирует у детей с ОВЗ умение проявлять интерес по поводу качества выполнения тех или иных движений, выполнения физических упражнений более эффективно (учит задавать разные типы вопросов (в том числе и творческие) с целью получения каких-то конкретных сведений о выполнении движений). – учит планировать и корректировать движения, выполненные неверно (устанавливать причинно-следственные связи, объяснять, что выполнение упражнения, движения происходит по схеме «правило – наблюдение - результат»). – занимается в полной мере формированием интереса к различным формам двигательной активности (формированием интереса к познанию явных и существенных характеристик движения, упражнения, умения высказывать аргументы, приводит доказательства, делать обобщения и умозаключения по поводу выполненных движений)
Развивающийся	Педагог следует алгоритму обучения практики; использует в цепочках разнообразные педагогические приемы и методы, а именно: – формирует у детей с ОВЗ умение проявлять интерес по поводу качества выполнения тех или иных движений, выполнения физических упражнений более эффективно (учит задавать разные типы вопросов с целью получения каких-то конкретных сведений о выполнении движений и др.). – учит корректировать движения, выполненные неверно ,устанавливать причинно-следственные связи. – занимается формированием интереса к различным формам двигательной активности
Элементарный	Педагог не применяет или применяет элементы практики обучения интуитивно, эпизодически, не системно: – воспитатель не формирует умение проявлять интерес по поводу качества выполнения тех или иных движений, выполнения физических упражнений более эффективно (умение задавать разные типы вопросов с целью получения каких-то конкретных сведений о выполнении движений и др.) или делает это иногда – не учит планировать и корректировать движения (устанавливать причинно-следственные связи, объяснять «схемы» выполнения) или делает это иногда – не занимается формированием интереса к различным формам двигательной активности (формированием интереса к познанию явных и существенных характеристик движения, упражнения, умения высказывать аргументы, приводит доказательства, делать обобщения и умозаключения по поводу выполненных движений) или делает это иногда

Таким образом было выявлено, что педагоги ОО, работающие в условиях инклюзии, имеют элементарный и развивающийся уровни компетентности (ответы «нет», «иногда») формирования двигательной инициативы у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенное исследование подчеркивает актуальность проблемы готовности педагогов к формированию двигательной инициативы у дошкольников с ОВЗ, доказывает необходимость работы в этом направлении с целью создания эффективной практики, которая поможет педагогам достичь оптимальных уровней развития компетенций и высоких результатов в обучении детей с ОВЗ.

Литература:

1. Бегидова Т. П. Теория и организация адаптивной физической культуры. М.: Юрайт, 2019. 192 с.
2. Бишаева А.А., Малков А.А. Физическая культура. Учебник. М.: КноРус, 2020. 312 с.
3. Борисов А.Н. Комментарий к Федеральному закону "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" (постатейный). М.: Юстицинформ, 2009. 328 с.
4. Братановский С.Н., Вулах М.Г. Административно-правовой статус граждан в сфере физической культуры и спорта // Спорт: экономика, право, управление. 2015. N 3. С. 14 — 19.
5. Бурухин С. Ф. Методика обучения физической культуре. Гимнастика. М.: Юрайт, 2019. 174 с.
6. Виленский М. Я., Горшков А. Г. Физическая культура. Учебник. М.: КноРус, 2020. 216 с.
7. Германов Г. Н., Корольков А. Н., Сабирова И. А. Теория и история физической культуры и спорта. Учебное пособие для СПО. В 3-х томах. Том 1. Игры олимпиад. М.: Юрайт, 2019. 794 с.
8. Гучанова А.С. К вопросу о развитии двигательной активности детей старшего дошкольного возраста./Молодой ученый, 2021. с. 119-121

УДК 373.24

Взаимодействие педагогов и родителей, как одно из условий формирования двигательной инициативы старших дошкольников с ОВЗ

Кочеткова С,А., воспитатель
Прусенко С.А., воспитатель
ИзмайловаЮ.И., воспитатель
МБУ детский сад №128 «Гвоздичка», г. Тольятти.

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития двигательной инициативности детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Подробно рассмотрены особенности проявления и возможности развития двигательной инициативности детей с ОВЗ. Выявлена низкая компетентность родителей в вопросах формирования двигательной инициативы ребёнка и обоснована возможность развития двигательной инициативности детей дошкольного возраста в совместной с родителями деятельности. Представлена целостная система работы с семьями воспитанников по формированию и поддержке двигательной инициативы старших дошкольников с ОВЗ.

Ключевые слова: двигательная инициатива, активность, ОВЗ, дошкольник, семья, родители, взаимодействие, компетенции.

Одним из основных принципов дошкольного образования, заявленных во ФГОС ДО, является «поддержка инициативы детей в различных видах деятельности».[8, п.1.4] Под инициативой, согласно толковому словарю С.И. Ожегова, имеется в виду «почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость, руководящая роль в каких-нибудь действиях». [5, с.247]

В педагогике инициативность рассматривается как стремление к самостоятельности действий, проявление активности в общении и игре, источником которой является сам ребёнок.

Основные сферы инициативы ребенка:

– творческая инициатива;
– инициатива целеполагания;
– коммуникативная инициатива;
– познавательная инициатива (любознательность);
– двигательная активность (инициатива).

Двигательная инициатива, которую мы рассматриваем в своей работе – это естественная потребность детей в движении, без удовлетворения которой невозможно обеспечить здоровье и полноценное развитие ребёнка.

Задачей педагога по удовлетворению этой потребности является организация самостоятельной игровой и двигательной активности детей не только в ДОО, но и дома, совместно с родителями.

Исследования ученых-педагогов К.А. Абульханова-Славской, А.Г. Бермуса, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, М.С. Говорова и других доказывают, что именно в дошкольный период открываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности, ответственности, инициативности и творческих способностей ребенка.

В наше время физическое воспитание в основном нацелено на охрану и укрепление здоровья детей, содействие их нормальному физическому развитию, воспитание устойчивого интереса и привычки к физическим упражнениям, формированию у них осознанного отношения к собственному здоровью. Актуальность нашей работы вызвана необходимостью реализации имеющихся потенциальных возможностей воспитания самостоятельности детей в семье и повышения педагогической компетентности родителей в развитии двигательной инициативности ребенка старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Образовательное учреждение – путем организации двигательного пространства, насыщения предметной среды спортивным оборудованием и инвентарем – создает условия, обеспечивающие необходимый уровень двигательной активности и развитие двигательной инициативы у дошкольника. Но не стоит забывать и о роли семьи в вопросах организации ежедневной двигательной активности ребенка, превращении здорового образа жизни из общественного эталона в осознанную индивидуальную потребность.

«Семья для ребенка – это источник общественного опыта. Здесь он находит примеры для подражания…» (В.А. Сухомлинский).

Очевидно, что свободное время дошкольников полностью находится под контролем родителей, и, следовательно, именно от их инициативы и примера зависит, насколько физическая активность их ребенка будет соответствовать необходимым нормам.

Залогом полноценного развития детей и повышения их двигательной активности является согласованность усилий и единство принципов воспитания в ДОО и семье.

Недостаточная разработка проблемы развития двигательной инициативности дошкольников в совместной деятельности с родителями и ее несомненная актуальность для теории и практики современного дошкольного образования послужили основанием для выбора темы нашего проекта, реализующегося на базе нашего детского сада.

Объект исследования – организация совместной деятельности дошкольников с родителями в формате образовательного процесса ДОО.

Предмет исследования – двигательная инициативность детей дошкольного возраста, формируемая и развиваемая в совместной с родителями деятельности.

Цель данного исследования – выявить, обосновать низкую компетентность родителей и проверить в практике образовательного процесса ДОО возможности развития двигательной инициативности детей дошкольного возраста в совместной с родителями деятельности.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи.

- дать характеристику совместной деятельности, а также уточнить особенности совместной деятельности детей с ОВЗ и их родителей;

- уточнить особенности проявления двигательной инициативности детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста;

- выявить возможности развития двигательной инициативности у детей с ОВЗ дошкольного возраста в совместной с родителями деятельности в образовательном процессе ДОО;

- определить исходный уровень проявления двигательной инициативности у детей старшего дошкольного возраста;

- организовать совместную деятельность детей с ОВЗ дошкольного возраста и их родителей.

Вначале нашей работы было проведено анкетирование родителей. Для этого нами были разработаны соответствующие критерии:

- знание определения «Двигательная инициатива»;

- знание необходимых условий для развития двигательной инициативы;

- обучение детей с ОВЗ задавать вопросы по качеству выполнению тех или иных движений;

- формирование у детей с ОВЗ умения совершать осознанные, дифференцированные движения;

- формирование интереса к различным формам двигательной активности.

Оценка ответов родителей ведется по четырехбалльной системе. Таким образом, максимальное количество баллов, которое могло быть получено родителем по трем параметрам оценки, составляет 84 балла.

В соответствии с установленными индикаторами выделяются уровни, определяющие готовность родителей к организации проектной деятельности детей с ОВЗ: 84 – 72 балла – оптимальный уровень (данные качества проявляются в большой степени;); 71 – 59 баллов – допустимый уровень (данные качества проявляются недостаточно); 58 – 46 баллов – критический уровень (данные качества проявляются слабо, что может создавать проблемы); 45 баллов и ниже – недопустимый уровень (большинство указанных качеств не сформировано, отсутствует понимание о необходимости их развития). На основании выделенных критериев и показателей определялись уровни готовности родителей к развитию двигательной инициативы у детей с ОВЗ.

Анкетирование показало, что компетентность родителей по данной теме находится на низком уровне – только 15% поднялись выше критического уровня.

Среди анкетированных наблюдается низкий результат знаний определения – что такое двигательная инициатива. При этом, родители считают, что знают необходимые условия для развития двигательной инициативы у детей с ОВЗ. Большинство родителей не следят за качеством выполнения движений и не формируют интерес по двигательной инициативе у своих детей. Родители не компетентны в вопросе по различным вариантам форм по двигательной инициативе, называют только основные формы (утренняя гимнастика, физкультурное занятие).

Таким образом, исходя из всего вышесказанного и учитывая проблемы, возникающие из-за недостаточно развитой компетенции по формированию двигательной инициативы ребёнка у родителей в семьях, где воспитываются дети с ОВЗ, мы определили общую цель психолого-педагогической работы с родителями таких детей: повышение педагогической компетенции родителей и помощь семьям по развитию двигательной инициативы у детей с ОВЗ.

Нами был разработан перспективный план работы на 2022 – 2023 год, с четко продуманными формами и методами работы, соответствующими поставленным задачам.

В частности были запланированы и проведены такие мероприятия, как групповые собрания, в которые было вовлечено 95% родителей.

Также мы использовали такую нетрадиционную форму работы с родителями, как мини-собрания, на которых встречались две-три семьи по обсуждаемому вопросу.

Проводилась родительская конференция. На День открытых дверей удалось привлечь 85% родителей, которые смогли посетить открытые физкультурные занятия и прогулки.

На совместных встречах в родительском клубе, за «круглым столом», во время дискуссии педагоги и родители смогли лучше узнать друг друга, обменяться интересующей их информацией.

Родительские тренинги (тренинговые игровые упражнения и задания) помогли оценить разные способы воздействия на ребенка, выбрать наиболее удачные формы обращения к нему и общения с ним, что способствовало более успешному формированию двигательной инициативы и формированию личности в целом.

Семьям воспитанников предлагались совместные активные прогулки, походы в лес. Общение родителей между собой сплачивает и детей, способствует развитию двигательной инициативы, формирует интерес к физической культуре, а через неё — к здоровому образу жизни.

Также широко использовались наглядно-информационные формы работы с родителями: информационные листки, памятки, буклеты для родителей; папки-передвижки, формируемые по тематическому принципу; папки-ширмы, содержащие краткие советы и рекомендации родителям по вопросам развития двигательной активности; родительская газета, оформленная самими родителями, в которой они делились опытом воспитания по данной проблеме.

При организации взаимодействия с семьёй по вопросам развития двигательной инициативности детей, нами использовались такие формы работы, как:

- совместный досуг с родителями на тему «Играем дома», с разучиванием тематических игр для дальнейшего использования в семье;
- организация и проведение мастер-классов для родителей по формированию двигательной инициативы у дошкольников с ОВЗ;
- совместные физкультурно-оздоровительные мероприятия («Весёлые старты», «Папа, мама и я – спортивная семья»);
- участие семей воспитанников в спортивных мероприятиях различного уровня (район, город, область, «Лыжня России»).

В качестве одной из самых важных, по нашему мнению, рекомендаций, родителям было предложено организовать домашний спортзал. Домашний «спортзал» должен включать в себя: кегли, низко подвешенный турник, пластиковые гантели разного веса, детские пластиковые гири, гимнастический обруч, эспандер, детскую скакалку, резиновые и теннисные мячи, маты. Домашние спортзалы были организованы у 85% семей.В совокупности, проведенные мероприятия помогли в повышении компетенции родителей в области развития двигательной инициативности ребенка с ОВЗ.

В ноябре 2023 нами было проведено повторное анкетирование по готовности родителей к организации совместной с детьми деятельности по двигательной инициативе.

В исследовании приняли участие родители детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста в количестве 20 человек. Исследования показали, у 75 % родителей компетентность находится на высоком уровне. Представленные формы работы с родителями показали хорошие результаты и могут стать мощным импульсом к развитию по направлению двигательной инициативы в ДОО, занимающихся проблемами развития и воспитания детей с ОВЗ.

Повышение педагогической компетенции родителей в области развития двигательной инициативности ребенка с ОВЗ, установление адекватных способов взаимодействия между взрослыми и детьми, использование разнообразных средств воспитания и обучения, позволяющих создать мотивирующую развитие инициативы у ребенка обстановку и в детском саду, и в семье. Все это будет способствовать успешному формированию двигательной инициативы дошкольников и формированию личности в целом.

Литература:

1. Бочкарева, О.И. Система работы по формированию здорового образа жизни / Сост. О.И. Бочкарева. – Волгоград: ИТД «Корифей». – 2008. – 96 с.
2. Волошина, Л.Н. Проблемы формирования самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности / Л.Н. Волошина, О.Г. Галимская, О.В. Никулина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6. – № 4. – С. 16–27.
3. Голомидова С.Е. Физкультура. Нестандартные занятия. Старшая группа / С.Е. Голомидова. – Волгоград: ИТД «Корифей». – 2010. – 96 с.
4. Голомидова, С.Е. Физкультура. Нестандартные занятия. Подготовительная группа / С.Е. Голомидова. – Волгоград: ИТД «Корифей». – 2010. – 96 с.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — Москва: Азбуковник, 1997. — 944 с.
6. Семенова И.С. «Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей «особого» ребенка» // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – №7.
7. Шебеко В.Н. Физическое воспитание дошкольников / В.Н. Шебеко. – М.:2000. – 176 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N1155. – URL: https://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/7:1 / (дата обращения: 28.04.2024). – Текст : электронный.

УДК 376.42

Преемственность в математическом образовании детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Левина Л.А., старший воспитатель,
Белозерова Е.В., педагог-психолог,
Айдабекова М.М., педагог – психолог.
МБДОУ «Детский сад № 1» г.о. Самара

Аннотация. Авторы статьи исследуют влияние преемственности в содержании программ по математике на развитие фундаментальных элементарных математических представлений (ФЭМП) у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, включая детей с задержкой психического развития (ЗПР). В ходе эксперимента были проведены математические игры, позволяющие оценить влияние преемственности на уровень развития математических навыков у обеих групп детей. Результаты подтвердили гипотезу о положительном воздействии преемственности на развитие ФЭМП, особенно у детей с ЗПР.

Ключевые слова: преемственность, математическое образование, фундаментальные элементарные математические представления, задержка психического развития, дети старшего дошкольного возраста, младший школьный возраст.

В современном образовательном пространстве важное место занимает проблема обеспечения преемстве[illegible] в обучении, особенно в контексте детей с задержкой психического развития ([illegible] Данный аспект приобретает особую актуальность на стыке старшего дошкольного и младшего школьного возраста, когда формируются базовые

математические навыки, заложенные в дошкольный период и развиваемые в начальной школе. Математическое образование является ключевым элементом когнитивного развития ребенка, поскольку оно не только формирует навыки счета и логического мышления, но и способствует развитию памяти, внимания и пространственного воображения. Важность математического образования для детей с ЗПР состоит в том, чтобы сделать обучение доступным, интересным и эффективным, учитывая их особенности восприятия и обработки информации.

Актуальность исследования обусловлена сложностью образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями. Особое внимание в этом контексте требует период перехода от дошкольного к школьному образованию, когда происходит значительное изменение в учебной среде и подходах к обучению. Для детей с ЗПР такой переход может стать особенно сложным, если не обеспечивается непрерывность и преемственность в образовательном процессе. Важно не только сохранить достигнутые результаты, но и обеспечить дальнейшее развитие математических навыков и знаний. Разработка и внедрение индивидуализированных обучающих программ, учитывающих специфические особенности каждого ребенка с ЗПР, является ключевым аспектом в достижении образовательных целей. Кроме того, правильно организованное математическое образование способствует не только когнитивному развитию, но и социальной адаптации этих детей. Однако существует недостаток конкретных исследований и методических разработок, посвященных именно математическому образованию детей с ЗПР в этот критический период. Это указывает на необходимость разработки новых педагогических подходов и методик, которые смогут обеспечить эффективное обучение и развитие у данной категории детей.

В статье Макаровой Ю. В. рассматривается исторический аспект преемственности, включая основные взгляды на преемственность между дошкольными учреждениями и школой, а также возможности реализации преемственности в математической подготовке детей старшего дошкольного возраста. Начиная с начала XX века, многие отечественные педагоги работали над проблемой преемственности. Среди них А. М. Леушина, Н. А. Попова, Т. В. Тарунтаева, П. А. Сагымбекова, Г. С. Костюк, Н. Н. Подьякова и другие. Они исследовали процесс развития ребенка на этапе подготовки к школе, изучая уровни сформированности качеств, необходимых для успешного обучения. В последние годы были проведены исследования, направленные на усовершенствование преемственности в вопросах методики обучения элементам математики. Исследователи, такие как Н. А. Попова, Т. В. Тарунтаева, и П. А. Сагымбекова, учитывали психологические механизмы учебной деятельности ребенка и природу формирования у них элементарных представлений о размере, количестве, числе.

У детей с ЗПР замедленно формируются навыки счета, и они испытывают затруднения в порядковом счете и при решении арифметических задач. Г. М. Капустина и В. И. Зыкова указывают на недостаточное развитие абстрактно-логической формы мышления у этих детей. Большинство специалистов считают, что в условиях коррекционного обучения у детей с ЗПР можно устранить пробелы в усвоении начальных математических знаний и представлений, при этом изучение математики должно предусматривать разнообразные виды деятельности учащихся. Исследование Лобановой К. В. из Челябинского государственного университета о математических способностях детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом (ДЦП). В нем говорится, что дети с ДЦП испытывают значительные трудности в овладении математикой, что обусловлено различными проблемами в развитии мышления и других высших психических функций. Исследование показало зависимость между уровнем освоения школьной программы по математике и уровнем развития мышления у этих детей.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что оно представляет собой первый шаг к систематическому исследованию влияния преемственности в содержании программ по математике на развитие фундаментальных элементарных

математических представлений (ФЭМП) у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, особенно у детей с задержкой психического развития (ЗПР). В данном исследовании уделяется особое внимание детям с ЗПР, что делает его новаторским, так как ранее не проводились подобные исследования, охватывающие данную категорию детей и оценивающие влияние преемственности на их математическое развитие. Это важно, так как дети с ЗПР требуют специфического подхода к обучению, и результаты данного исследования могут внести вклад в разработку эффективных методов и программ для этой категории детей.

Цель анализ математического развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, разработка и проверка на практике применения усовершенствованных и новых инструментов, программ в ФЭМП дошкольников.

Гипотеза: развитие в области ФЭМП детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста будет проходить успешно при условиях соблюдения преемственности в содержании программ по математике.

Для проверки гипотезы о влиянии преемственности в содержании программ по математике на развитие фундаментальных элементарных математических представлений (ФЭМП) у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста было проведено экспериментальное исследование с двумя группами детей: 10 детей с задержкой психического развития (ЗПР) старшего дошкольного возраста и 10 детей, которые успешно завершили дошкольное обучение в 2022 году и перешли в начальную школу. Эксперимент включал проведение математических игр, целью которых было Исследование было разделено на несколько этапов, включающих проведение математических игр для двух групп детей: 10 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) и 10 детей, которые завершили дошкольное обучение в 2022 году.

Эксперимент включал в себя разнообразные задачи и игры, направленные на развитие фундаментальных элементарных математических представлений (ФЭМП) и проверку гипотезы о влиянии преемственности в содержании программ по математике.

Этап 1: Пространственные представления

Группы детей были задействованы в игре, где они должны были размещать предметы в пространстве в соответствии с указанными инструкциями. Например, им давались карточки с предметами и словами "слева", "справа", "между" и так далее. Дети должны были разместить предметы согласно данным указаниям.

Результаты этапа 1:

1. Группа детей с ЗПР продемонстрировала значительный прогресс в развитии пространственных представлений. Они более успешно справлялись с задачами, связанными с ориентацией в пространстве, чем до начала эксперимента.

2. Группа детей, завершивших дошкольное обучение в 2022 году, также продемонстрировала хороший прогресс, но их результаты были несколько лучше, чем у детей с ЗПР.

Этап 2: Счет и порядковый счет

На этом этапе дети участвовали в игре, где им предлагались группы предметов, и они должны были сосчитать их и определить, на каком месте находится конкретный предмет в группе.

Результаты этапа 2:

1. Группа детей с ЗПР продемонстрировала значительный прогресс в счете и порядковом счете. Они лучше понимали понятия "сколько?", "который по счету?" и "на котором месте?".

2. Группа детей, завершивших дошкольное обучение в 2022 году, также показала хороший прогресс в счете и порядковом счете, превзойдя начальные результаты.

Этап 3: Геометрические фигуры

На этом этапе дети учились различать и называть геометрические фигуры и находить их в окружающих предметах. Они также рассматривали стороны, углы и вершины геометрических фигур и учились классифицировать многоугольники по виду и размеру.

Результаты этапа 3:

1. Группа детей с ЗПР продемонстрировала заметный прогресс в развитии геометрических представлений. Они успешно находили геометрические фигуры и определяли их особенности.

2. Группа детей, завершивших дошкольное обучение в 2022 году, также показала хорошие результаты в развитии геометрических представлений, превышая начальные результаты.

Этап 4: Цифры и числа

На этом этапе дети учились уточнять свои представления о цифрах 1 и 2, писать их и работать с числами 1 и 2.

Результаты этапа 4:

1. Группа детей с ЗПР показала значительный прогресс в работе с цифрами 1 и 2. Они лучше понимали эти цифры и умели писать их.

2. Группа детей, завершивших дошкольное обучение в 2022 году, также продемонстрировала хорошие результаты в работе с цифрами 1 и 2, превышая начальные результаты.

Эксперимент подтвердил гипотезу о влиянии преемственности в содержании программ по математике на успешное развитие ФЭМП у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Обе группы детей, в том числе дети с ЗПР и те, которые завершили дошкольное обучение в 2022 году, продемонстрировали значительный прогресс во всех аспектах математики после участия в математических играх, учитывающих преемственность в содержании образовательных программ. Группа детей с ЗПР достигла более заметного улучшения, что подчеркивает важность индивидуального подхода и преемственности в образовании для данной категории детей.

Таблица 1

Преемственность в содержании программ по математике с ЗПР

	Детский сад	***Школа***
1	Представления о взаимном расположении предметов в пространстве (в ряду): слева, справа, до, после, между, перед, за, рядом.	Пространственные представления (вверх, вниз, налево, направо и др.)
2	Порядковый счет в пределах 10. Умение отвечать на вопросы «Сколько?», «Который по счету?», «На котором месте?»	Счет предметов (с использованием количественного и порядкового числительных)
3	Деление круга и квадрата на части. Различение и называние знакомых геометрических фигур. Представления о треугольниках и четырехугольниках. Нахождение в окружающих предметах форму знакомых геометрических фигур. Представление о многоугольнике на примере треугольника и четырехугольника. Нахождение сторон, углов и вершин. Способы классификации многоугольника по виду и размеру. Пятиугольник, шестиугольник	Точка. Линия: кривая, прямая, отрезок. Ломаная линия, звено ломаной. Вершины. Многоугольник
4	Уточнение представлений о цифрах 1 и 2	Много. Один. Письмо цифры 1. Числа 1,2. Письмо цифры 2.

На основании проведенного эксперимента и анализа результатов, можно сделать следующие выводы:

1. Преемственность в содержании программ по математике имеет положительное воздействие на развитие фундаментальных элементарных математических представлений (ФЭМП) у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Дети, участвовавшие в эксперименте, включающем математические игры с учетом преемственности, продемонстрировали значительный прогресс в разных аспектах математики, таких как пространственные представления, счет, геометрия и работа с цифрами и числами.

2. Дети с задержкой психического развития (ЗПР), участвующие в эксперименте, также показали хорошие результаты, что подчеркивает значимость индивидуального подхода к обучению и внимательного учета их потребностей и специфических особенностей.

3. Прогресс детей, завершивших дошкольное обучение в 2022 году, также был заметным, но дети с ЗПР достигли более заметных улучшений, что может быть связано с более интенсивным обучением, ориентированным на их потребности.

Основанные на исследованиях и успешных практиках, такие методологии должны быть разработаны и внедрены на уровне образовательных учреждений. Эти методологии должны быть ориентированы на непрерывное обучение, адаптированное к индивидуальным особенностям детей с ЗПР.

Обучение педагогов, работающих с детьми старшего дошкольного и начального школьного возраста, должно включать в себя компетенции по преемственности в образовании. Это поможет им лучше адаптировать учебные планы и методики к потребностям детей с ЗПР.

Образовательные программы должны предоставлять возможность для индивидуального обучения и учета потребностей каждого ребенка. Дифференцированный подход и персонализация образования могут способствовать эффективному развитию ФЭМП у всех детей. Связь и сотрудничество между образовательными учреждениями на этапах перехода детей из дошкольного в школьное обучение играют ключевую роль в обеспечении преемственности. Обмен информацией и опытом между учителями и педагогами может помочь сгладить переходные моменты и обеспечить непрерывность образования. Для эффективной реализации преемственности необходим постоянный мониторинг и оценка результатов образовательного процесса. Это позволит выявлять слабые места и корректировать методики и программы. Исследования в области образования детей с ЗПР должны быть продолжены, с учетом новейших методологий и педагогических разработок. Необходимо стремиться к разработке более эффективных и адаптированных методов обучения. Важно вовлечение родителей в образовательный процесс и обеспечение им доступа к информации о преемственности. Сотрудничество с родителями может усилить усилия по развитию ФЭМП у детей.

В целом, развитие преемственности в образовании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста играет важную роль в обеспечении успешного развития их математических навыков. Реализация вышеперечисленных рекомендаций может способствовать более эффективному обучению и интеграции детей с ЗПР в образовательный процесс, что в конечном итоге способствует их лучшей адаптации и успешному обучению.

Литература:

1. Владимирова, Т. В. Преемственность устойчивого развития на уровнях дошкольного и начального образования / Т. В. Владимирова, А. А. Токарев. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). — Т. 0. — Москва : Буки-Веди, 2014. — С. 46-52.

2. Кисова, В. В Психологические аспекты математического образования дошкольников с задержкой психического развития / В. В. Кисова // КНЖ. 2019. №3 (28).

3. Макарова, Ю. В. Преемственность в математическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста / Ю. В. Макарова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 6 (140). — С. 421-424.

4. Стригунова, А. Г. Педагогические условия подготовки детей к школе в дошкольных образовательных учреждениях / А. Г. Стригунова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 10 (114). — С. 1290-1293.

5. Якушина, О. В. Преемственность в дошкольном и школьном образовании как залог успешной адаптации ребенка к школе / О. В. Якушина. — Текст : непосредственный //

Инновационные педагогические технологии : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань : Бук, 2016. — С. 33-36.

УДК 376.112.4

Психологический аспект проведения логоритмических занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра

Литвиненко А.В., студент 2 курса магистратуры;
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Аннотация. Статья рассматривает актуальную сегодня проблему аутизма, являющуюся одной из самых трудных и запутанных проблем современной цивилизации. В статье рассмотрены психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра и психологический аспект логоритмических занятия с данной категорией детей.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, РАС, логоритмика, психологические особенности.

Расстройство аутистического спектра (РАС) в детском возрасте является отдельным признаком или психическим расстройством. Основными признаками, сопровождающими РАС, являются: ограниченные формы взаимодействия с окружающими людьми, нарушения речи, нарушения коммуникации, социальной адаптации, нарушение моторных функций и наличие стереотипной деятельности.

РАС выражается в эмоциональном и поведенческом отклонении, срыве или полном прекращении общения, «погружении в себя», потере эмоционального и коммуникативного контакта с недостаточной, не дифференцированной общительности и открытости, связанной с невозможностью эмоциональной реакции собеседника и эмоционального дефицита [2, с.153].

Основные особенности детей с расстройствами аутистического спектра включают:

– трудности в социальном взаимодействии;
– неравномерное и специфическое развитие психических функций, нарушение познавательных процессов;
– затруднения в установлении взаимодействия с окружающими.

Для успешного обучения детей с расстройствами аутистического спектра необходимо создание специального организованного образовательного пространства, разработка индивидуальной адаптированной образовательной программы, использование специальных методик и приемов в обучении, а также обеспечение психолого-педагогического сопровождения. Образовательный процесс детей с РАС основывается на комплексном подходе. Образовательный процесс должен сопровождаться различными специалистами, такими как педагог-психолог, учитель-логопед, дефектолог, социальный педагог.

Целями всех педагогов в учебном заведении, где обучается ребенок с расстройствами аутистического спектра, являются:

– установление границ взаимодействия;
– оказание помощи в организации обучения;
– развитие коммуникативных навыков;
– формирование представлений о себе и окружающих;
– развитие функций программирования и контроля активностей;

– работа с семьей и согласование ее взаимодействия со всеми специалистами, участвующими в образовательном процессе ребенка с расстройствами аутистического спектра;

– взаимодействие со сверстниками и детским коллективом.

При работе с детьми с РАС учитель-логопед выстраивает свою работу в следующих направлениях:

1. Работа над просодическими компонентами речи.
2. Понимание сложноорганизованной речи.
3. Формирование коммуникативных навыков, диалогической речи.
4. Формирование фонетико-фонематических представлений.
5. Коррекция звукопроизносительной стороны речи [4, с. 9].

Все, приведенные выше направления работы, можно включать в занятия по логоритмике. Занятия по логоритмике строятся с учетом психологических и физических особенностей детей с РАС.

Логопедическая ритмика является направлением коррекционной педагогики и логопедии. Логоритмика включает в себя слова, музыку и движения. Занятия по логоритмике основываются на двигательных упражнениях, которые сочетаются с произнесением специально подобранного речевого материала.

Занятия по логоритмике с детьми с РАС помогают преодолевать не только логопедические нарушения, но и нарушения психологического характера: нарушения эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов.

Логоритмические занятия с детьми с РАС включают в себя следующие упражнения:

– музыкально-ритмические упражнения;
– прослушивание музыкальных композиций;
– пропевание материала;
– музыкально ритмические игры (хороводы, танцы);
– игры на музыкальных инструментах [3, с.60].

Принципы организации логоритмических занятий с детьми с РАС заключаются в том, чтобы: поддерживать психологическую экологию - проводить логоритмические занятия с музыкальным сопровождением; следить за эмоциональным состоянием каждого ребёнка на протяжении всех занятий; постепенно усложнять задания и наблюдать за реакцией детей.

Также, логоритмические занятия опираются на следующий ряд принципов: Принципы построения программы:

1. Принцип системности – занятия проводятся регулярно на протяжении определенного времени.
2. Принцип комплексности – каждое занятие включает в себя работу над несколькими сферами развития ребенка.
3. Принцип структурности – каждое занятие разделено на несколько этапов.
4. Принцип линейности подачи материала – формирование определенного навыка происходит от простого к сложному.
5. Принцип простоты и разнообразия материала – в занятиях используется доступный разнообразный материал [5, с.6].

Для создания благоприятного психологического состояния детей с РАС необходимо соблюдать примерно одинаковую структуру занятия. Логоритмическое занятие с детьми с РАС может иметь следующую структуру:

1. Приветствие.

Целью этого этапа является эмоциональное сближение детей с педагогом. Важно наладить контакт с ребенком, обращаться к нему и говорить с ним следует на уровне его глаз для того, чтобы он чувствовал себя в безопасности.

2. Упражнения, способствующие стимуляции зрительного, слухового и двигательного внимания с целью укрепления психофизиологического состояния детей и привлечения их к совместным действиям.

3. Коррекционно-развивающие упражнения.

4. Прощание как ритуал. Завершение занятия под одну и ту же композицию [1, с.137].

Таким образом, дети с диагнозом РАС испытывают трудности в социальном взаимодействии, неравномерность и специфичность психического развития, нарушение когнитивных процессов, что затрудняет социальное взаимодействие и наиболее существенно влияет на социальные взаимодействия. У большинства детей этой категории наблюдаются логопедические нарушения, которые наиболее благоприятным образом поддаются коррекции с помощью логоритмических занятий. Все занятия по логоритмике должны быть построены с учетом психологических особенностей детей с РАС и создания благоприятной психологической среды во время занятий.

Литература:

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с.

2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018.— 202 с.

3. Котова С. В. Коррекция звукопроизношения и музыкальное развитие детей дошкольного возраста посредством логопедической ритмики // Молодой ученый. — 2016. — № 23.2 (127.2). — С. 59-62.

4. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. - № 1. – С. 4-14.

5. Тарасова О.А., Чернышева Ю.А. Авторская программа по логоритмике для детей со сложной структурой дефекта. – М. Издательство Перо, 2021. – 271.

УДК 376.3

Формирование лексико-грамматического строя речи детей с ОНР посредством инновационных технологий

Ломоносова Т.Н., учитель-логопед
МАДОУ«Центр развития ребёнка – детский сад № 173» г.о. Самара
Осипова А.С., учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад № 255» г.о. Самара

Аннотация. В статье представлен теоретический и практический аспект включения инновационного подхода в логопедическую практику по формированию лексико-грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи. Авторы считают, что, используя данный метод с применением балансировочной доски Бильгоу, представляется возможным эффективно реализовать поставленные коррекционно-развивающие задачи, вовлекая в работу одномоментно различные анализаторные системы, позволяющие достичь желаемого результата в более короткие сроки.

Ключевые слова: грамматический строй речи, балансировочная доска Бильгоу, межполушарные связи, ОНР, дошкольники, логопедия.

Важным условием развития детей является правильное формирование речи. Развитая речь определяет возможности ребенка в познании окружающей действительности, помогает настроить коммуникативные отношения со сверстниками и взрослыми, характеризует психическое развитие. Трудности в обучении детей с общим недоразвитием речи возникают в связи с незрелостью определенных функций, дисгармонией созревания головного мозга, нарушением межполушарного взаимодействия. Одним из основных показателей уровня речевого развития ребенка с общим недоразвитием речи является сформированность лексико-грамматического строя речи. Поэтому в практику коррекционно-логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы внедрили балансировочную доску Бильгоу и кинезиологические упражнения.

Теоретической базой нашей работы являются рекомендации современной нейропсихологии и образовательной кинезиологии: концепция А.Р. Лурии, Л.С. Выготского, теория нейропсихологии, учение о трех блоках мозга. Первый блок мозга отвечает за энергию, энергетический баланс. Обеспечивает энергией весь организм и мозг в том числе. Это глубинные структуры, которые закладываются еще внутриутробно и к первому году жизни они практически сформированы [6, с. 120]. Второй блок активнее всего формируется в дошкольный период и отвечает за информацию, которую мы принимаем от мира, перерабатываем и даем какой-то ответ на эту информацию [6, с. 127]. Здесь выделяют несколько компонентов: *зрительный* (обработка зрительной информации – зрительное восприятие), *слуховой* (обработка неречевых и речевых звуков – слуховое восприятие), *кинестетический* (информация, которую мы получаем от тела), *пространственный* (схема тела, ощущение себя в пространстве, пространственные представления), *кинетический* (плавность переключения между отдельными элементами). Третий блок начинает активно формироваться у детей перед школой. Это блок программирования, регуляции и контроля деятельности. И для координации работы мозга, и передачи информации из одного полушария в другое предназначено мозолистое тело, которое осуществляет межполушарные связи, находится между двумя полушариями мозга[6, с. 130-131]..

Работа с балансировочной доской Бильгоу подразумевает:

- Развитие координации, общей и мелкой моторики пальцев рук;
- Мозжечковая стимуляция, развитие чувства равновесия, чувства ритма;
- Развитие межполушарных связей;
- Развитие чувства схемы тела и представления схемы тела.

Задания по развитию лексико-грамматического строя речи с использованием балансировочной доски Бильгоу, а также упражнения на развитие межполушарных связей и мозжечковой стимуляции мы включали в структуру индивидуальных логопедических занятий. Первоначально все упражнения проводятся на полу и только затем на балансировочной доске. С каждым ребенком осуществляется подготовительная работа: стопы ног должны стоять параллельно, равноудаленно друг от друга, в соответствии с разметкой доски. Спина прямая, корпус не должен подаваться вперед, либо в стороны. Ребенок должен удерживать равновесие, не раскачиваться на доске. Обращаем внимание, чтобы у ребенка не проявлялись синкинезии.

Кинезиологические упражнения (реципрокные движения: правая рука выполняет одно движение, левая – другое) дети выполняли с постепенным усложнением. Ускорение темпа выполнения; выполнение с легко прикушенным языком и закрытыми глазами (исключение речевого и зрительного контроля); подключение движений глаз и языка к движениям рук; подключение дыхательных упражнений и метода визуализации. Игровые упражнения и задания по формированию лексико-грамматических категорий дети выполняли на балансировочной доске с мячом, мешочками с различными наполнителями, умной восьмеркой.

Приведем примеры использования адаптированных игр и упражнений в коррекционно-логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Игра «Один - много». Ребенок сидит «по-турецки» на балансировочной доске, логопед раскачивает доску, дает инструкцию: Мы – волшебники немного, был один, а станет много. Ребенок, сидя на балансире, отвечает на вопросы логопеда по теме «Игрушки»: мяч, а если много… мячи, кукла, а если много…куклы и т.д.

Игра «Стойкий оловянный солдатик» с кинезиологическим мячом. Даем инструкцию: Все, конечно, знают, какие по цвету, фрукты бывают.Ребенок стоит на балансире, большой мяч держит перед собой на вытянутых руках, смотрит на предметные картинки логопеда, отвечает на вопросы, поднимает мяч вверх-вниз.

Игра «Скажи наоборот» с кинезиологическим мешочком. Даем инструкцию ребенку: Мы сейчас откроем рот, чтоб сказать наоборот. Ребенок, удерживая равновесие на доске, ловит мешочек, слушает вопрос логопеда, например, веселый, а наоборот…грустный. Затем дает ответ, одновременно бросая мешочек логопеду.

Динамическое упражнение «Корова-коза». Данное упражнение предлагаем детям при изучении лексической темы «Домашние животные». Ребенок, удерживая равновесие на балансире Бильгоу, одновременно чередует позы правой и левой рук под стихотворение:

Идет коза рогатая
За малыми ребятами.
Коровушка идет,
Молоко дает.

Во время изучения лексической темы «Профессии» дети выполняют динамическое упражнение «Капитан». Ребенок, удерживая равновесие на балансире, одновременно чередует позы правой и левой рук «козырек» - «класс» под стихотворение:

Капитан, капитан!
Ты объездил много стран!
Африку, Испанию,
Уругвай, Италию!

Мы убедились и пришли к выводу, что использование балансировочной доски Бильгоу и кинезиологических упражнений синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, положительно сказываются на формировании лексико-грамматического строя речи, тем самым способствуя развитию полноценной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Таким образом, внедрение в логопедическую практику инновационных подходов у детей повышается уровень эмоционального благополучия, улучшается зрительно-моторная координация, формируется пространственная ориентировка, создается благоприятная адаптивная среда для полноценного развития каждого ребенка, раскрытия его потенциала.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2005. – 287 с.
3. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 677 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учебное пособие для студ. высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
5. Основы логопедической работы с детьми / Г.В. Чиркина [и др.]. – М.: АРКТИ. – 2003. – 239 с.

6. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации. – М.: Дрофа, 2010. – 189 с.

УДК 376.3

Стимулирование речевой активности детей с нарушением слуха посредством интерактивной среды темной сенсорной комнаты

МарешС.В.,педагог-психолог
МБУ детский сад № 43 «Гнездышко» го. Тольятти

Аннотация. Современное образование в соответствии с содержанием новых образовательных стандартов нацелено на овладение детьми компетенциями, которые позволят им успешно адаптироваться и самореализоваться в дальнейшей жизни. Ребенок с нарушением слуха нуждается в психологическом сопровождении становления базовых свойств личности: самооценки, эмоциональной сферы, нравственных ценностей, смыслов и установок, а также социально-коммуникативных навыков, необходимых в системе отношений с другими людьми.

Ключевые слова: нарушение слуха, стимуляция речевой активности, социально-коммуникативное развитие, развивающая среда, темная сенсорная комната, занятия с детьми с нарушением слуха, психологическое сопровождение, коррекция.

Специфика развития детей в дошкольном возрасте заключается не столько в овладении ребенком знаний, сколько в становлении базовых свойств его личности: самооценки, эмоционально-личностной сферы, нравственных ценностей, смыслов и установок, а также социально-коммуникативных навыков, необходимых для успешного взаимодействия другими людьми в социуме. Большую часть знаний об окружающем мире ребенок получает через слуховое восприятие. Потеря слуха лишает ребенка важного источника информации и ограничивает тем самым процесс его интеллектуального, социально-коммуникативного и эмоционально-личностного развития [1, с.3]. Поэтому так важно уделять внимание слухо-речевому развитию детей с нарушением слуха. Даже незначительные сдвиги в этом направлении – огромный шаг вперед к успешному нахождению в социуме.

Перед педагогами, работающими с детьми с нарушением слуха, стоят важные задачи:

- Социальная адаптация детей на базе развития речевого слуха и повышения уровня воспроизведения словесной речи.
- Развитие способности концентрации слухового внимания, слуховой памяти.
- Увеличение объема слуховых представлений, повышение уровня слухового восприятия.
- Формирование и развитие умений и навыков устного общения на словесной основе.

В МБУ детский сад № 43 «Гнёздышко» г.о. Тольятти функционируют две группы с детьми с нарушением слуха. Педагогом-психологом разработана и успешно реализуется для работы с детьми с нарушением слуха «Волшебная страна» с использованием интерактивного оборудования темной сенсорной комнаты.

Темная сенсорная комната – это особым образом организованная окружающая среда, наполненная различного рода визуальными и тактильными стимуляторами. Темная сенсорная комната позволяет решать следующие психологические задачи: снятие

эмоционального и мышечного напряжения; стимулирование сенсорной чувствительности и двигательной активности; развитие и коррекция зрительно-моторной координации и сенсорно-перцептивной чувствительности; фиксирование зрительного внимание и развитие умения управлять им, поддержание интереса и познавательной активности; повышение психической активности за счет стимулирования положительных эмоциональных реакций; коррекция психоэмоциональных состояний [4, с.13].

Использование оборудования темной сенсорной комнаты, как показывает многолетняя практика, может являться действенным средством стимуляции речевой активности в работе с детьми с нарушением слуха и кохлеарно имплантированными детьми. Для реализации программы необходимо следующее оборудование темной сенсорной комнаты:

1. Зеркальный уголок с пузырьковой колонной.
2. Зеркальный шар с профессиональным источником света.
3. Проектор Меркурий (жидкое колесо, диск с изображением животных).
4. Волшебная нить с котроллером.
5. Пучок фоброоптических волокон с боковым свечением «Звездный дождь».
6. Флюоресцентная лампа.
7. Различные светильники «Фонтан света», «Звезда», «Ёлка», «Бубочка» и др.

Цель данной программы: оптимизация нервно-психического, эмоционально-личностного и социально-коммуникативного развития детей с нарушением слуха.

В соответствии с поставленной целью данная программа решает следующие задачи:

1. Способствовать снижению эмоционального и мышечного напряжения; формировать эмоциональную стабильность и положительную самооценку.
2. Снизить проявление негативных психоэмоциональных состояний и поведенческих реакций: тревожность, страхи, агрессивность.
3. Развивать произвольное поведение и двигательный контроль.
4. Повысить познавательную активность, развивать дефицитарные психические функции познавательного процесса (внимание, восприятие, память, мышление).
5. Стимулировать слухо-речевую активность.
6. Стимулировать сенсорно-перцептивную чувствительность.

Каждое занятие включает в себя вводную, основную и заключительную часть. Стимуляция речевой активности проходит в процессе всего занятия. Использование оборудования темной сенсорной комнаты вызывает положительный эмоциональный отклик у детей, тем самым усиливая эффект стимуляции речи. При этом занятия составлены таким образом, что не исключается возможность использования оборудования не только в основной части занятия, но в возной и заключительной части.

Использование оборудования темной сенсорной комнаты:

1. Работа с флюоресцентной лампой.

Флюоресцентная (ультрафиолетовая) лампа используется для игр, направленных на развитие зрительного восприятия, внимания, умения ориентироваться в цветах и оттенках. Для игр и упражнений с использованием данного оборудования можно использовать пособия изготовленные из флюоресцентной бумаги, картона. Для стимуляции слухо-речевой активности используются следующие игры и упражнения:

- «Угощение» (назвать угощение словом)
- «Сортировка по признаку» (назвать цвет, форму или величину)
- «Сколько брать» (назвать нужное количество предметов)
- «Кто это любит» (назвать персонажа, для кого собираем)
- «Геометрические фигуры» (назвать геометрическую фигуру)

Так же ультрафиолетовая лампа помогает оживлять работы детей, выполненные с использованием флюоресцентной бумаги, неонового пластилина или нарисованные флюоресцентными красками, маркерами.

2. Пучок фоброоптических волокон с боковым свечением «Звездный дождь».

«Звездный дождь» развивает зрительное внимание, стимулирует тактильные ощущения, развивает мелкую моторику, формирует представления о цвете, нормализуют эмоциональный фон.

Для стимуляции речевой активности в процессе упражнений с фиброоптическими волокнами используются задания:

- «Дождик кап, кап, кап» (светим на ладошку)
- «Какого цвета» (проговариваем каждый следующий меняющийся цвет)
- «Дай один» (игра в паре: у одного ребенка пучок волокон, второй просит, озвучивая количество: один, два… много)
- «Салют, ура!» (пучок в руке над головой, ребенок приводит волокна в движение)

3. Волшебная нить с котроллером.

Нить абсолютно безопасна в использовании, ее можно сгибать в любом направлении. Стимулирует зрительное и тактильное восприятие, развивает координационные способности, мышечную чувствительность, позволяет активизировать внимание, снимает эмоциональное напряжение.

Помогает сплотить детей, выполнять совместно задания взрослого.

Игры на речевую стимуляцию:

- «Беги!» (взрослый контролирует скорость движения света в нити, дети дают словесную инструкцию взрослому)
- «Гори!» (по словесной инструкции детей взрослый включает/выключает нить).

4. Зеркальный шар с профессиональным источником света.

Активно используется в процессе проведения релаксации. Способствует развитию зрительного внимания и сосредоточения. В ходе реализации программы чаще всего используется в конце занятия с целью стабилизации эмоционального фона.

Для стимуляции речевой активности во время использования зеркального шара применяются речевые задания:

- «Какого цвета?» (закрепление знаний о цвете)
- «Обними» (снятие мышечного напряжения)
- «Кто с тобой рядом?»
- «Назови животное» (при использовании мягких игрушек)

5. Проектор Меркурий

Проецировать изображение проектора можно на любую поверхность: стена, потолок. Можно регулировать скорость движения диска. Для работы проектора можно использовать диск с изображением диких животных. Для стимуляции речевой активности во время работы проектора используются упражнения: «Кто это?», «Как говорит», «Привет, друг».

6. Зеркальный уголок с пузырьковой колонной.

Эффективен для стимуляции зрительных и тактильных ощущений. Имеет терапевтическое воздействие на нервную систему, позволяет успокоиться и расслабиться.

Игры для стимуляции речевой активности: «Поймай рыбку», «Найди шарик» (медузу, морского конька), «Кто плывет», «Сколько рыб», «Привет-пока», «Найди медузу», «Какого цвета» и т.д.

В процессе использования пузырьковой колонны также формируется слуховое и зрительное сосредоточение, в том числе на инструкции взрослого.

7. Светильники «Фонтан света», «Ёлка», «Звезда», «Мороженое» и др.

Светильники используются при дыхательной гимнастике: «Сильный и слабый ветерок», «Задуй огонёк». Взрослый регулирует включение и выключение света.

Занятия построены таким образом, что воздействие световых источников чередуется с развивающими играми и упражнениями, направленными на стимуляцию познавательной активности и развитие психических функций познавательного процесса.

Любое воздействие со стороны взрослого должно сопровождаться словом, инструкцией, объяснением с учетом возраста ребенка, с учетом уровня развития социально-коммуникативной сферы (в особенности речевого развития), а также с учетом уровня интеллектуального развития.

Эффективность реализации программы подтверждена сравнительным анализом первичной и итоговой диагностики. Результатом программы является:

- благоприятный эмоциональный фон, минимизация мышечного и эмоционального напряжения;
- повышение познавательного интереса и активности, сенсорной чувствительности;
- повышение уровня развития психических функций познавательного процесса (в том числе речевого развития);
- обогащение чувственного мира детей.

Нарушение слуха – не приговор. Задача педагогов, работающих с детьми с нарушением слуха, воспитать уверенных в себе детей, активных и максимально адаптированных к условиям социума.

Литература:

1. Головчиц Л.А. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения развития // Дефектология. – 2008. - № 1.

2. Головчиц Л.А., Шматко Н.Д. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями слуха // Специальная дошкольная педагогика / Под. ред. Е.А. Стребелевой. – М.: AKADEMIA, 2001.

3. Игры и занятия с детьми дошкольного возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии: Книга для педагогов /Под. ред. Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. М.: «Полиграф сервис», 2002.

4. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: учебно-методическое пособие / Под ред. В.Л. Жевнерова, Л.Б. Баряевой, Ю.С. Галлямовой. – СПб.: ХОКА, 2007.

УДК 372.361

Формирование предпосылок регулятивных УУД у детей дошкольного возраста на материале конструирования»

Мартынова А.М, педагог-психолог
Рангаева А.А., инструктор по физическому воспитанию
Чернова И.В., учитель-дефектолог
СП «Детский сад №56» СП ГБОУ СОШ № 4 г.о. Сызрань

Аннотация. В статье представлены теоретические основы формирования предпосылок регулятивных универсальных учебных действий (УУД) у детей старшего дошкольного возраста, дана характеристика предпосылок регулятивных УУД и их формирование у воспитанников на основе конструирования. Проанализирована литература по проблеме формирования предпосылок регулятивных УУД у детей старшего дошкольного возраста, исходя из чего, были определены уровни сформированности предпосылок регулятивных УУД у воспитанников.

Ключевые слова: регулятивные УУД, целеполагание, прогнозирование, контроль, оценка, саморегуляция, формирование предпосылок регулятивных универсальных учебных действий, конструирование.

Одной из важнейших задач образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования является обеспечение «условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения», «детей с ограниченными возможностями здоровья», «учет образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья» [9]. Современное инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к образованию, для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Целью инклюзивного образования на этапе дошкольного детства является вхождение ребенка с ОВЗ в первую в его жизни общественную образовательную систему – дошкольное воспитание и обучение. Специфическими задачами инклюзивного образования в нашем ДОО являются: квалифицированная коррекция отклонений в физическом или психическом развитии воспитанников; интеграция детей с отклонениями в развитии в единое образовательное пространство. Актуальной проблемой дошкольного образования сегодня становится развитие у старших дошкольников способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря, формирование умения учиться.

В.О. Пунский дает такое определение умению учиться: «Усвоенные способы учебной познавательной деятельности становятся умениями (к ним относятся также автоматизированные умения - навыки), которые и составляют синтезированное понятие умение учиться» [8]. В более широком значении, универсальные учебные действия - это способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта. Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности детей независимо от её специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей ребенка [4]. Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение детьми в дальнейшем всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

В составе основных видов универсальных учебных действий, можно выделить четыре блока: личностный, регулятивный (включающий также действия саморегуляции), познавательный и коммуникативный. Важное место занимают регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивающие организацию, регуляцию и коррекцию деятельности.

Современные дети живут в эпоху активной информатизации, компьютеризации и роботостроения. Технические достижения все быстрее проникают во все сферы человеческой жизнедеятельности и вызывают интерес детей к современной технике. Благодаря разработкам компаний по производству конструкторов на современном этапе появилась возможность уже в дошкольном возрасте знакомить детей с основами строения технических объектов и применять работу с конструкторами для всестороннего развития детей. Современному обществу необходимы социально активные, самостоятельные и творческие люди, способные к саморазвитию. Именно в дошкольном возрасте закладываются фундаментальные компоненты становления личности ребенка, когда он активно стремится к познанию окружающей действительности, испытывает интерес ко всему неизвестному, к прошлому и будущему, устройству мира. Он задает много вопросов, строит догадки, рассуждает, обдумывает и ищет различные способы решения проблемных ситуаций.

Исходя из вышеизложенного, мы определили тему нашей исследовательской работы.

Объектом исследования является процесс формирования предпосылок регулятивных УУД у детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования является использование конструирования в качестве средства формирования предпосылок регулятивных УУД у детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – определить эффективность использования конструирования в работе по формированию предпосылок регулятивных УУД у детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования может быть достигнута посредством решения следующих **задач:**

1) провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования;

2) охарактеризовать специфику формирования предпосылок регулятивных УУД у детей старшего дошкольного возраста и возможности использования конструирования в ДОО;

3) подобрать методику и провести диагностику сформированности предпосылок регулятивных УУД у детей старшего дошкольного возраста;

4) определить содержание работы по формированию предпосылок регулятивных УУД у детей старшего дошкольного возраста посредством конструирования и провести ее апробацию;

5) изучить эффективность проделанной работы и сделать выводы.

Перед началом исследования нами была выдвинута **гипотеза** о том, что в процессе конструирования у детей старшего дошкольного возраста эффективно формируются предпосылки регулятивных УУД.

Для решения поставленных задач нами использовались следующие **методы:**

1) анализ литературы;
2) наблюдение, опрос, беседа;
3) проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Теоретические основы исследовательской работы. Концепция развития универсальных учебных действий разработана группой авторов под руководством А.Г. Асмолова (Г. В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым). Эта концепция в начальной школе призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования и дополнить традиционное содержание образовательно-воспитательных программ. Она необходима для планирования образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, начальной школе и обеспечения преемственности образования [1].

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки стандартов нового поколения, позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания и создать навигацию проектирования универсальных учебных действий, которыми должны владеть обучающиеся.

А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и другие педагоги разработали с опорой на научную школу культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Мудрик, П. Я. Гальперина и Д. Э. Эльконина стандарты второго поколения. Ими были определены функции, содержание и номенклатура универсальных учебных действий, дана общая характеристика их психологического содержания и способов их формирования в образовательном процессе. Критериями дифференциации

видов универсальных учебных действий стали: функции, структура и форма, особенности возникновения, в том числе условия организации учебной деятельности. В результате анализа были выделены основные виды универсальных учебных действий: личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания), регулятивные (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование), познавательные (общеучебные, логические и знаково-символические) и коммуникативные. Создание методологии позволило перейти к разработке Программы развития универсальных учебных действий для предшкольного и начального общего школьного образования.

Универсальные учебные действия (УУД) – это совокупность способов действий ребенка, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся организацию своей деятельности. К ним относятся:

– целеполагание (постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено детьми, и того, что еще неизвестно);

– прогнозирование (предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик);

– контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличия от эталона;

– оценка (выделение и осознание того, что уже усвоено и, что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения);

– саморегуляция, как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

К завершению ступени предшкольного образования можно выделить следующие предпосылки сформированости регулятивных универсальных учебных действий:

– умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу;

– умение сохранять цель;

– умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;

– умение контролировать свое действие по результату;

– умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста необходимо сформировать предпосылки регулятивных универсальных учебных действий - действия принятия и сохранения цели, ориентации на образец, действия контроля и коррекции.

Для формирования предпосылок регулятивных универсальных учебных действий в работе со старшими дошкольниками возможны следующие методы и приемы:

– «преднамеренные ошибки» (детям предлагается найти и обосновать ошибки);

– поиск нужного материала, картинок по заданной теме;

– взаимоконтроль (проверка правильности выполнения того или иного задания);

– заучивание материала наизусть;

– контрольный опрос [7].

При формировании предпосылок регулятивных универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста на предшкольной ступени развития необходимо соблюдать следующие условия:

– опираться на игру, как ведущий вид деятельности;

– включать дошкольников в активные виды деятельности, такие как конструирование, сюжетное рисование, схематическое рисование, моделирование,

экспериментирование, исследование, восприятие литературных произведений, бытовой труд;

– максимально использовать методы поощрения: поощрять детей за активность, познавательную инициативу, интерес, стимулировать любознательность и любые усилия, направленные на решение задачи, стимулировать любой ответ, даже неверный;

– тренировать мыслительные операции, такие как классификацию, анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогию, сериацию;

– развивать коммуникативные способности детей;

– развивать вербальную и невербальную речь, творческие способности;

– развивать навыки самоконтроля;

– акцентировать внимание дошкольника на самой деятельности, а не на достижениях.

Конструирование - форма активного отношения человека к окружающему миру, содержание которой составляет познание и созидание в процессе освоения, трансляции и дальнейшего развития человеческой культуры. Детское конструирование - это целенаправленный процесс создания различных фигурок, изделий и построек, в которых взаимосвязь частей конструкции определяется способом их соединения в осмысленное целое. Конструктивная деятельность - это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению. Детское конструирование тесно связано с игрой и является деятельностью, отвечающей интересам детей. Значение конструирования в развитии ребенка: формирует тонкую наблюдательность, сосредоточенность внимания; развивает пространственное воображение; гибкость мышления; формирует эмоционально-волевые качества дети учатся испытывать удовлетворение, создавая или совершенствуя конструкцию, значимую для других людей, стремятся добиться поставленной цели; способствует формированию обобщенных представлений о предметах, о существенных связях и зависимости между отдельными предметами и явлениями обобщенных способов действий, умения обследовать предметы, планировать работу, самостоятельно исправлять ошибки: самоконтроля, способности управлять своими психическими процессами; помогает формированию дружного детского коллектива, навыков коллективной работы; готовит детей к школе: развивает мышление, память, воображение, способность к самостоятельному творчеству; способствует развитию речи.

На занятиях конструированием осуществляется развитие сенсорных и мыслительных способностей детей. Важно, что мышление детей в процессе конструктивной деятельности имеет практическую направленность и носит творческий характер. При обучении детей конструированию развивается планирующая мыслительная деятельность, что является важным фактором при формировании предпосылок регулятивных УУД.

Педагог содействует развитию у детей универсальных способностей на основе умения видеть целое (конструкцию) и его части: устанавливать связь между конфигурацией и назначением; определять пространственное положение элементов и понимать логику конструкции (выделять опорные детали и узлы крепления; учитывать запас прочности для адекватного изменения постройки); использовать детали с учетом их конструктивных свойств; заменять одни детали другими в разных комбинациях*;* находить творческие решения; не бояться апробировать варианты, замечать и своевременно исправлять ошибки, оценивать результат своей и совместной с другими детьми деятельности.

XXI век внес в систему образования дошкольников новые игры и развлечения. Одним из таких игр является уникальный конструктор-Фанкластик, Изобрел его Дмитрий Соколов, производится он в России, на Храпуновском инструментальном заводе. Фанкластик отвечает всем требованиям безопасности.

Детский конструктор Фанкластик – это уникальная развивающая игра для детей, не имеющая мировых аналогов, в этом конструкторе для детей используется оригинальный трёхмерный способ соединения элементов, безгранично расширяющий возможности сборки. Фанкластик обеспечивает самое прочное соединение деталей среди всех пластиковых конструкторов, что даёт возможность создавать объемные модели высотой до 3 метров.

Игры с конструктором Фанкластик развивают воображение, фантазию, логическое и пространственное мышление, усидчивость и внимательность, память, речь и социальную адаптацию, а также формирует техническое, инженерное, линейное образное и структурное образное мышление. Наборы конструктора дают безграничные возможности для творчества, он никогда не надоест, так как придуманные модели можно достраивать, переделывать, объединять, каждый раз получая что-то новое и необычное [6].

Исходя из выше изложенного, мы можем сделать вывод о том, что исследован вопрос формирования предпосылок регулятивных УУД у детей дошкольного возраста в образовательной и игровой деятельности. Но недостаточно уделено внимание вопросу использования и применения конструирования для формирования предпосылок регулятивных УУД у детей дошкольного возраста.

Проанализировав литературу по проблеме формирования предпосылок регулятивных УУД у детей старшего дошкольного возраста, мы определили содержание констатирующего эксперимента. Исследование проводилось на базе СП «Детский сад №56» ГБОУ СОШ №4 г.о. Сызрань Самарской области. В исследовании принимали участие две группы (экспериментальная и контрольная) по 12 детей в каждой в возрасте 5-6 лет.

Для выявления сформированности предпосылок регулятивных УУД использовались следующие методики: Методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин), Методика «Выкладывание узора из кубиков» (Методика Кооса)

Результаты диагностики сформированности предпосылок регулятивных УУД у детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 1 и таблице 2 и на гистограммах 1 и 2.

Таблица 1. Экспериментальная группа

№ п/п	ФИ ребенка	Уровни			
		10-12 баллов - высокий	6-9 баллов - средний	3-5 баллов - низкий	0-2 балла - очень низкий
1.	Данияр А.			+	
2.	Кристина А.			+	
3.	Ева Г.		+		
4.	Арина Ж.			+	
5.	Лиза Ж.			+	
6.	Тигран К.		+		
7.	Тарас К.			+	
8.	Арина К.		+		
9.	Полина П.		+		
10.	Даниил П.		+		
11.	Максим Е.			+	
12.	Егор Ф.			+	

При выполнении задания методики «Графический диктант» все дети приняли задачу, поняли условие выполнения задания.

По результатам методики было выявлено, что 42% детей (5 человек) имеют средний уровень развития произвольной сферы ребенка, 58% детей (7 человек) имеют

низкий уровень (Гистограмма 1).

Гистограмма 1. Уровень развития произвольной сферы ребенка
Экспериментальная группа

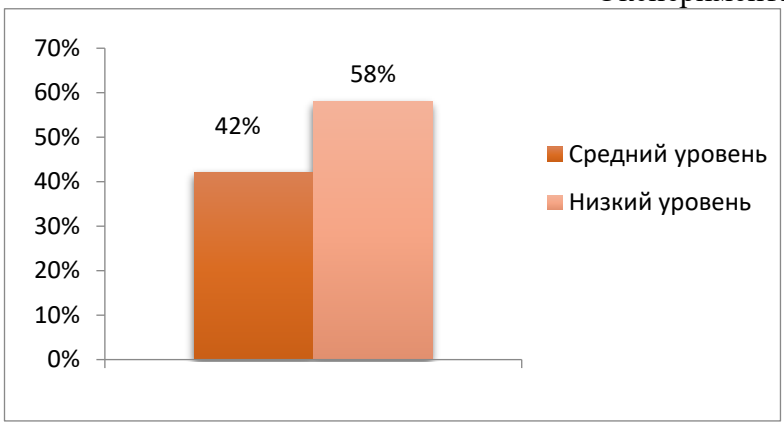
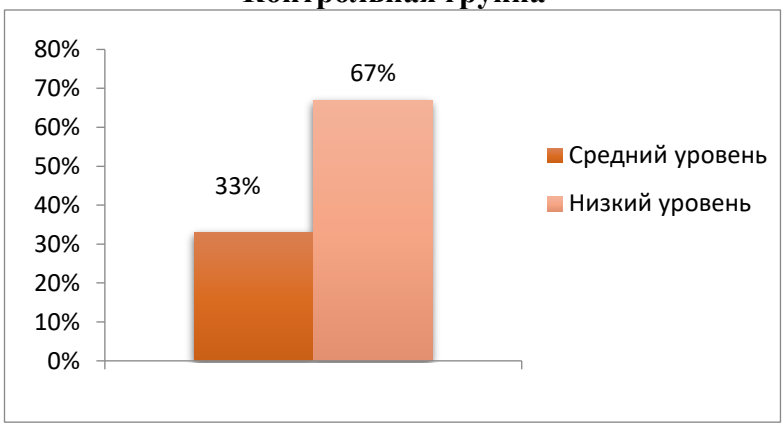


Таблица 2. Контрольная группа

№ п/п	ФИ ребенка	Уровни			
		10-12 баллов - высокий	6-9 баллов - средний	3-5 баллов - низкий	0-2 балла - очень низкий
1.	Даша Б.			+	
2.	Тамара Е.			+	
3.	Настя К.			+	
4.	Егор К.		+		
5.	Соня С.			+	
6.	Валерия С.		+		
7.	Егор С.		+		
8.	Миша Ф.			+	
9.	Соня П.		+		
10.	Егор С.			+	
11.	Руслан С.			+	
12.	Дима Х.			+	

По результатам методики было выявлено, что 33% детей (4 человек) имеют средний уровень развития произвольной сферы ребенка, 67% детей (8 человек) имеют низкий уровень (Гистограмма 2).

Гистограмма 2. Уровень развития произвольной сферы ребенка
Контрольная группа



Методика №2. «Выкладывание узора из кубиков»
(Методика Кооса) (май 2023 г.)
Экспериментальная группа

Таблица 3

№ п/п	ФИ ребенка	Целеполагание	Планирование	Прогнозирование	Контроль	Коррекция	Оценка	Саморегуляция	Общий уровень
1.	Данияр А.	3	3	2	2	3	2	2	17
2.	Кристина А.	3	3	2	3	3	2	2	18
3.	Ева Г.	3	3	2	3	3	2	2	18
4.	Арина Ж.	2	2	2	2	2	2	2	14
5.	Лиза Ж.	2	2	2	2	2	2	2	14
6.	Тигран К.	2	2	2	2	2	3	2	15
7.	Тарас К.	2	2	2	2	2	2	2	14
8.	Арина К.	3	2	2	2	2	3	2	16
9.	Полина П.	3	2	2	2	2	3	2	16
10.	Даниил П.	2	2	2	2	2	3	2	15
11.	Максим Е.	2	2	2	2	2	2	2	14
12.	Егор Ф.	2	2	2	2	2	3	2	15

Общий уровень развития регулятивных УУД определяется общей суммой баллов по всем 7-ми регулятивным УУД:

7-11 баллов - низкий уровень развития регулятивных УУД;

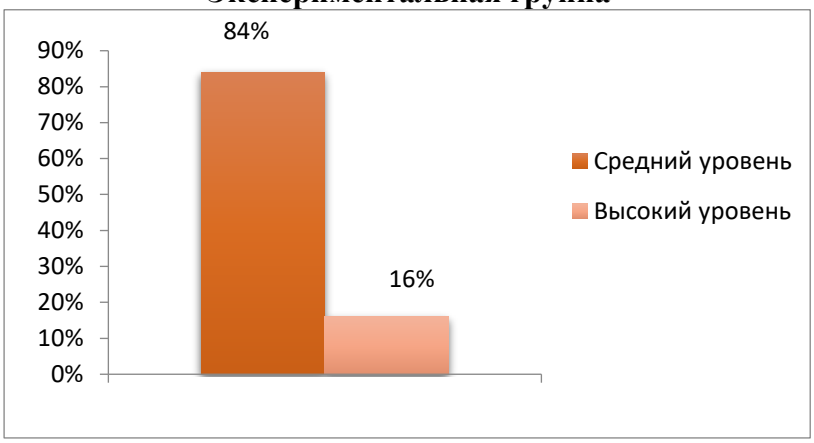
12-17 баллов - средний уровень развития регулятивных УУД;

18-21 бал - высокий уровень развития регулятивных УУД.

По результатам методики «Выкладывание узора из кубиков» было выявлено, что 84% детей (10 человек) имеют средний уровень развития регулятивных УУД, 16% детей (2 человека) имеют высокий уровень развития регулятивных УУД (Гистограмма 3).

Гистограмма 3. Уровни развития регулятивных и логических действий при выполнении задания выкладывания узора по образцу

Экспериментальная группа



Методика №2. «Выкладывание узора из кубиков» (Методика Кооса) (май 2023 г.)

Контрольная группа

Таблица 4

№ п/п	ФИ ребенка	Целеполагание	Планирование	Прогнозирование	Контроль	Коррекция	Оценка	Саморегуляция	Общий уровень
1.	Даша Б.	2	2	2	2	2	2	2	14
2.	Тамара Е.	2	2	2	2	2	2	2	14
3.	Настя К.	2	2	2	2	2	2	2	14
4.	Егор К.	2	2	2	3	2	3	2	16
5.	Соня С.	2	3	2	3	2	2	2	16
6.	Валерия С.	2	2	2	2	2	3	2	15
7.	Егор С.	3	2	2	2	3	2	2	16
8.	Миша Ф.	2	2	2	2	2	2	2	14
9.	Соня П.	3	2	2	2	2	3	2	16
10.	Егор С.	2	2	2	2	2	2	2	14
11.	Руслан С.	2	2	2	2	2	2	2	14
12.	Дима Х.	2	2	2	2	2	2	2	14

Общий уровень развития регулятивных УУД определяется общей суммой баллов по всем 7-ми регулятивным УУД:

7-11 баллов - низкий уровень развития регулятивных УУД;

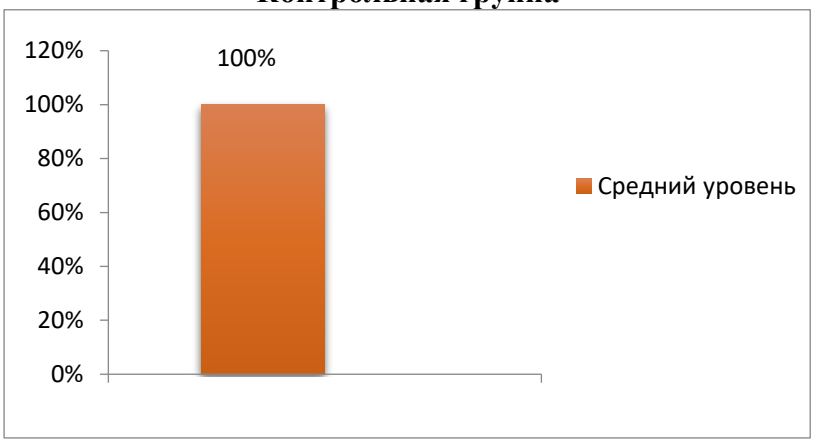
12-17 баллов - средний уровень развития регулятивных УУД;

18-21 бал - высокий уровень развития регулятивных УУД.

По результатам методики «Выкладывание узора из кубиков» было выявлено, что 100% детей (12 человек) имеют средний уровень развития регулятивных УУД (Гистограмма 4).

Гистограмма 4. Уровни развития регулятивных и логических действий при выполнении задания выкладывания узора по образцу

Контрольная группа



Исходя из полученных результатов проведенной диагностики, можно сделать вывод, что необходима дальнейшая целенаправленная работа с детьми экспериментальной группы по развитию у них предпосылок регулятивных УУД.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в детском саду. От действия к мысли: пособие для воспитателя. / Под редакцией А.Г. Асмолова. − М.: Просвещение, 2011. – 130 с.
2. Венгер Л.А. Воспитание и обучение (дошкольный возраст): учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. – 230 с.
3. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. – М.: Зигзаг, 2001. – 433 с.
4. Гуткина Н.И. «Психологическая готовность к школе». – М.: Просвещение, 2008.
5. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС. – М.: Маска, 2013. – 198 с.
6. Лыкова И.А. Парциальная программа интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста «Фанкластик: весь мир в руках твоих (Познаем, конструируем, играем)», М, 2019
7. Магомедова Р.Р. Формирование универсальных учебных действий в предшкольном образовании: учебное пособие. / Под общей редакцией Р.Р. Магомедова. – Ставрополь: СГПИ, 2012. – 107 с.
8. Пунский В. О. Азбука учебного труда: Кн. для учителя: Обобщение передового пед. опыта. - М.: Просвещение, 2008
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования

Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов вузов. / Ред.-сост. Д.Б. Эльконин. − М.: Академия, 2004. − 234 с

УДК 376

Взаимодействие специалистов ДОУ в развитии познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ

Мокеева Л.И., учитель-дефектолог,
Власова М.Г., учитель-логопед,
МБУ Детский сад № 33» Мечта» г.о. Тольятти

Аннотация. Материалы статьи основан на анализе различных подходов к изучению исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ. Познавательно-исследовательская (поисковая) деятельность определяется как основной вид исследовательского поведения, являющийся важным источником личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Выстраивается общий механизм дифференцированного подхода во взаимодействии всех специалистов по данному направлению реализации адаптированной программы.

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность, познавательная активность, цветовосприятие, технологии, средства, приемы.

Сегодня, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования одним из главных направлений в системе образования является «формирование социально активной личности, умеющей ориентироваться в современной среде, где необходимо проявлять исследовательское поведение» [1]. В соответствии с ФГОС ДО для развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников рекомендуется: формировать исследовательские умения в образовательной практике; формировать познавательный интерес; формировать познавательное действие в разных видах деятельности. Согласно Федеральной адаптированной образовательной программе

дошкольного образования одним из пунктов обеспечения содержания дошкольного образования и достижения планируемых результатов освоения образовательной программы на этапе завершения дошкольного образования является «способность детей к исследованию и познанию природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними» [2].

В исследованиях по педагогике и психологии анализируются основные подходы исследовательского поведения. В качестве основного источника развития выделяется ориентировочно исследовательская поисковая деятельность и исследовательское поведение - один из действенных механизмов научения, совершенствования познавательных функций приобретения социального опыта. [7, с. 85].

В разных научных источниках под исследовательской деятельностью понимается:

а) активность ребенка, направленная на познание устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию [7, с. 208].

б) определенная совокупность связанных действий (операций), при выполнении которых дети получают знания об объекте или явлении (И.И. Левашева). В процессе этой деятельности дети проявляют любознательность, инициативу и самостоятельность, устанавливают причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающей действительности, учатся задавать вопросы взрослым и сверстникам. Кроме того, дошкольники учатся договариваться между собой, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства [9, с. 659].

В настоящее время важно понимать, что познавательно-исследовательская деятельность - это деятельность детей 3-8 лет, в которой может быть реализовано содержание указанных в ФГОС ДО образовательных областей, где форма активности ребенка, направленная на познание свойств и связей объектов и явлений, освоение способов познания; способствует формированию целостной картины мира. Развитием форм познавательной активности является безусловный ориентировочный рефлекс «Что такое?», любопытство (эмоциональная сфера), любознательность (эмоциональная сфера + познавательная сфера), познавательный интерес (эмоциональная сфера + познавательная сфера + волевая сфера). Формами организации познавательно-исследовательской деятельности может быть как деятельность, организованная по инициативе взрослого, так и деятельность, организованная по инициативе ребенка. В нашей статье мы попытаемся раскрыть дифференцированный подход к развитию познавательно-исследовательской деятельности детей с ОВЗ (нарушение зрения и речи)

Учитывая особенности детей с ОВЗ, важно уточнить, что познавательно-исследовательская деятельность у таких дошкольников – это максимальная по возможностям здоровья поисковая активность ребенка с ОВЗ, направленная на постижение устройства вещей, связей между явлениями, их упорядочение и систематизация. На это нас ориентирует ФАОП ДО [2]. Дифференцированный подход осуществляется нами в формулировании задач для каждого специалиста, учитывая возможности детей с ОВЗ. Одними из главных задач учителя-дефектолога, с опорой на ФАОП ДО, является обогащения опыта локализации, различения, идентификации и узнавания, а также формирование алгоритма действий поиска, понимание ситуации по теме исследования. При пониженном зрении важно, насколько точно и целостно усваивается зрительная информация: качество проявления прослеживающей функции; успешность сравнения на глазомер; правильная дифференциация сенсорных эталонов; точная фиксация деталей; зрительное, слуховое, тактильное восприятие детальное и целостное.

Основная задача (ФАОП ДО) в логопедической работе является речевая активность ребенка, которая достигается через практическую исследовательскую деятельность. Задачи решаются успешно, если ребенок проявляет интерес в ходе исследования, пробует разные варианты, анализирует, обобщает. Для развития у детей с ОВЗ данного вида

деятельности необходим специальный педагогический инструментарий. Основные блоки апробированы на практике и продемонстрированы нами на городском педагогическом сообществе. Такие как:

1. Развивающие технологии, специальные методы и приемы:

- кейс-технология (структура будет представлена на мастер-классе)
- технология РКМ (развития критического мышления), куда включены основные приемы: составление кластера, синквейна, корзина идей и понятий, составление таблицы ЗХУ (Знаю, хочу узнать, узнаю).
- ИКТ технология (интерактивный стол, зеркало «ArtikMe»)

2. Специфические средства: материалы для опытов; бытовое, игровое, нестандартное оборудование.

3. Формы организации познавательно-исследовательской деятельности (непосредственно образовательная деятельность/ свободная деятельность)

В выборе форм, средств и приемов нами применялось точное «целеполагание» и «целеполезность», опираясь на имеющийся опыт ребенка, приближенный к реальной жизни. Важно, в какой степени ребенок проявляет любопытство, познавательный интерес, удовлетворение от данного вида деятельности. Поэтому нами применялись также методы-стимулы: новизна, необычность объектов; познавательный мотив (почему так?), некая тайна (что спрятано, из чего сделано?), проблемная ситуация, а также похвала и поощрение. Например, для успешного цветовосприятия детям с пониженным зрением предлагался более насыщенный цветовой материал, как результат - крупное целостное изображение.

Ранний возраст – знакомство и фиксация цвета (опыт «Радуга»)

Младший -различение основных цветов (опыт «Разноцветная вода»)

Средний - различение, сравнение, закрепление основного цвета (опыт «Светофор»)

Старший возраст дети с ТНР- для них в исследовании предоставлялась возможность не только цветовосприятия полного цветового спектра – это опыт с разноцветными камушками, а также опыт с красками по ткани «Тай-дай», успешно применялась методика Монтессори: «Цвет», для детей применялась стимуляция в речи словесного обозначения непосредственно в исследовании- это подтверждение или опровержение цветового результата.

Познавательно-исследовательская деятельность организуется всеми специалистами во взаимосвязи, осуществляется преемственность по решению общей цели, решению задач, согласованию методов и способов выполнения исследования. Например: закрепляются существенные детали ситуации, сохраняется определенный алгоритм действий, фиксируется общий результат. В практической деятельности мы дифференцировали компоненты познавательно-исследовательской деятельности, развитие которых осуществляется каждым специалистом: дефектологом, логопедом, воспитателем, психологом. Для детей с нарушением зрения разными специалистами решалась главная задача - цветовосприятие (ФАОП ДО), использовались специальные средства и приемы, а также материалы яркой цветовой насыщенности, вариативной формы и величины.Основные компоненты для тифлопедагога в сфере познавательно-исследовательской деятельности (специализированно ребенком на этапе освоения) Например:

-что узнал ребенок? (как устанавливает предметно-следственные связи) Определяется тема, предмет познания, выстраивается гипотеза;

-как понимает разнообразие цветовосприятия? что для него изменилось? (дифференциация)Восприятие зрительное, тактильное, слуховое, обонятельное

-как правильно понимает элементарные опыты, а именно дифференциация предмета от исходного (состояние, превращение вещества)

-что запомнил? (объём информации)

-какой вывод сделал? (осознание, умозаключение)

Во взаимосвязи с дефектологом, учитель-логопед в рефлексии акцентирует внимание на следующем компоненте - это обозначение в речи существенных признаков в ходе исследования, где происходит основная стимуляция речевой активности, но важным остается предварительная лексическая работа по теме исследования (применение пальчиковых, дыхательных, речевых физминуток)

Педагог-психолог включается в развитие основных эмоционально-волевых процессов: положительное отношение к объекту исследования; снижению уровня тревожности (отказных реакций) в ситуации «получилось или нет»; адекватной реакции на собственные ошибки и ошибки других.

Познавательно-исследовательская деятельность ребенка с ОВЗ на заключительном этапе усвоения программы по результату исследования заключается в пошаговом освоении познавательного материала:

1 шаг - подумал, почему так? (произвел сравнение);

2 шаг- сформулировал (для чего это нужно?);

3 шаг - проверил на практике

Следовательно мы организованно подводим ребенка к проявлению активности познания, пониманию основного процесса деятельности и правилу доводить начатое до конца, и оценки собственный результат.Благотворное влияние на осуществление педагогический процесс оказывает не только взаимодействие педагогов ДОУ, а также технические средства нашего учреждения, ведь современная система дошкольного образования ориентирована на формирование активной и инициативной творческой личности. Это наличие в логопедических группах интерактивных столов и сенсорная комната с интерактивными средствами, в том числе, оснащенная умным зеркалом «Artik Me». Самые трудные и скучные этапы работы с логопедом (по проговариванию «трудных» звуков) превращаются в увлекательную игру, а качество выполнения упражнений дает обратную связь, мотивируя на дальнейшее выполнение. Создавая неординарные проблемные ситуации даем возможность детям принять участие в их решении и обосновать свое мнение речевым высказыванием.

Таким образом, созданные условия для развития познавательно-исследовательской деятельности благоприятно сказываются на развитии познавательно – исследовательских способностей детей. Детское исследование является хорошим средством интеллектуального развития, оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу ребенка, на развитие творческих способностей. Хотелось бы, чтобы все следовали мудрому совету В.А. Сухомлинского: «...Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми красками радуги. Оставляйте всегда что-то недосказанное, что бы ребенку захотелось еще раз возвратиться в этому моменту».

Литература:

1. Приказ Миобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1022 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"

3. Александрова, Н.С., Хмелькова, Е.В. Проблема социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста в современных исследованиях // Казанская наука. 2015. № 12. С. 176–179.

4. Короткова, Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. С. 208.

5. Корсакова, О.Н., Князькина, Н.Б. Рекомендации к планированию образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 2 (17).

6. Макарова, А. Б., Крылов, Д. А. Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в образовательных организациях: проблемы и перспективы // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 2 (17). С. 49–52.

7. Поддьяков, А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: об исследовательском поведении детей и не только детей: учебное пособие для студентов факультетов психологии. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 85

8. Поддьяков, Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1995.

9. Савенков, А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. С. 659.

УДК 367.1

Особенность деятельности педагогов в развитии творческой инициативы старших дошкольников с ОВЗ

Панова Н.А., старший воспитатель
*Молянова Г,В.***,** воспитатель
Горбунова Т.В. воспитатель
Детский сад №8 - СП ГБОУ СОШ №6 г.о. Отрадный

Аннотация. В статье рассматривается особенность деятельности педагогов в развитии творческой инициативы старших дошкольников с ОВЗ. Проанализированы мнения ученых по данному вопросу. Представлено исследование по проблеме особенности деятельности педагогов в развитии творческой инициативы. В нем приняли участие 15 педагогов, работающих с воспитанниками старшего дошкольного возраста СП Детский сад №8. Использовался метод опроса. По результатам исследования было определено три уровня готовности: достаточный, близкий к достаточному и недостаточный. На основании полученных результатов сделаны выводы, что готовность педагогов по данной теме является достаточной, педагоги имеют представление о творческой инициативе детей старшего дошкольного возраста, применяют игры, упражнения. Полученные данные говорят, что педагоги хоть и имеют достаточный уровень в развитии творческой инициативы у старших дошкольников с ОВЗ, но необходимо совершенствоваться в данном направлении и остается еще много не решенных вопросов и задач. Статья обобщает практический опыт педагогов по развитию творческой инициативы воспитанников.

Ключевые слова: Педагоги, особенность деятельности, творческая инициативность, старшие дошкольники с ОВЗ.

Важным моментом в развитии детей с ОВЗ является — творческая инициатива. Огромный стимул к расширению кругозора и знаний является интерес. Детям с ограниченными возможностями здоровья нравится наблюдать за педагогом: как держит ножницы, кисть, карандаш. Педагог все время обдумывает свои действия, чтобы дети, подражая, переносили полученные впечатления в свою творческую деятельность (увидел — понравилось — попробую — сделаю). Педагог учит детей с ОВЗ смотреть и видеть, так как любознательность и наблюдательность — основа развития интереса к творческой инициативе. Одним из важнейших условий творческой инициативы является взаимодействие педагога и ребенка. Общение должно быть позитивным и эмоционально

положительным. Педагогу необходимо постоянно поощрять и хвалить ребенка, тем самым подчеркивая его достижения в той или иной творческой деятельности. Тогда ребенок будет чувствовать себя уверенно, испытывая гордость от полученного результата. Фантазируя и делая различные композиции, ребенок с ОВЗ открывает для себя мир творчества, который играет яркими цветочными красками.

Развитие творческих способностей должно сопровождаться «поддержкой» со стороны педагогов. Суть поддержки состоит в том, чтобы, ориентируясь на имеющиеся у ребёнка с ограниченными возможностями здоровья реальные и потенциальные способности, помочь преодолеть то или иное препятствие, трудность, развивая тем самым потребность в самостоятельных действиях.

Научно-теоретические источники показали, что большое внимание уделяется педагогами, развитию творческой инициативы как центрального психического новообразования детства. Теоретические основы развития творческой инициативы детей с ограниченными возможностями здоровья представлены в работах выдающихся ученых Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, педагогов-практиков Г.М. Петраковой, М.М. Прочухаевой [5; 6; 10; 7]. По мнению Л. С. Выготского, творческая инициативность – это деятельность человека, которая создает нечто новое, будет ли это творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим или обнаруживающимся только в самом человеке. Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями не только возможно, но и необходимо. Как отмечает С.К. Кожохина, в процессе творчества у ребенка с потребностями усиливается ощущение собственной личностной ценности, возникает чувство внутреннего контроля и порядка, активно строятся индивидуальные социальные контакты. При этом, как указывается в работе С.В. Алехиной, для того, чтобы учесть специфику обучения и воспитания детей с различными отклонениями в развитии в процессе организации их творческой инициативы, необходимо учитывать результаты исследования и коррекционно-развивающие технологии, предложенные для разных категорий детей: умственно отсталых (О.П. Гаврилушкиа, Е.А. Стребелева), с сенсорными нарушениями (Л.П. Носкова, Л.И. Плаксина, Н.Д. Шматко), с нарушениями опорнодвигательного аппарата (И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько), с речевыми нарушениями (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) [9,107].

Все вышеизложенное послужило основанием для организации и проведения опроса педагогов. Опрос проходил на базе дошкольного образовательного учреждения – СП ГБОУ СОШ №6 г.о. Отрадный Детский сад №8» В опросе приняли участие 15 педагогов разных квалификационных категорий и педагоги не имеющие категорий. В вопрос входило 9 вопросов. По результатам опроса педагогов было определено 3 уровня готовности:

Достаточный уровень – педагоги полностью раскрывают понятия «творческая инициатива», «морфологический анализ», предлагают детям творческие задания, называют методы, применяют игры и задания на развитие ассоциаций, на морфологический анализ, используют игру «Мозговой штурм», а так же перечисляют задания по достраиванию, трансформации и модификации, наблюдают фантастические образы ребенка в игре.

Уровень близкий к достаточному – педагоги не точно и не полно раскрывают понятия «творческая инициатива», «морфологический анализ», предлагают детям творческие задания, называя некоторые методы, применяют игры и задания на развитие ассоциаций, на морфологический анализ, педагогам знакома игра «Мозговой штурм», но не используют ее с детьми, перечисляют некоторые задания по достраиванию, трансформации и модификации, наблюдают фантастические образы ребенка в игре.

Недостаточный уровень - педагоги не раскрывают понятия «творческая инициатива», «морфологический анализ», не называют методы, используемые при выполнении творческих заданий, не используют игры и задания на развитие ассоциаций, морфологического анализа, педагогам не знакома игра «Мозговой штурм», не

перечисляют задания по достраиванию, модификации и трансформации образа, а так же не наблюдают фантастических образов у ребенка в игре.

Вопрос	**Уровни**		
1. Что на ваш взгляд, такое «творческая инициатива»?	Достаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный
	33%	47 %	20 %

Большинство опрошенных педагогов понимают, что такое «творческая инициатива», раскрывают данное понятие. Некоторые педагоги на данный вопрос отвечают не точно, т.е. не правильно.

Вопрос	**Уровни**		
2. Какие методы вы используете, предлагая детям какие-либо творческие задания?	Достаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный
	27 %	60 %	13 %

Большинство опрошенных педагогов применяют творческие задания, называют используемые методы: игра, эксперимент, наблюдение, метод – проектирования, конструирование, арт – терапия. 13 % - не ответили на данный вопрос.

Вопрос	**Уровни**		
3. Какое максимальное количество вариантов решений может предложить ребенок при выполнении творческих заданий?	Достаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный
	67 %	33 %	0 %

Все опрошенные педагоги считают, что дети могут предложить несколько вариантов решений при выполнении творческих заданий.

Вопрос	**Уровни**		
4. Какие игры, задания, упражнения вы используете для развития ассоциаций у ребенка?	Достаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный
	27 %	46 %	27 %

По данному вопросу большинство опрошенных педагогов перечислили игры и задания для развития ассоциаций: игры с абстрактными фигурами, игры в слова (противоположности), игры на воображение. Но есть такие, которые не смогли или не те обозначили игры, задания для развития ассоциаций у ребенка. Это говорит о том, что данные педагоги не используют данное направление в своей работе.

Вопрос	**Уровни**		
5. Что такое «морфологический анализ»? Если знаете, то какие задания вы предлагаете детям на морфологический анализ?	Достаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный
	13 %	47 %	40 %

Из этой таблицы видно, что некоторые педагоги ответили на данный вопрос полностью. Большинство - не дали точное определение, но назвали примерные задания на морфологический анализ: «Создание фантастического животного», «Сочинение сказок» и т.д.

Вопрос	**Уровни**		
6. Вам знакома игра «Мозговой штурм»?	Достаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный

Если знакома, используете ли вы с ребенком данную игру?	13 %	67 %	20 %

На данный вопрос большинство опрошенных педагогов, ответили, что им знакома игра «Мозговой штурм», но данную игру с детьми не используют. 20 % - не смогли ответить на вопрос. Это говорит о том, что не все педагоги используют данную игру в совей педагогической деятельности.

Вопрос	**Уровни**		
7. Какие задания по достраиванию образа в лепке, рисовании и конструировании вы предлагаете ребенку?	Достаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный
	33 %	40 %	27 %

Большинство опрошенных педагогов предлагают детям задания по достраиванию образа в лепке, рисовании и конструировании. Меньшинство
педагогов отвечают общими фразами, конкретно не называя задания.

Вопрос	**Уровни**		
8. Наблюдали ли вы за игрой ребенка, когда он трансформирует или модифицирует образ? Что у него получалась? Какие объекты ему получилось трансформировать или модифицировать образ?	Достаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный
	27 %	46 %	27 %

Большинство опрошенных педагогов наблюдают за игрой ребенка и замечают, какие объекты ему получилось трансформировать и модифицировать.

Вопрос	**Уровни**		
9. Какие фантастические образы вы наблюдали у ребенка, когда он играет?	Достаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный
	53 %	47 %	0 %

На данный вопрос большинство педагогов перечисляют фантастические образы ребенка в игре: герои любимых мультфильмов, «Принцесса», «Человек паук», «Пришельцы», «Аниматроники» и т.д.

Анализ результатов данного опроса говорит о том, что 70 % опрошенных педагогов в своей работе используют различные творческие задания и игры.

У 30 % педагогов осведомленность по предложенным вопросам низкая, но в то же время отмечают, что педагоги развивают у детей творчество в игре и других видах деятельности.

Результаты опроса показывают, что педагогам необходимо создавать благоприятные условия для творческой и познавательной деятельности детей по интересам, а так же следует предоставить детям больше самостоятельности при решении творческих задач, самим увидеть необычное в обычном. Работу по развитию творческой инициативы старших дошкольников следует осуществлять в содружестве с семьей.

На основании полученных результатов сделаны выводы, что деятельность педагогов по данной теме является достаточной. Педагоги имеют представление о деятельности по развитию творческой инициативы у детей старшего дошкольного возраста. Но имеются педагоги, которые испытывают трудности в решении данного вопроса. Поэтому полученные данные говорят о необходимости создания условий для деятельности педагогов по развитию творческой инициативы старших дошкольников с ОВЗ.

Мы продолжим работу так как убедились, что инициативность является непременным условием развития ребенка, и требует дальнейшего изучения. Рассматриваемый вопрос требует внимания, так как у педагогов есть недопонимание в данной деятельности.

Литература:

1. Абрамова, И.В. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / И.В. Абрамова, К.А. Горькова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5(2). – С. 301-305.
2. Архипова, С.В. Особенности актуального развития дошкольников с расстройством аутистического спектра / С.В. Архипова, Н.В. Степкина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. – С. 14-18.
3. Барцаева, Е.В. Особенности сформированности компонентов структуры социальной адаптации дошкольников в организациях дополнительного образования / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – №3 (31). – С. 7-14.
4. Барцаева, Е.В. Условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – №3 (39). – С. 11-16.
5. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 317 с.
6. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1996. – С. 696.
7. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.
8. Кожохина, С.К. Путешествие в мир искусства: программа развития детей дошкольного / С.К. Кожохина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 192 с.
9. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324 с.
10. Петракова, Г.М. Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья / Г.М. Петракова / Образование и воспитание. – 2017. – №2. – С. 71-73.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 10.11.2019).
12. Щербакова, А.М. Значение предметно-практической деятельности в социальном становлении детей с ОВЗ / А.М. Щербакова // Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: методические рекомендации [Электронный ресурс] / под ред. А.Ю. Шеманова. – М., 2012. – С. 74-96. – URL: http://www.inclusive-edu.ru/nashi-izdaniya-2/ (дата обращения: 10.11.2019).

УДК 376.3

Изучение особенностей взаимодействия детей дошкольного возраста малыми группами в проектной деятельности в условиях инклюзивного образования

Подакова Т.Г., етодист
Писнова Е.Н., старший воспитатель
Дубинцова Н.А., учитель – логопед
ГБОУ ООШ №2 п.г.т.Смышляевка - СП “Детский сад”

Аннотация. В данной статье описывается взаимодействия детей дошкольного возраста в небольших группах и уделяется внимание их личная инициатива во взаимодействии со сверстниками. В статье представлены экспериментальные данные особенностей взаимодействия детей при выполнении проектов в малых группах и демонстрируются проявления личностных качеств детей с нормотипичным развитием и детей с ТНР. Так же, в статье показаны разные уровни сформированности речевой активности при взаимодействии друг с другом.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, метод проектов, интерактив.

Дошкольный возраст является благоприятным периодом для освоения разнообразных форм взаимодействия ребенка со сверстниками. Наибольшим потенциалом для достижения положительных результатов в развитии личности в условиях совместной деятельности обладает такая форма взаимодействия, как сотрудничество. Именно сотрудничество, творческое общение, взаимное доверие и уважение позволяют наполнить жизнь ребенка интересными делами, радостью от совместных побед, переживаниями в процессе выполнения общего дела, что, бесспорно, составляет бесценный социальный опыт, столь необходимый детям во взрослой жизни [1]

Существенной особенностью дошкольного детства является возникновение определенных взаимодействий ребенка со сверстниками. Дошкольникам недостаточно общения только со взрослыми, для полноценного развития им необходимы содержательные, конструктивные контакты со сверстниками. Основой создания, укрепления и развития таких контактов является совместная деятельность детей, которая направлена на достижение общих целей.[9] Нашей общей целью для детей стало выполнение проекта «Куда улетают птицы осенью». Где детям предлагалось совместно со своими сверстниками находить пути изучения перелетных птиц.

Навыки сотрудничества в дошкольном возрасте учат детей помогать друг другу, формулировать свою точку зрения, выяснять точку зрения своих партнеров, пытаться разрешить разногласия с помощью аргументов. Сотрудничество со сверстниками необходимо для формирования способности строить свое действие с учетом действий партнера, понимать и принимать мнение друг друга, уметь учитывать индивидуальное эмоциональное состояние партнеров. [10] Изучали реакцию на проявление инициативы сверстника, обладать своей инициативностью, способностью добывать недостающую информацию, обладать готовностью к составлению плана совместной деятельности, уметь разрешать конфликт, проявляя самокритичность и дружелюбие в оценке участника совместного действия. При исследовании взаимодействий детей с ТНР мы хотели уточнить особенности речевого взаимодействия и словесной инициативы детей к сверстникам, принятия чужих правил на выполнение общей цели.

По исследованиям Л.С. Римашевской, сотрудничество характеризуется согласованной деятельностью с партнером или партнерами по взаимодействию, активной помощью друг другу, способствующей достижению целей каждого и общих целей совместной деятельности. Наряду с этим в сотрудничестве возникает общая

содержательная основа взаимодействия, эмоциональное единство его участников, осуществляется обмен мнениями, идеями, мыслями, информацией между ними, что позволяет согласовать, объединить, координировать общие усилия для достижения общей цели [2].

Развитие сотрудничества в дошкольном возрасте идет по пути накопления детьми опыта совместной деятельности со сверстниками, обладающей всеми признаками конструктивного сотрудничества. Важно научить детей самостоятельно принимать и осознавать цель совместной деятельности, переживать мотивы взаимодействия, доброжелательно договариваться о способах совместного решения поставленной задачи, согласовывать свои действия, радоваться за совместный результат. Большими возможностями для накопления дошкольниками опыта сотрудничества со сверстниками обладает проектная деятельность

Конечно же, за основу изучения проектной деятельности мы взяли труды «Проектная деятельность дошкольников» Н.Е. Веракса и А.Н. Веракса, где под проектной деятельностью понимается совместная познавательная, творческая или игровая деятельность дошкольников, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности [3]. Проектная деятельность в ДОУ –это, прежде всего, сотрудничество, в которое вовлекаются дети, педагогии и родители.

Проектная деятельность как специфическая деятельность творчества, являясь универсальным средством развития ребенка в обучении, содержит в себе игровую сущность. Проект дает ребенку возможность найти себя – определить, проверить, уточнить свои интересы, попробовать собственные силы [4].

Сущностные характеристики проектной деятельности (принятие общей цели, совместное переживание мотивов, согласование действий в совместно - разделенной деятельности, разделение ответственности за полученный общий результат) позволяют рассматривать проектирование как средство развития у дошкольников навыков сотрудничества. Основу проектной деятельности составляет метод проектов, смысл которого заключается в создании условий для самостоятельного разрешения детьми значимой социальной или познавательной проблемы в процессе выполнения проектов [5].

В своем опыте мы используем метод проектов как средство социально – коммуникативного развития дошкольников. Поэтому педагогическое сопровождение проектной деятельности осуществляем в направлении создания условий для накопления детьми опыта сотрудничества при совместном выполнении проектов.

В процессе работы над проектами мы ориентировались на структуру, данную Л.А.Ремезовой в исследовании взаимодействий детей:

1. Этап погружения в проект;
2. Организационный этап;
3. Исполнительный этап;
4. Рефлексия;

Нами использовались методы такие как:

- наблюдение;
- беседа;
- практические;

По нашим исследованиям, опирающимся на ранее изученные труды авторов, именно групповая форма работы объединяет детей, и помогает урегулировать и снять конфликтные ситуации. Технология группового взаимодействия предполагает свободное владение языком, формулами речевого этикета, умение ориентироваться на особенности собеседника, учитывать условия ситуации, в которой протекает общение. Условия рекомендуемые соблюдать при при организации группового взаимодействия детей:

- Учитывать интересы и возможности детей

- Учитывать особенности состава группы (разновозрастные, по половой принадлежности, по интересам)
- Составлять задания для совместного поиска решения, т. е. справиться с которыми за ограниченное время посильно только в группе.
- Распределять роли между участниками группы
- Организовывать коммуникацию в группе и между подгруппами
- Анализировать способ деятельности.

Таким образом, выяснилось, работа над проектом позволяет дошкольникам овладеть всеми компонентами конструктивного сотрудничества: общая цель, общий мотив, совместные действия, общий результат. Формирование навыков сотрудничества – процесс сложный и длительный. А.Д. Кошелев выделил стадии развития сотрудничества у дошкольников:

- ✓ ребенок не обращает внимания на сверстника;
- ✓ пытается управлять сверстником, становится по отношению к нему в позицию «над»;
- ✓ начинает ориентироваться на позицию сверстника и пытается подражать ему, тем самым реализует позицию «под»;
- ✓ у ребенка появляется и начинает доминировать такой способ общения со сверстником, как соревнование;
- ✓ возникает произвольное общение со сверстником, отношения партнерства и содержательного сотрудничества [7]

Мы организуем проектную деятельность детей, начиная со старшей возрастной группы, и строим ее с учетом выделенных этапов развития навыков сотрудничества в дошкольном возрасте, обеспечивая постепенное накопление ребенком опыта сотрудничества со сверстниками. Проектная деятельность проводится в экспериментальной группе с детьми с ТНР и в контрольной группе для детей с нормальным развитием.

Наблюдая за детьми в *контрольной группе* в ходе проекта, мы обнаружили существенные изменения в характере взаимодействия дошкольников друг с другом:

- увеличивается продолжительность совместных действий детей в диаде;
- практически исчезают случаи отказа от кооперации или уход от деятельности до завершения выполнения задания;
- увеличивается время непосредственного сотрудничества детей в процессе совместной продуктивной деятельности за счет сокращения времени на подготовительную работу;
- появляется интерес к работам других пар сверстников;

У детей с нарушениями речи отметим затруднения в оричевлении своих действий и желаний, отметим, что эти дети стесняются проявлять речевую инициативу, но молча, с помощью мимики (пантомимики) могут предложить свою помощь товарищу.

В своих исследованиях *мы выделяли четыре уровня* сформированности навыков:

- ➢ высокий;
- ➢ недостаточный;
- ➢ средний;
- ➢ низкий;

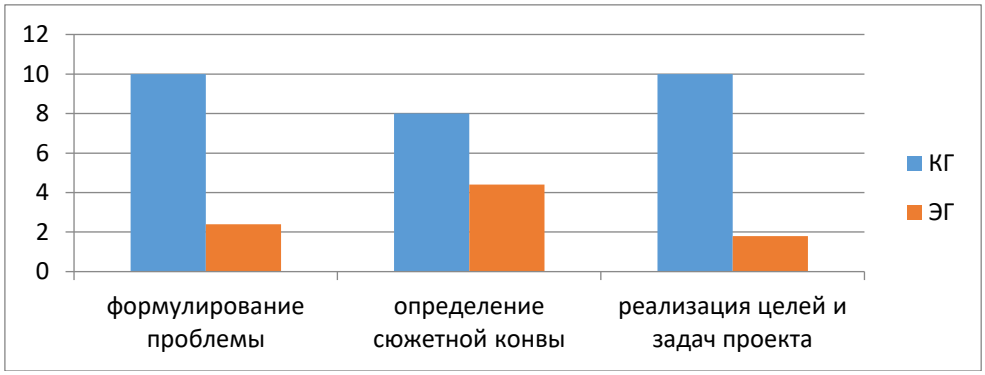
Таблица 1

Сравнительный анализ показателей

Параметры оценки/группы испытуемых	Взаимодействие детей на этапе погружения в проект	Взаимодействие детей на этапе организации проектной деятельности	Взаимодействие детей на исполнительном этапе	Взаимодействие детей на этапе рефлексии

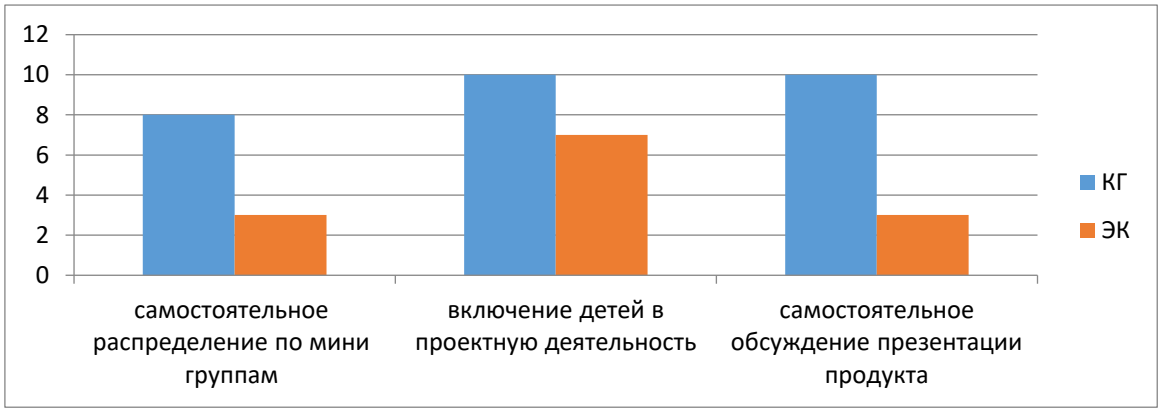
ЭГ	10	8	10	9
КГ	7	6	7	4

Гистограмма №1
«Погружение в проект контрольной группы и экспериментальной»

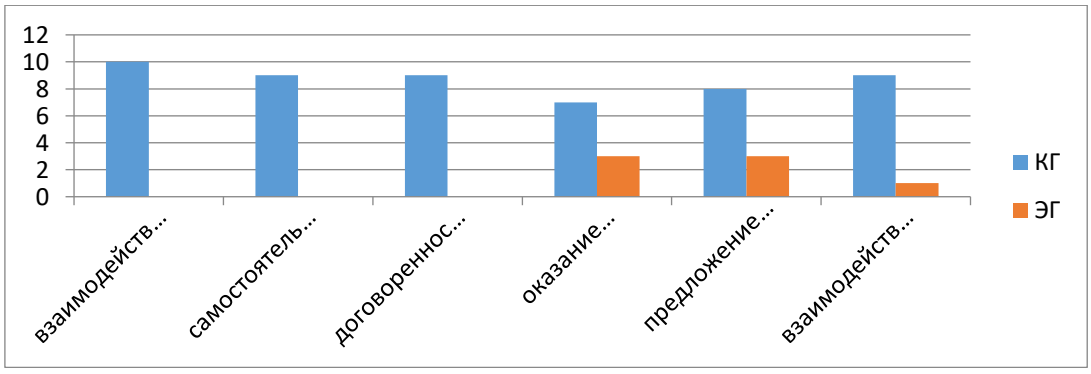


(в гистограммах указывается количество детей включенных в процесс)

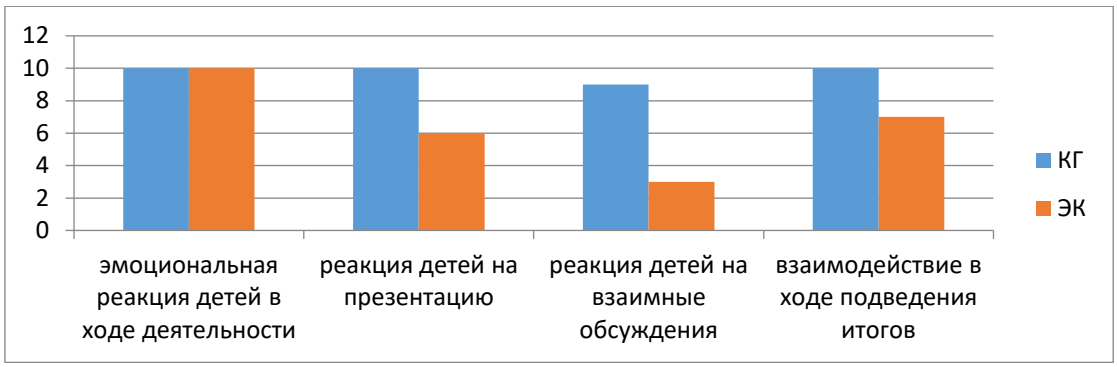
Гистограмма № 2
«Взаимодействие детей на организаторском этапе проектной деятельности»



Гистограмма №3
«Оценка взаимодействия детей на исполнительном этапе»



Гистограмма №4
«Взаимодействие детей на этапе рефлексии проектной деятельности»



В заключении можно оценить выявленную результативность группового взаимодействия:

- возрастает глубина понимания учебного материала, познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- меняется характер взаимоотношений между детьми: исчезает безразличие, приобретается теплота, человечность;
- сплоченность группы резко возрастает, дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя;
- растет самокритичность, дети более точно оценивают свои возможности, лучше себя контролируют;
- учащиеся приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: откровенность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей.

Целью коллективной работы с детьми по проектной деятельности детей дошкольного возраста является становление начальной познавательной и коммуникативной компетентности ребенка – его умения решать игровые, учебные, бытовые задачи посредством речи. Реализация данной цели предполагает владение речью как универсальным средством общения ребенка с окружающими людьми. В групповой работе нельзя ожидать быстрых результатов, все осваивается практически. Не стоит переходить к более сложной работе, пока не будут проработаны простейшие формы общения. Нужно время, нужна практика, разбор ошибок. Это требует от педагога терпения и кропотливой работы.

Литература:

1. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. «Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах». Москва, «Линка – Пресс», 2007.
2. Нечаева В.Г., Маркова Т.А., Жуковская Р.И. «Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста». М: «Просвещение», - 1968.
3. Лисина М.И. «Формирование личности ребенка в общении» Питер; СПб.; 2009
4. Римашевская, Л. С. Субъектные проявления старших дошкольников в процессе сотрудничества со сверстниками: особенности сопровождения // Детский сад от А до Я. – 2011.
5. Римашевская Л.С. Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников. – М.: Центр педагогического образования, 2007.
6. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. – М.: Мозаика - Синтез, 2008
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.,1991
8. Боровлева А.В. Проектный метод – как средство повышения качества образования // Управление ДОУ. – 2006.
9. Крылова Н.Б. Проектная деятельность школьников и новые задачи педагогов// Дополнительное образование. – 2007

10.Кошелев А.Д. О контактах со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 1990.

УДК 376.33

Развитие навыка чтения с губ у учащихся начальных классов с нарушением слуха

Платонова Т.А., учитель-дефектолог,
ГБОУ школа-интернат №4 г. о. Самара

Аннотация. В данной статье представлена методика диагностики развития навыка чтения с губ учащихся с нарушением слуха. Представлены задачи, содержание, средства и процедура проведения педагогической диагностики, определены критерии оценки и соотнесены данные для интерпретации результатов. Выделены и описаны уровни сформированности компонентов навыка чтения с губ учащихся с нарушением слуха на уровнях начального общего образования. Дана обобщенная характеристика особых образовательных потребностей учащихся с нарушением слуха в области развития навыка чтения с губ.

Ключевые слова: нарушение слуха, речевая деятельность, чтение с губ, зрительное восприятие, диагностика.

Формирование устной речи у детей с нарушением слуха – одна из наиболее важных и сложных проблем в сурдопедагогике. По мнению Ф.Ф. Рау, В.И. Бельтюкова, А.И. Гвоздева – глухой ребенок не может овладеть устной речью обычным путем, на основе слухового ее восприятия и подражания. [1, с. 15] В связи с этим, одной из основных и специфических задач обучения детей с нарушением слуха является задача формирования у них устной речи как средства общения и опоры мышления. Развитие речи начинается с процесса восприятия. Дети с нарушением слуха лишены возможности воспринимать устную речь с помощью слуха, поэтому воспринимают ее с помощью существующих компенсаторных возможностей, обусловленных сохранностью зрительного, кожного и речедвигательного анализатора. Ведущим способом восприятия устной речи у детей с нарушением слуха является зрительное восприятие (чтение с губ). [3, с. 24] Именно в этом заключается специфика общения глухих с окружающими людьми.

Рассмотрению данной проблемы посвящены работы многих исследователей: Ф.Ф. Рау, А.И. Метта и Н.А. Никитиной, В.В. Алякринского, И.Л. Соловьева, В.И. Бельтюкова, Э.В. Мироновой, в которых раскрывается состояние сформированности навыка чтения с губ устной речи у детей с нарушением слуха. По мнению авторов, навык чтения с губ устной речи у детей сформирован в зачаточном виде и требует специального развития. Но при этом в существующих стандартах образования глухих школьников отсутствуют специальные занятия по развитию навыка чтения с губ, нет информации о том, на каких уроках, при помощи каких средств и приемов следует развивать данный навык, что и представляет собой сложную психолого-педагогическую проблему.

Развитие навыка чтения с губ детей напрямую связано с процессом формирования разных видов речевой деятельности, речевого поведения, расширением жизненного опыта, социальных контактов, в том числе со слышащими детьми и взрослыми на основе словесной речи, что является одной из целей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В данном контексте становится очевидным, что актуальность нашего исследования определяется наличием противоречий между недостаточной изученностью и необходимостью научного осмысления проблемы формирования навыка чтения с губ

младших школьников и потребностями практики школьного обучения. В этой связи важную роль в обучении детей с нарушением слуха приобретает задача формирования навыка чтения с губ, выполнение которой в школе для глухих детей сопряжено с большими трудностями.

Мы предполагаем, что навык чтения с губ у глухих младших школьников может проходить более интенсивно и быть более результативным в условиях создания и развития специальных образовательных услуг, включающих разработку модели обучения, расширение взаимодействия служб сопровождения и реализации программы специальной коррекционной помощи учащимся в процессе обучения.

Было проведено экспериментальное исследование на базе ГБОУ школы - интерната № 4 г.о. Самары. В исследовании принимали участие 15 учащихся 2-5 классов. Возраст испытуемых на момент проведения исследования: 8-11 лет. Исследование проводилось в 4 этапа с октября по декабрь 2023 учебного года.

Проблема зрительного восприятия устной речи явилась предметом ряда экспериментальных исследований и специальных наблюдений как отечественными, так и зарубежными авторами, в которых выделяются аналитические и глобальные методы.

Сторонниками аналитического метода были Ю. Мюллер, О. Шмальц, П. Фишер, Э. Ничи, К. Браукман. При аналитическом методе формирования навыка чтения с губ обучение осуществляется последовательно на материале звуков, слогов, слов, фраз.

Сторонником глобального метода был Г. Гепферт. При глобальном методе чтение с губ строиться на более целостном речевом материале - слова, фразы. В 1929 году Н.А. Рау предложила использовать «комплексный метод», который учитывал положительные стороны разных методов обучения чтению с губ, которого и мы придерживаемся в своей работе. Данный метод был построен с учетом следующих трех основных факторов: зрительное восприятие речевых движений; рефлекторное подражание этим движениям, сопровождаемое соответственными кинестетическими раздражениями; догадка, основанная на смысловом контексте. [5, с. 48]

По определению Р.М. Боскис, чтение с губ – это зрительное восприятие устной речи по видимым движениям речевых органов [2, с.43]. Наиболее актуальным и полностью раскрывающим данное понятие, является определение, предложенное А.И. Метт и Н.А. Никитиной, которые рассматривали зрительное восприятие устной речи как восприятие по видимым движениям говорящего. Оно представляет собой чрезвычайно сложный процесс, в котором можно выделить следующие компоненты: зрительное восприятие речевых движений, кинестетические раздражения, осмысление оптически воспринимаемой речи. [3, с. 24]

Исходным моментом при чтении с губ является зрительное восприятие видимых речевых движений. При наличии слуха движения артикуляционных органов не привлекают внимания, тем более что нормальная скорость этих движений превышает возможность нетренированного глаза улавливать их. Для объяснения зрительного восприятия речи недостаточно знания физиологических законов осуществления глазом процессов восприятия, так как орган зрения работает не изолированно, а в сложной динамической системе. В нее включается и наша практика, и предыдущий опыт, и наше мышление. Оральный образ слова представляет собой комплексный раздражитель. В него входят ясно различимые глазом движения органов при произнесении опорных звуков [3, с.27].

Следующим компонентом, по мнению А.И. Метт и Н.А. Никитиной являются кинестетические раздражения. Основываясь на учении И.П. Павлова о высшей нервной деятельности кинестетические раздражения, идущие от речевых органов в кору больших полушарий, представляют собой основной компонент речи, являющийся системой сигналов и для самого говорящего. Кинестетические раздражения у детей с сохранным слухом находятся в сложном взаимодействии. Речевой материал, редко встречающийся и с фонетически точки зрения сложный, воспринимается с большим трудом [3, с.27].

Еще одним необходимым компонентом, по мнению А.И. Метт и Н.А. Никитиной является осмысление оптически воспринимаемой речи. Данный этап является завершающим, и предполагает восприятие речи не только зрительно, но и посредством смысловой догадки [3, с.28].

По мнению Ф.Ф. Рау зрительное восприятие глухого ребенка развито не хуже, чем у нормально слышащего ребенка. У детей с нарушением слуха аналитический тип восприятия преобладает над синтетическим. Глухой может воспринимать речь говорящего, опираясь, главным образом, на зрительное восприятие. Каждая фонема нашего языка имеет свой соответствующий артикуляционный образ. Глухой ребенок зрительно воспринимает и запоминает этот образ. В дальнейшем в процессе длительных упражнений глухой может различать зрительно артикуляторные образы целых слов. Таким образом, восприятие устной речи осуществляется детьми с нарушенным слухом на слухо - зрительной основе, но сначала акцент делается именно на зрительный анализатор, что объясняется отсутствием у ребенка достаточного практического и жизненного опыта в восприятии речи только на основе слуха. [5, с. 65] Поэтому, по мнению Ф.Ф. Рау, А.И. Метт и Н.А.Никитиной, на начальных этапах обучения, должна вестись работа по развитию навыка чтения с губ, так как это сложный процесс зависящий от высших психических функций и речевого развития детей, в связи с этим возникает необходимость диагностирования группы детей и их дифференциация по уровню развития речи и развитию высших психических функций чему и будет посвящен наш второй этап работы [3, с.24].

Для решения данной задачи осуществлялся сбор анамнестических данных по следующим параметрам: заключение ППК; возраст ребенка; группа глухоты; уровень речевого развития; индивидуальные особенности высшей нервной деятельности, отвечающие за навык чтения с лица; развитие зрительного восприятия. Все это позволило получить сведения о психосоматическом состоянии детей. Изучались также результаты входных диагностик учителя-дефектолога, педагога – психолога, учителей РРС и ФП, учителей данных классов.

По результатам исследования было констатировано: все дети имеют врожденную двустороннюю нейросенсорную глухоту (46% обучающихся - 4 степень тугоухости; 40% - 2 степень глухоты; 14% - 3 степень глухоты). Никто из учащихся не имел слухового опыта. По заключению офтальмолога дети не имеют зрительных нарушений. Почти половина детей (47%) имеют задержку психического развития. У большинства учащихся (80%) сформирован навык зрительного восприятия речевых движений. Уровень развития речи у детей не одинаков: у 46% детей уровень речевого развития приближен к норме, остальные 54 % детей имеют низкий уровень речевого развития. Дети эмоциональны, подвижны, имеют определенные индивидуальные особенности (низкая скорость и точность восприятия фразы). При исследовании особенностей зрительного восприятия и развития высших психических функций, обучающихся с нарушением слуха мы выяснили, что 66% учащихся имеют сформированный уровень зрительно-пространственного восприятие. Сформирован уровень зрительной памяти у 60%, 34% детей показали очень низкий уровень такой стороны зрительного восприятия как фигуро – фоновое различие.

Для выявления сформированности навыка чтения с губ у глухих младших школьников нами использовались сбалансированные списки слов (Е.П. Кузьмичева, О.В Шевцова, Е.З. Яхнина) для обучающихся младших классов и оригинальные сбалансированные списки фраз (Е.П. Кузьмичевой, Е.З. Яхниной (2001, 2011). При проведении обследования учеников мы опирались на методические рекомендации Т. В. Пелымской и Н. Д. Шматко [7]. Речевой материал был выбран в соответствии с основными требованиями: общеупотребительность; соответствие программе; соответствие жизненным задачам общения.

В качестве дикторов выступили учителя классов. Каждая речевая единица произносилась диктором два раза, после чего испытуемый повторял воспринятое. Если

после второго предъявления материал не воспринимался, то в помощь была предъявлена таблица с речевым материалом.

В процессе проведения диагностики отслеживалось:

- восприятие самостоятельное или с помощью опорных таблиц с речевым материалом;
- устойчивость внимания: отвлекается или не отвлекается ребенок;
- уровень развития речи: понимает или не понимает материал – показ ребенком подходящей картинки к слову или фразе;
- количество предъявлений: хороший уровень 1-2 предъявления, удовлетворительный уровень 3 предъявления, не удовлетворительный уровень 4 и более предъявлений.

Полученные результаты показали, что состояние развития навыка чтения с губ у глухих учащихся неодинаково. Обращает на себя внимание тот факт, что только половина учащиеся младших классов прочитывали с губ речевой материал.

При анализе полученных данных мы выделили следующие уровни сформированности навыка чтения с губ устной речи у глухих младших школьников.

- Высокий уровень- 26,1%; Дети данной группы выполнили все задания абсолютно точно с первой попытки предъявления. У детей отмечалась высокая скорость и точность воспроизведения фразы.
- Средний уровень – 33,3%; Дети данной группы выполнили все задания, но допустили небольшое количество ошибок; при выполнении заданий дети опирались на смысловую сторону предъявленных фраз и на количество предъявленных фраз. Отмечалась не высокая скорость воспроизведения фразы.
- Низкий уровень – 40,6% Дети данной группы принимали задания, но выполняли их при помощи экспериментатора; дети опирались на смысловую и количественную сторону фраз, при этом отмечалась отмечалась неточность воспроизводимых фраз. Данной группе детей присуща низкая скорость воспроизведения фразы.

К факторам, влияющим на развитие навыка чтения с губ у глухих детей относятся:

- индивидуальные особенности каждого ребенка (сформированность высших психических функций, уровень развития устной речи);
- его произносительные навыки;
- четкость произношения учителя класса. [6]

Основным фактором, влияющим на развитие навыка зрительного восприятия устной речи, является степень развития речи со стороны ее лексики и грамматики.

Мы пришли к следующему выводу, что уровень сформированности навыка чтения с губ зависит от проведения дополнительной работы по развитию навыка чтения с губ, использования специальных коррекционных упражнений, направленных на развитие высших психических функций учащихся.

В связи с этим, мы создали «банк» речевого материала по развитию навыка чтения с губ и «банк» методического материала направленных на развитие высших психических функций учащихся. Так же отобрали приёмы обучения по формированию навыка чтения с губ, подобрали и включили в работу игровые и цифровые технологии.

Отличительной особенностью обучения детей с нарушениями слуха чтению с губ является ориентация на модель развивающего обучения, которая предусматривает развитие психических функций ребенка, его мыслительной деятельности, активизации познавательных интересов, развитие речи, воспитание самостоятельности. Были выделены несколько этапов работы [4, с. 64].

На первом этапе было предложено сначала отдельно, а потом и в слоговых упражнениях изучать зрительные образы всех гласных звуков и опорных согласных [П,Б,М,Ф,В,Ш,Ж,Ч,Щ], а также простые распространенные предложения. Затем предлагается изучать зрительные образы грамматических форм, фраз разговорно-

обиходного характера, сопоставляются слова по длительности произнесения, а также распознаются сходные слова по смыслу.

На второй этапе изучаются зрительные образы согласных невидимых звуков [Л,Р,С,З,Ц,Т,Д,Н,К,Г,Х] в слогах, словах и в простых распространённых предложениях; изучаются зрительные образы фраз разговорно-обиходного характера, побудительных предложений типа: Сядь! Закрой! Скажи! и др.; грамматические формы; сопоставляются слова по длительности их произнесения (счёт слогов по числу раскрытий рта). Проводятся беседы, диалоги, используются рассказы, сказки и стихотворения.

Третий этап посвящен изучению пройденных на уроках русского языка грамматических форм и наиболее часто употребляемых типов предложений. С детьми проводятся беседы по предварительно прочитанному тексту, газетной статье, диалоги; чтение небольших рассказов или сообщений; предлагается считывание разговора двух собеседников. Речевой материал подбирался с учетом специальных программ коррекционной школы для детей с нарушением слуха.

Проделав такую большую и серьезную работу, продуктом нашего труда будет являться коррекционно-развивающая программа для младших глухих школьников «Чтение с губ», а также методическое пособие по развитию навыка чтения с губ, а в перспективе это разработка цифровой программы по обучению данному навыку.

Список литературы:

1. Белътюков В. И. Чтение с губ. М., «Просвещение», 1970.
2. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя. —— 2-е изд. — М.: Просвещение, 1988.— 128 с.
3. Метт А.И., Никитина Н.А. Зрительное восприятие устной речи. Пособие по обучению чтения с губ оглохших и плохослышащих подростков и взрослых. Издание второе, исправленное и дополненное. М. Просвещение. 1974. 208 с.
4. Миронова Э. В. Оценка навыка чтения с губ с помощью стандартизированного речевого материала. М., 1988.
5. Рау Ф. Ф. О развитии навыка чтения с губ у глухих школьников.— «Специальная школа». – 1967. Вып. 3.
6. Слова для исследования слуха у детей (По Л.В. Нейману) – [Электронный ресурс] URL: https://znanio.ru/media/slova-dlya-issledovaniya-sluha-u-detej-po-lv-nejmanu-2745306 Дата последнего обращения (19.02.2024).
7. Чадова С. В. Зависимость навыка чтения с губ у глухих школьников от речи учителя. «Дефектология». 1971. № 3

УДК 376.37

Особенности формирования коммуникативной инициативы у детей с ТНР старшего дошкольного возраста

*Попова Т.Н.,*старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад №378» г.о. Самара

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования коммуникативной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Представлены экспериментальные данные по развитию коммуникативной инициативы по критериям: формирование умения побуждать сверстников к взаимодействию, формирование умения встраиваться в совместную деятельность других детей, формирование умения поддерживать слаженное взаимодействие с партнерами.

Статья дает анализ разных уровней сформированности коммуникативной инициативы во следующим показателям: умение побуждать сверстников к взаимодействию, умение встраиваться в совместную деятельность других детей, умение поддерживать слаженное взаимодействие с партнерами. Рассматриваемая тема будет интересна педагогам дошкольных образовательных учреждений, специалистам, работающим с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: общение, коммуникативная инициатива, инклюзивное образование, взаимодействие, дети с ТНР

Введение.

Развитие инициативности – одна из целей, поставленных образованием перед его образовательными институтами. База инициативности должна формироваться на самых ранних этапах развития личности – в дошкольном детстве – периоде приобщения ребенка к окружающему миру, его начальной социализации, это одна из задач ФГОС ДО: «формирование общей культуры личности детей, в том числе … инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка…».

Дошкольное образование нацелено на поддержку возрастающей инициативы ребенка и опирается на нормативную картину развития ребенка-дошкольника, в которой определены следующие сферы инициативы: творческая; инициатива как целеполагание и волевое усилие; коммуникативная; познавательная [4].

Коммуникативная инициатива дошкольников - включенность ребенка в кооперацию со сверстниками и взрослыми, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи. Коммуникативная инициатива состоит в его возможности обращаться к партнеру по собственной инициативе, желая склонить его к общению, перестроить контакты или их прекратить. Она имеет возможность переходить от одного члена беседы к другому, причём подобный переход имеет возможность реализовываться различными способами: без борьбы, произвольно, по воле человека, владевшего инициативой, или же в конкурентной борьбе, вопреки его воле и т.п. Всё это, естественно, формируется в общении в процессе взаимодействия.

Общение является первым видом деятельности, возникающим на ранних стадиях онтогенеза и в процессе индивидуального развития человека, направленное на обмен информации между общающимися людьми [7]. Большой психологический словарь под редакцией Б. Мещерякова трактует общение как взаимодействие двух и более людей, состоящее в обмене между ними информации [7]. А.А. Леонтьев под общением понимает процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения [8, с. 22]. По мнению М.И. Лисиной под общением понимается взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [6, с. 76-105].

Данную проблему изучали многие ученые: общение и межличностные отношения людей разных возрастных групп исследовали Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.В. Коломинский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Петровский, А.Г. Рузская, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова и другие; вопросы развития ребенка-дошкольника и современные подходы к проблеме развития общения и игры в дошкольном возрасте изучали Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и другие; ведущую роль деятельности и общения в развитии личности изучали Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и другие. По признанию многих ученых (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) дошкольный возраст соотносится с развитием личности ребенком. В период дошкольного возраста дети постепенно осваивают коммуникативную деятельность, у них формируются новые формы общения.

К концу старшего дошкольного возраста общение детей со сверстниками становится ситуативно-деловым, что свидетельствует о сложившейся тенденции к стабильному

развитию коммуникативных умений детей (М.И. Лисина, А.В. Петровский, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.). Е.О. Смирнова выделила отличительные особенности общения дошкольников от общения со взрослыми.

Первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общение со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Ребенок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и т.д. Столь широкий диапазон детских контактов определяется большим разнообразием коммуникативных задач, которые решаются в этом общении.

Вторая яркая черта общения сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослыми. Действия, адресованные сверстнику, характеризуется значительно более высокой аффективной направленностью. В общении со сверстниками у ребенка наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния – от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева. Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников связана с тем, что начиная с четырехлетнего возраста сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению.

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. При взаимодействии со сверстником дошкольники используют самые неожиданные действия и движения. Подобная свобода позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить свое самобытное начало.

Еще одна особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем со взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей.

Перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста. Если у ребенка недостаточно сформированы коммуникативные умения, коммуникативная инициатива, то в дальнейшем у него могут возникнуть проблемы межличностностного и внутриличностного характера.

Дети с нарушениями речи имеют отставание в развитии коммуникативных действий в процессе организации и осуществления сотрудничества, способностей к партнерскому диалогу со сверстниками и коммуникативных инициатив. Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) испытывают трудности в процессе формирования стратегий общения в окружающем его пространстве. Эта проблема носит двойственный характер: с одной стороны, дети с ТНР проявляют пониженную активность в любых видах деятельности, что в свою очередь отражается на недостаточной сформированности их коммуникативных способностей; с другой стороны, дефицит в общении с окружающими усугубляет имеющиеся у них нарушения когнитивной сферы и личностного развития.

Описанные трудности определяют необходимость разработки практики по развитию коммуникативной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Организация и методы изучения коммуникативной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Цель: определить уровень сформированности коммуникативной инициативы у детей старшего дошкольного возраста

Объект исследования: коммуникативная инициатива детей старшего дошкольного возраста

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №378» городского округа Самара

Были сформированы две группы испытуемых: экспериментальная – дети старшей группы с ТНР – 18 человек (7 девочек и 11 мальчиков) и контрольная – дети старшей группы – 21 человек (13 девочек и 8 мальчиков).

На подготовительном этапе опытно-поисковой работы по теме исследования был проведен анализ психолого-педагогической литературы, из которого мы сделали вывод, что единого подхода к определению критериев развития коммуникативной инициативы детей дошкольного возраста не существует, это связано с тем, что сфера общения очень обширна и имеет множество аспектов [8].

Исходя из определения коммуникативной инициативы как «взаимодействия», и опираясь на методологическую базу, предлагаемую Н.Ф. Комаровой, Е.О. Смирновой, Е.Е. Кравцовой, Бизиковой О.А для диагностики формирования коммуникативной инициативы детей старшего дошкольного возраста были определены критерии и показатели коммуникативной инициативы дошкольников таблица1.

Таблица1

Критерии и показатели коммуникативной инициативы дошкольников

Критерий	**Показатель**
Развитие коммуникативной инициативы	
1. Формирование умение побуждать сверстников к взаимодействию	1.1. Обращается к сверстникам с просьбой. 1.2. Дает сверстникам советы. 1.3. Обращается к сверстникам с предложениями. 1.4. Убеждает сверстников в необходимом действии. 1.5. Приглашает сверстников к совместной деятельности
2. Формирование умения встраиваться в совместную деятельность других детей	2.1. Вступает во взаимодействие различными способами 2.2. Соблюдает правила ведения диалога 2.3. Следует правилам речевого этикета
3.Формирование умения поддерживать слаженного взаимодействия с партнёрами	3.1. Корректно реагирует на сообщение 3.2. Корректно выражает свое мнение 3.3.Учитывает желания и потребности партнера

На основе выраженности показателей выделены уровни развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний и низкий. Для выявления уровня коммуникативной инициативы детей старшего дошкольного возраста на основе выделенных критериев и показателей был составлен комплекс диагностических методов и методик, представленных в таблице 2.

Таблица 2

Методологический комплекс, направленный на выявление уровня коммуникативной инициативы старших дошкольников

критерии	показатели	методики
Формирование умение побуждать сверстников к взаимодействию	-Обращается к сверстникам с просьбой. -Дает сверстникам советы. -Обращается к сверстникам с предложениями. -Убеждает сверстников в необходимом действии. -Приглашает сверстников к совместной деятельности	Наблюдение по методикам Н.Ф.Комаровой, Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, Бизиковой О.А.

Формирование умения встраиваться в совместную деятельность других детей	-Вступает во взаимодействие различными способами -Соблюдает правила ведения диалога -Следует правилам речевого этикета	
Формирование умения поддерживать слаженного взаимодействия с партнёрами	-Корректно реагирует на сообщение -Корректно выражает свое мнение -Учитывает желания и потребности партнера	

Метод наблюдения по схеме Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой

Цель - описать взаимодействие дошкольников по следующим показателям поведения детей:

- стремление ребенка привлечь к себе внимание сверстника (обращение к сверстнику с просьбой, с предложениями),

-побуждение сверстника к совместной деятельности,

-выражение отношения к себе и своим действиям;

-желание и готовность дошкольника воспринять действия и замыслы сверстника и откликнуться на его предложения. Данный показатель проявляется в ответных на обращения сверстника действиях ребенка, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать и учитывать пожелания и настроения сверстника.

Обработка результатов: результаты фиксируются в специальном протоколе, который заводится на каждого испытуемого, где отмечается наличие представленных показателей и степень их выраженности в баллах - 1, 2, 3.

Уровень развития коммуникативных способностей и умений детей по Н.Ф. Комаровой

Цель – выявить уровень сформированности коммуникативных умений детей в игровой деятельности.

Критерии уровней развития коммуникативных способностей и умений детей:

1. Вступать в игровое общение со сверстниками.

2. Договариваться о совместных действиях в игре.

3. Осваивать способы взаимодействия со сверстниками в игре

Обработка результатов. Результаты заносятся в сводную таблицу, где напротив имени отмечается уровень развития в баллах (1,2,3), каждому баллу соответствует уровень развития коммуникативных умений:

1 балл (низкий уровень) – ребенок проявляет неустойчивость в игровом общении: дружеское отношение сменяется конфликтами, попытками завладеть игрушками других детей. Контакты со сверстниками непродолжительны.

2 балла (средний уровень) – ребенок спокойно играет рядом с детьми. Вступает в общение по поводу игрушек, игровых действий.

3 балла (высокий уровень) – ребенок охотно и активно общается с детьми и выступает с предложениями по поводу игр. Относится к сверстникам дружелюбно, правильно реагирует на ярко выраженные эмоциональные состояния. Ребёнок способен по собственной инициативе проявить сочувствие.

Далее подсчитывается общий балл, путем сложения по всем показателям.

19 - 24 балла (высокий уровень) коммуникативных умений характеризуется тем, что ребенок охотно и активно общается с детьми и выступает с предложениями по поводу игр. Относится к сверстникам дружелюбно, правильно реагирует на ярко выраженные эмоциональные состояния. Ребёнок способен по собственной инициативе проявить сочувствие. Преобладающий эмоциональный фон позитивный. Чувствительность к воздействиям сверстника высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия. Высокая инициативность:

ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия.

11 - 18 баллов (средний уровень) коммуникативных умений характеризуется тем, что ребенок спокойно играет рядом с детьми. Вступает в общение по поводу игрушек, игровых действий. Сохраняет преобладающее эмоционально-положительное настроение. Преобладающий эмоциональный фон: нейтрально-деловой. Чувствительность к воздействиям сверстника средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников; инициативность средняя: ребенок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым.

1 - 10 баллов (низкий уровень) коммуникативных умений характеризуется тем, что ребёнок проявляет недоверие, боязнь в общении. Проявляет неустойчивость в игровом общении: дружеское отношение сменяется конфликтами, попытками завладеть игрушками других детей. Контакты со сверстниками непродолжительны. Преобладающий эмоциональный фон негативный. Чувствительность к воздействиям сверстника отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников; Инициативность отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими.

Таблица 4

Уровень сформированности умения поддерживать диалог и соблюдение правил речевого этикета по О.А. Бизиковой

№ п/п	**Аспекты изучения**	**Методы**	**Оборудование**	**Оценка овладения (в баллах)**
1.	Умение задавать вопросы 1. Использует разнообразные по содержанию формы вопросов. 2. Использует простые, двучастные, альтернативные, расчлененные вопросы	1. Наблюдение за речью ребенка в процессе повседневного общения. 2. Игры парами 3. Игры с телефоном	«Разрезные картинки» Иллюстрации к литературному произведению Игрушка-телефон	5 баллов - в речи присутствуют вопросы делового, познавательного и социально-личностного содержания; 4 балла - наличие вопросов делового и познавательного характера, изредка используются вопросы социально-личностного характера; 3 балла - вопросы однообразны (по поводу деятельности); 2 балла - крайне редко задает вопросы
2.	Умение отвечать на вопросы			5 баллов - использует все формы вопросов 4 балла - использует 2-3 формы вопросов 3 балла - преобладают простые вопросы, другие формы встречаются редко 2 балла - использует только простые формы вопросов
3.	Культура диалога 1. Поддерживает тему разговора 2. Соблюдает очередность			5 баллов - отвечает охотно, коммуникативно целесообразно, по теме 4 балла - изредка уходит от ответа на вопросы сверстников 3 балла - может оставить без ответа вопросы как взрослых, так и сверстников, ответы не отличаются исчерпанностью 2 балла - отвечает неохотно

5 баллов - высокий уровень освоения умения, 4 - достаточный, 3 - средний, 2 - низкий.

Результаты, по указанным в таблице методикам фиксируются в количественном выражении. Баллы проставляются в зависимости от степени самостоятельности выполнения ребёнком диагностического задания, от возраста и индивидуальных особенностей детей.

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей

	Формирование умение побуждать сверстников к взаимодействию			Формирование умения встраиваться в совместную деятельность других детей			Формирование умения поддерживать слаженного взаимодействия с партнёрами		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Экспериментальная группа	13 72,5%	4 22%	1 5,5%	8 45%	6 33%	4 22%	8 44,5%	8 44,5%	2 11%
Контрольная группа	18 86%	3 14%		15 71,5%	6 28,5%		15 71,5%	6 28,5%	

По результатам исследования было выявлено, что в экспериментальной группе у 27,5% детей отсутствовало или плохо сформировано умение побуждать сверстников к взаимодействию, обращаться с предложениями, убеждать в необходимом действии. Общение в игре выступало главным образом как средство развития собственного игрового замысла. У них (11%) также отсутствовали многие коммуникативные умения, а именно: при организации игры и в наиболее важные моменты ее развертывания прямо адресовать свои обращения к сверстнику, называть по имени, с вниманием выслушивать ответ; в приветливой форме обратиться с предложением поиграть вместе, вежливо ответить на просьбу товарища принять его в игру, доброжелательно выразить согласие с игровым замыслом, предложенным другим ребенком, или же в случае несогласия корректно отклонить нежелательные предложения партнера; вежливо принять отказ сверстника поиграть вместе и его возражения относительно замысла игры; выяснить, учтены ли интересы сверстника при подборе игрового материала, удовлетворен ли он полученной ролью; обратиться к партнеру как к равному, убедительно для него обосновать свои предложения и поручения, объяснить целесообразность их принятия, выполнения.

У остальных детей обнаружилась направленность на отношения с партнером в игре, но не проявилось умение встраиваться в совместную деятельность других (22%): не всегда соблюдались правила ведения диалога и речевого этикета, учитывать желания и потребности партнера по деятельности.

Дети с нарушениями речи имеют отставание в развитии коммуникативной инициативы в процессе организации и осуществления сотрудничества, способностей к партнерскому диалогу со сверстниками. Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) испытывают трудности в процессе формирования умения встраиваться в совместную деятельность сверстников, не соблюдают правила ведения диалога, не следуют правилам речевого этикета, дети с ТНР проявляют пониженную активность в деятельности, у них недостаточно сформированы коммуникативные способности.

В соответствии с отсутствием у детей тех или иных компонентов коммуникативной инициативы были поставлены такие задачи:

1) развивать умение ориентироваться на сверстника,

2) формировать коммуникативные умения как способ взаимодействия со сверстниками.

Нужно создать такую практику, которая поможет ребенку с ТНР проявлять коммуникативную инициативу в совместной деятельности со сверстниками.

Литература: 1.Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. — 136 с.

2.Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. - М.: Просвещение, 1992.

3. Галущинская, Ю.О. Основы педагогического мониторинга воспитания коммуникативной готовности старших дошкольников к обучению в школе / Ю.О. Галущинская. – Курган. – 2001.

4. Короткова, Н.А Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах [Текст] / Н.А. Короткова, П.Г.Нежнов– М.: Линка-Пресс, 2003.

5. Лисина, М.И., Галигузова, Л.Н. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками [Текст] // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М.: 1990. - 254с.

6. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст]. СПб.: – Питер, 2009. – 320с.

7. Немов, Р.С. Психология [Текст]: Учебник в 3-х книгах. - Кн.1: Общие основы психологии: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Владос, 2013. – 687с.

8. Немов, Р.С. Психология образования [Текст]. В 3х книгах. - Кн.2. – 4-е изд. – М.: Гуманит, 2002. – 496с.

9. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 158с.

10. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психология игры и управления. [Текст]: Практическое пособие: перевод с нем. В 4х томах. – Т 1. – М.: Генезис, 1998. – 160с.

УДК 376.37

Изучение особенностей коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи в среде сверстников

Попова В.Ю., руководитель
Рахметова Е.А., старший воспитатель
Астрелина И.Н., педагог-психолог
Черепанова А.В., учитель-логопед
ГБОУ СОШ №1 «Образовательный Центр» с. Кинель-Черкассы им. П.А. Елисова - СП Детский сад «Василек»

Аннотация. В статье рассмотрена проблема коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи в среде сверстников.Представлены экспериментальные данные по развитию коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи по 3 направлениям. Показаны разные уровни сформированности коммуникативного поведения детей с нарушением речи, что проявляется в высоком, недостаточном, среднем и низком уровне. Доказано, что нередко в дошкольных группах можно встретить детей, которые переживают серьезные трудности в общении, в первую очередь, по причине не должной организации собственного речевого поведения. Данный аспект является барьером для полноценного общения с окружающими, следствием чего являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, дети с нарушением речи

Тема социально-коммуникативного развития подрастающего поколения находит свое отражение в основных документах, определяющих деятельность учреждений

образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, социализация и коммуникативное развитие, формирование коммуникативного поведения дошкольника - все это рассматривается как единая образовательная область - социально-коммуникативное развитие, доминирующим фактором социального развития ребенка выступает социальная среда [1]. Таким образом, одной из ключевых проблем социально-коммуникативного развития дошкольников, которая отражена во ФГОС ДОО является коммуникативное поведение.

Исследованию становления и развития общения дошкольников со сверстниками и взрослыми посвящены работы психологов М.И. Лисиной, В.В. Ветровой, Л.Н. Галигузовой, Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной, Т.В. Антоновой. Наиболее интересной является разработанная М.И. Лисиной концепция генезиса общения как коммуникативной деятельности и определение коммуникативного фактора как решающего условия появления и развития у детей речи. Рассматривая общение как психологическую категорию, М.И. Лисина интерпретирует его как деятельность, и потому синонимом общения является для нее термин коммуникативная деятельность [4].

Материалы по формированию речи как средства общения отражены в специальных наблюдениях А.Г. Рузской. Она утверждает, что «именно коммуникативный фактор оказывает решающее влияние на развитие речи в период ее становления. Коммуникативный фактор на этапе возникновения активной речи представляет собою сложное образование (эмоциональные контакты ребенка со взрослым, контакты в ходе совместных предметных действий между ними, голосовые контакты)» [8]

Изучение основных категорий действий общения, в исследованиях Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной, Т.В. Антоновой, Л.А. Арутюновой показало, что в общении старших дошкольников существенное место занимают деловые побудительные и запрещающие воздействия и эмоционально-оценочные проявления детей. Авторами выявлена зависимость между содержанием запретов, преобладающих у детей, и характером их эмоционально-оценочных проявлений. У большинства детей, для которых характерны запреты, направленные на ограничение самостоятельности партнеров, наблюдаются и частые отрицательные оценки сверстников. При этом, «у всех этих детей отмечается направленность положительных оценок на себя, как правило, на фоне неудач других детей» [5]

Таким образом, комплексный анализ лингвистической, психологической, педагогической литературы показал, что наиболее исследованы проблемы формирования детской речи, но практически нет работ по коммуникативному поведению детей старшего возраста с нарушениями в речи. Описанные выше трудности, определяют необходимость исследования в данном направлении.

Исследование проводилось на базе ГБОУ СОШ №1 «ОЦ» с. Кинель-Черкассы, СП д/с «Василек» в период с января по май 2023 года. В экспериментальной части исследования участвовали 61 дошкольник 5-6 лет: первая группа – экспериментальная (ЭГ) - 21 ребенок, вторая группа - контрольная (КГ1 нарушение речи) - 20 детей, третья группа (КГ2 норма) – 20 детей.

Цель исследования: выявление уровня коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи в среде сверстников и сравнительный анализ показателей детей (Нарушение речи/Норма).

Задачи:

- подбор и разработки диагностического инструментария для обследования детей;
- осуществление комплексного описания коммуникативного поведения ребенка на основе результатов проведенной диагностики

Этапы практической работы:

1. Подготовительный: подбор диагностического инструментария для выявления уровня развития коммуникативных умений у детей 5-6 лет.

2. Практический: проведение первичной диагностики по выявлению уровня сформированности коммуникативного поведения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и нормой.
3. Аналитический: анализ полученных данных по итогам наблюдений и бесед на основе выделенных показателей и критериев.

Анализ исследований М.И. Лисиной, С.В. Бычковой, Ю.В. Филипповой, Е.О. Смирновой, С.В. Проняевой и др., по изучению различных аспектов коммуникативного поведения детей дошкольного возраста, позволил определить состав критериев и основных показателей их проявлений у детей.

Критерий	**Показатель**
Коммуникативное поведение	
3. Формирование способности воспринимать, понимать и использовать различные коммуникативные средства	3.1. Использует эмоционально-мимические коммуникативные средства. 3.2. Использует пантомимические коммуникативные средства. 3.3. Использует жестовые коммуникативные средства. 3.4. Использует коммуникативную структуру общения ("схему беседы")
4. Развитие способности к саморегуляции собственных состояний и регуляции своих эмоций и поведения в совместной деятельности со сверстниками	4.1. Владеет элементарными способами управления своими эмоциями. 4.2. Оказывает эмоциональную поддержку сверстникам разными способами. 4.3. Соблюдает правила и договоренности в групповой работе
4. Формирование социальных отношений (взаимодействия) со сверстниками	4.1. Побуждает к сотрудничеству, строит взаимодействие на позитивной основе. 4.2. Принимает и оказывает помощь, понимает ценность взаимопомощи. 4.3. Способен избегать конфликтных ситуаций, владеет способами разрешения конфликта

В соответствии с обозначенными параметрами: критериями и показателями нами были определены уровни сформированности коммуникативного поведения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Высокий: Ребенок по своей инициативе, самостоятельно проявляет интерес к партнеру, адекватно ситуации применяет различные способы коммуникации, которые помогут заинтересовать собеседника. Без напоминания взрослого может выражать свое мнение, самостоятельно находит множество аргументов, вариативно использует слова и знаки вежливости с учетом контекста ситуации и задач общения. Умеет отбирать и самостоятельно применять различные способы вступать в процесс общения. В любой ситуации самостоятельно оценивает ее и согласовывает свои действия с собеседником. Адекватно реагирует на эмоциональное состояние партнера по общению, его мимику, жесты и использует вариативные способы для удовлетворения его потребностей. Активно использует эмоционально-мимические, пантомимические и жестовые коммуникативные средства. Без помощи взрослого находит различные и адекватные способы выхода из конфликтной ситуации. Может вести диалог со сверстниками, не отвлекаясь от него, речь связная, при разговоре меняет интонацию, жестикулирует, выражает свои чувства и эмоции с помощью мимики и различных поз. Может самостоятельно определить настроение сверстника, относительно ситуации может утешить сверстника, отвлечь его или, наоборот, порадоваться вместе с ним.

Недостаточный: Ребенок проявляет интерес к партнеру, но чаще с напоминанием взрослого, адекватно ситуации применяет различные методы, которые помогут заинтересовать собеседника. Без напоминания взрослого может выражать свое мнение, приводить аргументы, говорит то, что думает адекватно сложившейся ситуации, но чаще всего тогда, когда его об этом просят. При разговоре меняет интонацию, жестикулирует,

выражает свои чувства и эмоции с помощью мимики и различных поз. Самостоятельно употребляет слова и знаки вежливости, ориентируется в смысловом и социальном значении таких слов и знаков, но применяет их не во всех ситуациях общения. Использует однообразные слова и знаки вежливости с учетом контекста ситуации и задач общения. С помощью взрослого оценивает ситуацию и согласовывает свои действия с собеседником. Адекватно реагирует на эмоциональное состояние партнера по общению и использует способы для удовлетворения его потребностей, но не вариативно. Владеет различными способами выхода из конфликтной ситуации, но в самой конфликтной ситуации применить эти способы затрудняется.

Средний: Может вести диалог со сверстником, но быстро переключается на другое занятие. При разговоре с собеседником редко меняет интонацию и жесты. Недостаточно выражает свои чувства и эмоции с помощью мимики и различных поз. Затрудняется в определении настроения сверстника, при напоминании и просьбе взрослого может утешить сверстника, если это требуется. Испытывает трудности самостоятельно вступать в общение, однако, может использовать при этом знакомые, адекватные ситуации способы вступления в общение. Может найти различные и адекватные способы выхода из конфликтной ситуации, но в самой конфликтной ситуации применить эти способы затрудняется.

Низкий: Ребенок проявляет интерес к партнеру, но чаще с напоминанием взрослого, не старается заинтересовать сверстника и вовлечь его в общение. Самостоятельно свое мнение не выражает, говорит то, что думает, если его об этом просят, чаще всего молчит. Почти не употребляет слова и знаки вежливости, применяет их не во всех ситуациях общения и только с напоминанием взрослого. С помощью взрослого оценивает ситуацию и согласовывает свои действия с собеседником. Адекватно реагирует на эмоциональное состояние партнера по общению, не использует способы для удовлетворения его потребностей. Только с помощью взрослого может найти различные и адекватные способы выхода из конфликтной ситуации, но в самой конфликтной ситуации применить эти способы затрудняется. Диалог со сверстниками не ведет, вступает в процесс общения только при необходимости. При разговоре почти не меняет интонацию, не использует жесты, мало эмоционален. Ребенок с трудностью оценивает эмоциональное состояние собеседника, не может определить причину возникновения того или иного настроения.

Нами был осуществлен отбор диагностических методик для определения уровня сформированности коммуникативного поведения у детей 5- 6 лет, и адаптирован для детей с нарушениями речи и с учетом их специфики и индивидуальных особенностей в общении.

Задания направлены на изучение:

- умений употреблять слова и знаки вежливости (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина Игра «А давайте поздороваемся?»);
- умений употреблять вербальные и невербальные средства общения (Г.А. Урунтаева Ю.А. Афонькина «Расскажи об игрушке»)
- умений решать конфликт (И.Б.Дерманова Методика «Сюжетные картинки», Г.А. Урунтаева Ю.А. Афонькина «Договорись с другом»);
- умений вести диалог (Бизикова О.А «Поиграем в телефон?»),
- умение определять эмоциональные состояния (И.Б. Дерманова «Какое настроение у твоего друга?»)

При оценке уровня сформированности коммуникативного поведения использовались количественные и качественные показатели.

Анализ результатов диагностического исследования уровня сформированности коммуникативного поведения детей с нарушениями речи.

Результаты исходного уровня по критерию «Формирование способности воспринимать, понимать и использовать различные коммуникативные средства» у детей старшего дошкольного возраста представлены в диаграмме 1.

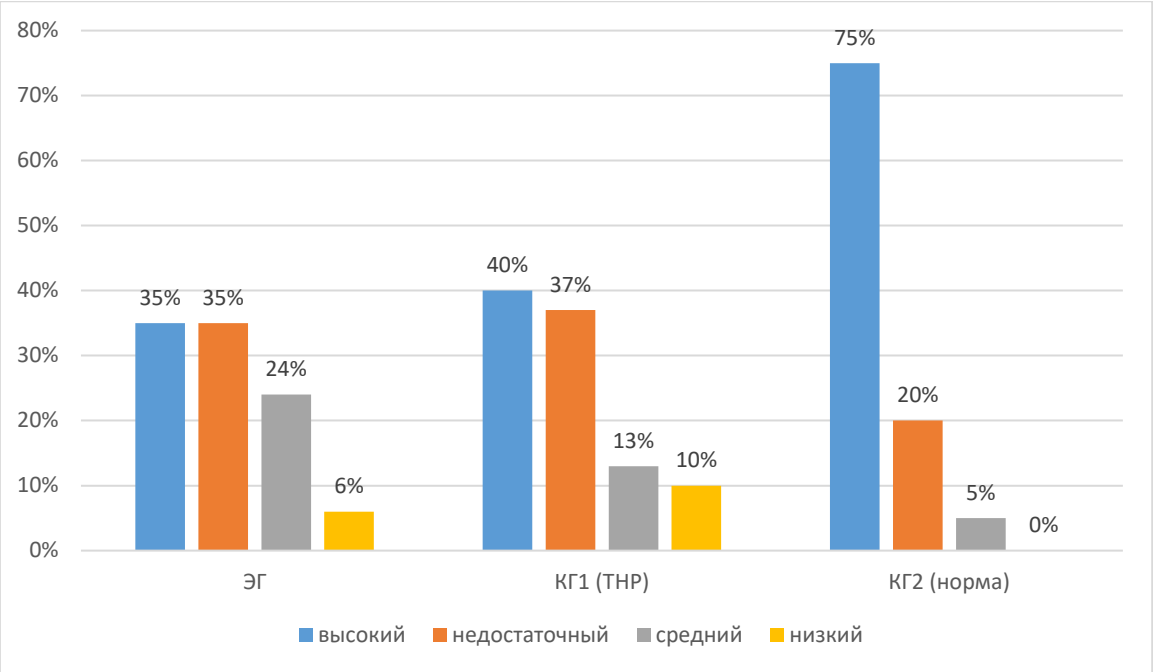


Рис.1 Формирование способности воспринимать, понимать и использовать различные коммуникативные средства

Результаты исходного уровня по критерию «Развитие способности к саморегуляции собственных состояний и регуляции своих эмоций и поведения в совместной деятельности со сверстниками» у детей старшего дошкольного возраста представлены в диаграмме 2.

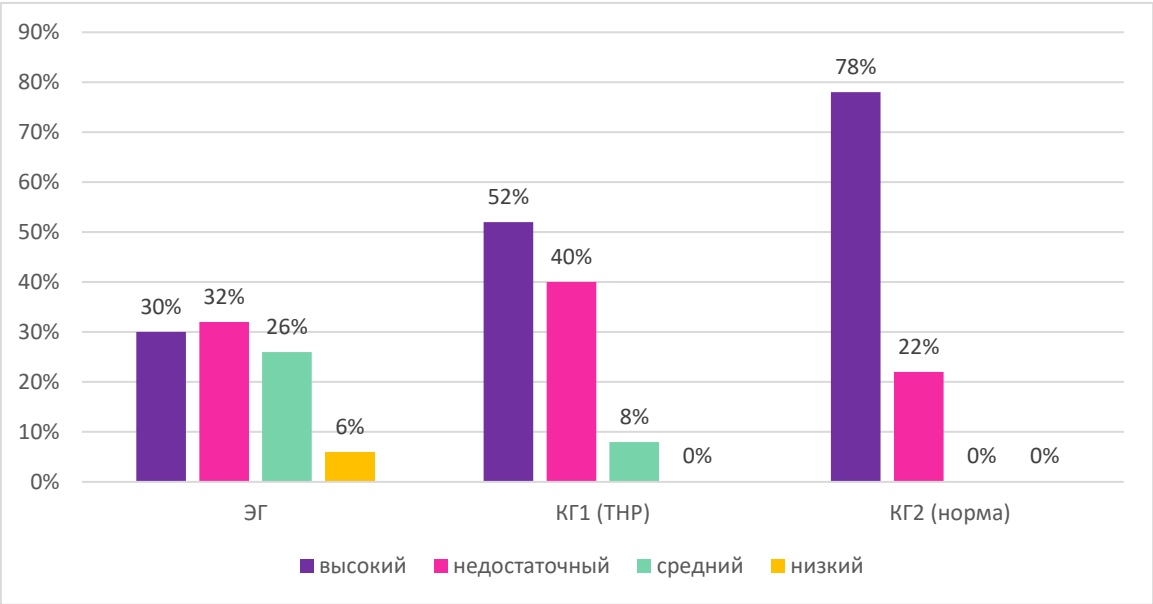


Рис.2 Развитие способности к саморегуляции собственных состояний и регуляции своих эмоций и поведения в совместной деятельности со сверстниками

Результаты исходного уровня по критерию «Формирование социальных отношений (взаимодействия) со сверстниками» у детей старшего дошкольного возраста представлены в диаграмме 3.

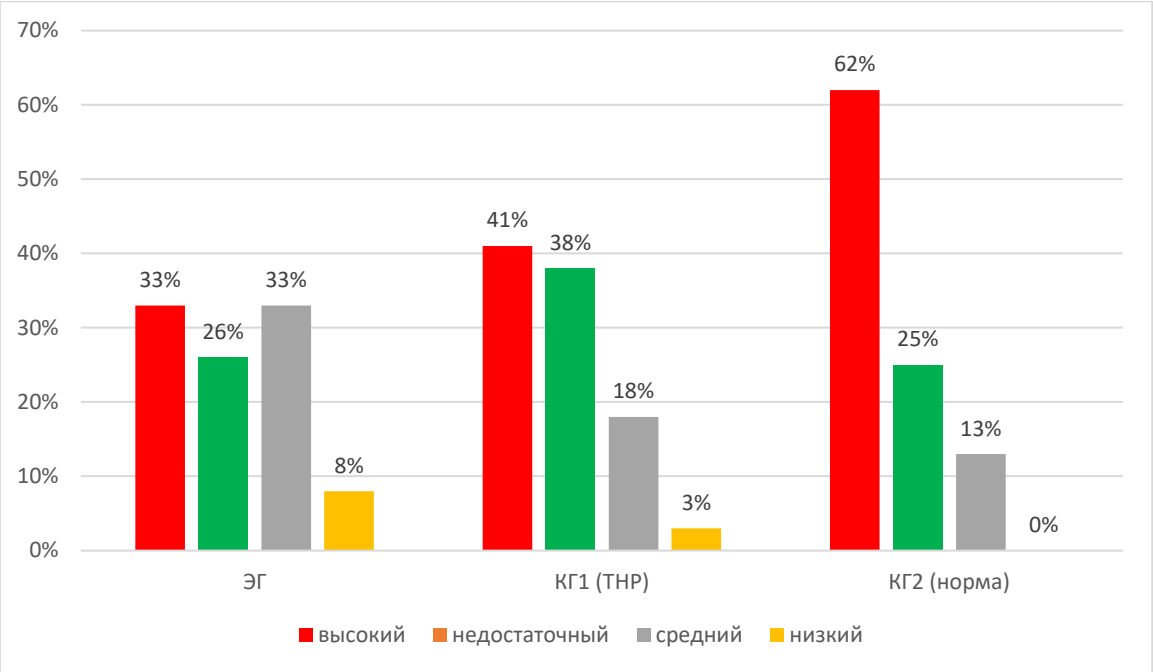


Рис.3 Формирование социальных отношений (взаимодействия) со сверстниками

Анализ обобщенных результатов выполнения детьми диагностических заданий, направленных на определение уровня сформированности коммуникативного поведения по трем критериям позволяет сделать следующие выводы:

- На высоком уровне в экспериментальной группе (ЭГ) находится 35% детей, в контрольной группе 1 (КГнарушение речи) – 44% детей, в контрольной группе 2 (КГ2норма) – 72% детей. Они употребляют слова и знаки вежливости без напоминания взрослого, проявляют интерес к сверстнику, начиная разговор, обращаются к нему по имени. В конфликтных ситуация ведут себя спокойно, стараются найти способы решения конфликта. Всегда высказывают свою точку зрения, умеют слушать и договариваться со сверстником. Свою речь всегда прикрепляют разнообразными жестами, мимикой, интонацией. Может всегда определить настроение сверстника и причину возникновения того или иного настроения.

На недостаточном уровне выявлено: – 31% в экспериментальной группе (ЭГ), в контрольной группе 1 (КГ1 нарушения речи) – 38% детей, в контрольной группе 2 (КГ2норма) – 22% детей. Дети этого уровня употребляют слова и знаки вежливости, но чаще всего с напоминанием взрослого. Обращаясь к сверстнику, называют его по имени, проявляют интерес, но, если нет ответных реакций, переключаются на что-то другое. В конфликтных ситуациях могут найти способ его разрешения, а могут принять точку зрения сверстника. Высказывает свою точку зрения, если об этом просят. В речи использует разнообразные жесты, мимику, интонацию, но не так активно. Определяет настроение сверстника, затрудняется в определении причин возникновения того или иного настроения.

На среднем и низком уровне находятся 17 % детей экспериментальной группы. 9% - контрольной группы 1 (нарушение речи) и 3 % детей контрольной группы 2 (норма). Эти дети мало активны в общении со сверстниками. Не употребляют слова и знаки вежливости даже при напоминании взрослого. Пассивны в выражении своего мнения, а также в выражении своих чувств и эмоций. Только с помощью взрослого договаривается со сверстниками. Попадая в конфликтную ситуацию, не может найти способ решения конфликта, не выслушивает собеседника. Диалог со сверстниками не ведет, вступает в процесс общения только при необходимости. При разговоре почти не меняет интонацию, не использует жесты, мало эмоционален. Ребенок с трудностью оценивает эмоциональное состояние собеседника, не может определить причину возникновения того или иного

настроения. Также необходимо отметить, что не все коммуникативные умения развиваются равномерно. Данные диагностики показали, что разные коммуникативные умения сформированы на разном уровне. Мы определили, сколько детей находится на высоком, недостаточном, среднем и низком уровнях по каждому коммуникативному умению.

Таким образом, анализ результатов начально-диагностического обследования детей по формированию коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушениями речи, проведенный на основе выделенных в работе критериев и показателей, выявил, что в целом коммуникативное поведение у детей 5-6 лет находится на недостаточном уровне и среднем уровне. Эти данные позволят нам разработать и реализовать на практике комплекс игровых педагогических ситуаций, которые направлены на развитие коммуникативного поведения детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г

2. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2011

3. Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста // Психолого–педагогические проблемы общения. – М., 1979.

4. Лисина М. И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении с взрослыми / М.И. Лисина. - М.: Просвещение, 1985

5. Общение детей в детской саду и семье / Под. ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед.. наук СССР. - М.: Педагогика, 1990

6. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. - М: Педагогика, 1989

7. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. - М.: Просвещение, 1986

8. Рузская А.Г. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками / А.Г. Рузская // Дошкольное воспитание. - 1988.

9. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. - М.: Издательский центр «Академия», 2000

10. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. - М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001 - с. 22-48.

УДК 376.3

Особенности включения педагогов дошкольного учреждения в процесс развития коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи в среде сверстников

Попова В.Ю., руководитель
Рахметова Е.А., старший воспитатель
Астрелина И.Н., педагог-психолог
Черепанова А.В., учитель-логопед
ГБОУ СОШ №1 «Образовательный Центр» с. Кинель-Черкассы им. П.А. Елисова - СП Детский сад «Василек»

Аннотация. В статье рассмотрена проблема включения педагогов в процесс развития коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи в среде сверстников. Представлены данные опроса педагогов ДОУ по развитию коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи.

Ключевые слова: *к*омпетентность, коммуникативное поведение, готовность, дети с нарушением речи

Старший дошкольный возраст – это сложный многогранный процесс развития ребенка, за период которого он проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях с взрослыми и детьми. Для развития полноценного общения детей, становления гуманных отношений между ними недостаточно простого наличия других детей и игрушек. Сам по себе опыт посещения детского сада не дает существенной «прибавки» к социальному развитию ребенка. А у детей с нарушением речи наблюдаются серьезные трудности в речевом поведении, которые отрицательно сказываются на их общении с окружающими, так как имеются взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений. Это приводит к особенностям речевого развития, что препятствует осуществлению полноценного общения. Переход детей к субъектному, собственно коммуникативному взаимодействию становится возможным в решающей степени благодаря взрослому. Именно педагоги дошкольного учреждения помогают ребенку «открыть» сверстника и увидеть в нем такое же существо, как он сам.

Проблемой включения педагогов, проблемой компетентности педагогов детского сада в вопросе развития коммуникативного поведения дошкольников занимались многие отечественные и зарубежные ученые. В данном направлении работали, такие ученые, как: А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, М. С. Кагана, М. И. Лисиной, Д. Б. Эльконина, А. Валлона, Ж. Пиаже, Й. Лингарта и др. В трудах Г.А. Цукермана, компетентность в психологии понимается как сочетание знаний, опыта и способностей человека [5 По мнению В.Н. Куниципой: «Коммуникативная компетентность – умение эффективно общаться, система внутренних ресурсов, необходимых для достижения эффективного общения в определенных ситуациях. Коммуникативная компетентность в процессе реального общения, проявляется в способности ориентироваться и учитывать особенности другого (желания, эмоции, поведение, особенности деятельности и др.), направленности на другого, чувствительности к сверстнику [3]. Все эти ситуации проявления коммуникативной компетентности связаны с чувствительностью к сверстнику, способности ориентироваться на другого, сформированность познавательного, эмоционального и поведенческого компонента образа сверстника.

Изучив литературу по данной проблеме, мы пришли к выводу, о том, что вопрос о компетентности педагогов дошкольного учреждения в процессе развития коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи в среде сверстников недостаточно изучен. Чтобы определить уровень компетентности педагогов по данной проблеме нами был составлена анкета, которая включала вопросы по 3 направлениям:

1. Формирование способности воспринимать, понимать и использовать различные коммуникативные средства.
2. Развитие способности к саморегуляции собственных состояний и регуляции своих эмоций и поведения в совместной деятельности со сверстниками.
3. Формирование социальных отношений (взаимодействия) со сверстниками.

К каждому вопросу было предложено несколько вариантов ответов, как открытых, так и закрытых. В соответствии с обозначенными параметрами: критериями и показателями нами были определены следующие уровни: высокий/средний/низкий.

Исследование проводилось на базе ГБОУ СОШ №1 «ОЦ» с. Кинель-Черкассы, СП д/с «Василек» в период с марта по июль 2023 года. В анкетировании приняли участие 23 педагога, что составляет 100% от общей численности педагогов.

Цель анкетирования: выявление уровня компетентности педагогов в вопросе развития коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи и сравнительный анализ полученных данных. При оценке уровня коммуникативной компетентности использовались количественные и качественные показатели.

1. Правильное определение коммуникативного поведения дошкольников дали 16 педагогов, что составляет 70%.

2. На вопрос «Используют ли ваши воспитанники эмоционально-мимические коммуникативные средства в общении со сверстниками» 18 человек (80%) ответили, что активно используют, 5 (20%) ответили, что используют, но редко.

3. На вопрос «Используют ли ваши воспитанники пантомимические коммуникативные средства?» -13 педагогов (60 %) используют, но редко и лишь 10 человек (40%) ответили, что «активно используют».

4. На вопрос «Насколько активно ваши воспитанники используют жестовые коммуникативные средства?» 13 педагогов (60 %) очень активно и 10 человек (40%) ответили, что «недостаточно активно»

5. 22 % педагогов считают, что их воспитанники легко вступают в беседу со сверстниками, 61 % - не всегда легко и 17% - трудно.

6. 100% педагогов отметили, что их воспитанники используют все способами управления своими эмоциями.

7. На вопрос о способах эмоциональной поддержки сверстников, которые используют их воспитанники, также 100% педагогов отметили, что используют все вышеперечисленные, такие, как: улыбка, прикосновение, разговор, похвала.

8. На вопрос «Соблюдают ли ваши воспитанники правила и договоренности в групповой работе?» 10 человек (44%) ответили –всегда, и 13 (56%) –иногда.

9. По мнению 100 % педагогов их воспитанники всегда проявляют отзывчивость по отношению к сверстникам?

10. Основным способом разрешения конфликтных ситуаций, которые используют их воспитанники - «зовут воспитателя для разрешения конфликта», так ответили 9 педагогов (39%), 7 (30%) - ответили, что уходят и больше не играют, 5 человек (22%) указали, что ступают, а на компромисс выбрали 2 педагога.

Процентное соотношение по выявлению уровня компетентности педагогов в вопросе развития коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1



Результаты анкетирования позволили нам сделать следующие выводы.

87% педагогов имеют высокий уровень сформированности коммуникативности компетентности. У них хорошо выстроена система коммуникативных знаний в области педагогики, коммуникации, конфликтологии и культуры речи.

Педагоги данного уровня отметили:

- что их воспитанники часто используют эмоционально-мимические, жестовые коммуникативные средства в общении со сверстниками»;
- легко или не всегда легко вступают в беседу со сверстниками;
- умеют эмоционально поддерживать сверстников и достаточно хорошо управляют своими эмоциями.

Однако, у 13 % педагогов выявлен средний уровень сформированности коммуникативности компетентности. Возможно, это связано с недостаточным опытом работы с такой категорией детей.

Наибольшие трудности вызвал вопрос об определении термина «коммуникативное поведение», с остальными вопросами педагоги справились легко.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога на современном этапе выступает как условие социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, в том числе и детей с нарушением речи. Мы убеждены, что коммуникативная компетентность педагога ДОУ является стержневой характеристикой его профессионализма, а ее содержательная специфика определяется особенностями профессиональной его деятельности Педагог, сочетающий в себе знания, умения и навыки и коммуникативно-значимые личностные характеристики, обладающие культурой речи будет способствовать развитию речевых навыков у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Асаева, И. Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разных видов / И.Н. Асаева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 112. – С. 79-87.
2. Божа, А. В. Роль профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в работе с детьми / А.В. Божа // Молодой ученый. – 2017. – № 8. 7 (112.7). – С. 3-4
3. Куницина, В. Н. К вопросу о диагностике профессиональных компетенций педагогов дошкольной образовательной организации– Нижний Новгород : Мининский университет, 2020. – Ч. 1. – С. 180-184
4. Мезенцева, О. И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография /О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. – Новосибирск, 2018. – 158 с
5. Цукерман Г.А. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования / Т.А. Сваталова // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 1. – С. 95-101.

УДК 376.37

Изучение особенностей развития воображения у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Романова Н.Н.

Аннотация. В статье описываются особенности развития воображения старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, а также результаты исследования уровня развития воображения, проведенные с детьми с ТНР и их анализ. Раскрываются особенности развития воображения детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, диагностические методики, воображение, уровень развития воображения.

Первые попытки исследования функции воображения авторами С.Д. Владычко, В. Вундт, Ф. Матвеева, Э. Мейман, Л.Л. Мищенко, Т. Рибо можно отнести к XIX—XX вв. Работу в этой области вели преимущественно в двух направлениях - развитие воображения в онтогенезе и функциональное развитие данного процесса. Воображение – это особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью [5].

В процессе формирования воображения основным содержанием является «построение образа, средств и конечного результата предметной деятельности субъекта; в создании программы поведения, когда проблемная ситуация не определена; в продуцировании образов, которые не программируют, а заменяют деятельность; в создании образов, соответствующих описанию объекта» [2].

Исследования А.В. Брушлинского, А.М. Матюшкина по изучению природы творчества приобрели особую актуальность, в то же время разработка принципов и способов диагностики с целью раннего выявления и развития творческих способностей у детей принадлежать Б.М. Теплову, Д.Б. Богоявленскому, А.В. Запорожецу, В.А. Крутецкому, А.В. Петровскому. Со временим в психологии все больше возрастает интерес к проблемам творчества, а через него естественно и к воображению как главнейшему компоненту любой формы творческой деятельности.

Р.С. Немов указывает на то, что воображение имеет место в основах наглядно-образного мышления, предоставляя человеку ориентировку в условиях и решении задач в отсутствии прямого включения практических действий. Оно во многом может помочь в тех случаях жизни, когда действия либо неосуществимы, либо затруднены или попросту нецелесообразны. Воображение сопряжено с абсолютно всеми гранями психической реальности [4]. Воображение тесно связано с окружающей действительностью, несмотря на то, что оно тесно связано с психическими процессами. Если даже придумать что-то абсолютно необыкновенное, то при детальном рассмотрении обнаружится, что составляющие части, из которых сложился вымысел, были получены из той или иной жизненной ситуации, позаимствованных из предыдущего опыта. Л.С. Выготский писал: «...созидательная деятельность воображения пребывала в непосредственный связи от роскоши и разнообразия давнего опыта человека, потому что опыт является основным источником для фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материала для воображения» [2].

Психологические источники выделяют 3 основных периода развития воображения у детей дошкольного возраста. Разделение воображения на познавательное и аффективное происходит в возрасте 2,5-3 года, это первый период – развития воображения. В это период, ребёнок изображает знакомые действия, тем самым проявляется познавательное воображение.

В возрасте 4-5 лет ребёнок овладевает общепринятыми социальными нормами, это второй период – развития воображения. Данный возраст характерен тем, что развитие познавательного воображения связано с активным развитием рисования, конструирования, сюжетно-ролевой игры.

Третий этап - возраст 6-7 лет - ребёнок многократно обыгрывает в играх и творческих видах деятельности полученные психотравмирующие действия, направляя тем самым аффективное воображение на их уменьшение.

Речь – это одна из самых сложных высших психических функций человека, обеспечиваемая деятельностью головного мозга. Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это группа речевых нарушений, которая включает в себя целый перечень логопедических и медицинских диагнозов. В большинстве случаев у детей с ТНР не наблюдаются проблемы

со слухом и интеллектом, для них характерны серьезные речевые дефекты различного уровня.Наиболее многочисленная группа детей с тяжелыми нарушениями речи, которые встречаются в дошкольных образовательных организациях, это дети с общим недоразвитием речи.

Практически для всех детей с общим недоразвитием речи характерно позднее возникновение первых слов – к 3-4 годам, в некоторых случаях – к 5 годам. Речевая инициатива ребенка с ТНР снижена, страдает память, внимание, познавательная деятельность, мыслительные операции, характерно недоразвитие тонкой, общей и вербальной моторики, координации движений. У детей с тяжелыми нарушениями речи процесс воображения развивается несколько иначе. Общий запас о знаниях окружающего мира скудный, неточный, практический опыт действий недостаточно закреплён, формирование обобщающих понятий формируется позже, чем у детей с нормой развития. Чем сложнее нарушения речи, тем «больше ограничиваются возможности ребенка проявить творчество, он оказывается беспомощным в создании новых образов» [3]. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается неустойчивость внимания, психофизическая расторможенность, быстрая истощаемость воображения, недостаточно сформирована координация пальцев, в следствии чего наблюдаются замедленность и неловкость движений, для них характерно застывание на одной позе.

Рисунки детей с ТНР бедны по содержанию, создавая новые образы они сталкиваются с трудностями, им сложно выполнять рисунки по замыслу. Игра ребёнка с тяжёлыми нарушениями речи часто носит стереотипный характер, в игре наблюдается повседневная, бытовая тематика. Детям с тяжелыми нарушениями речи с трудом даются творческие задания, иногда даже недоступны для выполнения: например, воспроизвести или составить рассказ. Речь ребенка с тяжелыми нарушениями речи интонационно маловыразительна, движения несколько скованы, они не очень уверены в себе. Дети с общим недоразвитием речи чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего окружения, повторяют собственные рисунки или отклоняются от задания. Для них свойственны использование штампов, инертность, длительные перерывы в работе, утомляемость. Их ответы беднее, чем у нормально развивающихся сверстников из-за меньшего словарного запаса, упрощения фраз, нарушений грамматического строя, они обнаруживают низкий уровень пространственного оперирования образами [1], [2].

Воображение детей с речевыми расстройствами формируется по тем же общим законам психического развития, что и у нормально развивающихся детей. Для изучения особенностей развития воображения у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, а также изучения его особенностей было проведено эмпирическое исследование. В исследовании участвовало 10 детей с тяжелыми нарушениями речи. Для исследования особенностей развития воображения были выбраны 3 методики, которые чаще всего применяются для детей 5-6 лет.

Методика	Направление исследования	Материал	Критерии оценки результатов
«Неоконченный рисунок»	Определить развитие гибкости воображения	Лист бумаги, на котором изображены 12 кружков, которые не соприкасаются между собой, расположены в три ряда по 4 кружка, простые карандаши	3 балла - высокий уровень 2 балла - средний уровень 1 балл - низкий уровень
«Поможем художнику	Определить уровень развития оригинальности творческого воображения.	Лист бумаги, на котором схематически изображен человек, цветные карандаши или фломастеры, простой карандаш.	3 балла - высокий уровень 2 балла - средний уровень 1 балл - низкий уровень
«Волшебная мозаика»	Определить уровень развития	Комплект различных геометрических фигур на каждого ребёнка, вырезанных	3 балла - высокий уровень 2 балла - средний уровень 1 балл - низкий уровень

	гибкости творческого воображения	из плотного картона. Набор содержит несколько кругов, прямоугольников, треугольников, квадратов разной величины.	

В результате эксперимента было выявлено, что 40% - дошкольников обладают средним уровнем развития воображения, 60% дошкольников с тяжелыми нарушениями речи обладают низким уровнем развития воображения,

Из этих данных можно сделать вывод о том, что у детей с тяжелыми нарушениями речи, общий запас о знаниях окружающего мира скудный, неточный, практический опыт действий недостаточно закреплён, формирование обобщающих понятий формируется позже. Рисунки детей с ТНР бедны по содержанию, создавая новые образы они сталкивались с трудностями, им было сложно выполнить рисунки по замыслу. Движения детей были скованы, требовалось больше времени для выполнения задания, речь была маловыразительна, неэмоциональна. Отмечается медленный темп выполнения творческих заданий и тенденция к более «замедленному» вхождению в работу в целом. При выполнении каждой методики допускаются серьезные ошибки. Дети в процессе работы были малоактивны, инертны, не проявляли интерес при выполнении заданий, не способны были выполнить методики самостоятельно, не всегда могли принять предлагаемую им помощь, при выполнении методик практически отсутствовали словесные комментарии.

Таким образом можно выделить специфические черты воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи: связь между вербальными и зрительными образами непрочная, имеются сложности осуществляния действий при создании воображаемой ситуации; недостаточно сформированы произвольная регуляция и операционные компоненты в процессе творческой активности.

Литература:

1. Петровский, А.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов / под ред. А .В. Петровского. - М. : Просвещение, 1983. - 256 С.

2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М .: Союз. 2007. - 220 С.

3. Журова, В.А. Особенности воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.А. Журова // Молодой ученый. - 2016. - №9. - С. 10-13.

4. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах: Учебники, учебные пособия / Л.Д. Столяренко, С.И. Смыгин. - Ростов н/Д: Феникс. 2000. – 576 С.

УДК 376

Компетентность родителей старших дошкольников с нарушением речи в процессе развития коммуникативного поведения детей в среде сверстников

Рахметова Е.А., старший воспитатель
Черепанова А.В., учитель-логопед
Астрелина И.Н., педагог-психолог
ГБОУ СОШ №1 «Образовательный Центр»
с. Кинель-Черкассы им. Елисова П.А.
- СП Ддетский сад «Василек»

Аннотация. В статье рассмотрена проблема компетентности родителей воспитанников (старших дошкольников с нарушением речи), посещающих дошкольное

учреждение. Представлены данные анкетирования и открытого наблюдения за родителями, воспитывающими детей с нарушение речи

Ключевые слова: компетентность, родители воспитанников коммуникативное поведение, готовность, дети с нарушением речи.

Важнейшее значение в возникновении и развитии у детей коммуникативного поведения имеют воздействие взрослого, участие семьи опережающая инициатива которых постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по механизму «зоны ближайшего развития». Организуемая взрослыми практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей. Без постоянной поддержки взрослого развитие коммуникативного общения детей с окружающими замедляется или даже прекращается.

Исследования показывают, что у многих дошкольников с нарушением речи в процессе межличностной коммуникации существуют значительные трудности, что отрицательно влияет на течение самого процесса общения и его результативность. Это отражено в трудах К. А. Лебедевой, А. В. Мининой, В.В.Селиной и др. Значительную часть своей жизни ребенок находится в семье, следовательно, ни какое другое воздействие на него не сравнится с воспитанием в семье.

Семья играет определяющую роль в развитии ребенка, а тем более с ограниченными возможностями (нарушение речи) в настоящем и будущем [6]. С социально-психологической точки зрения семья представляет собой социальную общность, на нормы, ценности и мнение, которой ребенок ориентируется в своем поведении [3]. Особенности общения родителей с ребенком определяют у него наличие и направленность интереса к окружающему миру и отношение к другим людям и себе. Общение в семье способствует приобретению и расширению коммуникативного опыта. Знание родителями индивидуальных особенностей развития ребенка (в том числе его трудностей и в коммуникативном поведении), обусловленные нарушением речи и методическая грамотность, позволяет им осознанно развивать своих детей, включаться в коррекционно-воспитательную работу, целенаправленно используя педагогические возможности для ликвидации имеющихся у ребенка проблем в общении, учитывая специфические требования специфические требования специалистов. В работе родителей с детьми по коррекции недостатков коммуникативного поведения в условиях семьи существуют большие возможности для индивидуализации.

Решающее значение для формирования коммуникативного поведения имеет коммуникативная компетентность родителей [6]. Она же, по нашему мнению, является важным условием коррекции имеющихся недостатков коммуникативного поведения детей с нарушением речи. Опираясь на определение В.Н. Бушиной коммуникативную компетентность родителей, мы понимаем, как их способность целенаправленно создавать эмоционально комфортную, развивающую общность с ребенком, обеспечивающую ему становление в качестве субъекта коммуникативного поведения и собственной жизни [1]. В содержание коммуникативной компетентности родителей, включены ценности, выраженные в цели воспитания, в отношении к ребенку, стиль взаимодействия с ребенком, а также коммуникативные умения и навыки. Изучив литературу по данной проблеме, мы пришли к выводу, о том, что компетентность родителей воспитанников с нарушением речи в среде сверстников недостаточно изучен.

Чтобы определить уровень компетентности родителей по данной проблеме нами была разработана и адаптирована анкета, которая включала вопросы по следующим показателям:

1.Формирование способности воспринимать, понимать и использовать различные коммуникативные средства.

2.Развитие способности к саморегуляции собственных состояний и регуляции своих эмоций и поведения в совместной деятельности со сверстниками.

3.Формирование социальных отношений (взаимодействия) со сверстниками.

Организация и методы изучения компетентности педагогов в вопросе развития коммуникативного поведения старших дошкольников с нарушением речи

Исследование проводилось на базе ГБОУ СОШ №1 «ОЦ» с. Кинель-Черкассы, СП д/с «Василек» в период с марта по июль 2023 года. В анкетировании приняли участие 30 родителей, воспитывающих детей с нарушением речи. Цель анкетирования: определить состояние коммуникативной компетентности родителей как важного условия коррекции недостатков коммуникативного поведения их детей. Нами были подобраны и проведены диагностические методики:

1.Анкета для родителей «Общение в семье» для изучения коммуникативной компетентности родителей.

2.Наблюдение за взаимодействием родителей и ребенка, позволяющие выявить особенности коммуникативного поведения родителей, способов общения с детьми, контроля с помощью фиксации сведений о частоте и характере их вербальных и не вербальных контактов в естественных условиях.

С помощью выбранных нами методик мы получили достаточное количество сведений о семьях и взаимоотношений в них. По итогам анкетирования значительный интерес проявили в основном мамы. В итоге у каждой семьи получилось определенное количество баллов, которые поделили их на три группы: 45-30 баллов благополучные и насыщенные общение и отношения с ребенком; 29-15 баллов общение и отношения с ребенком удовлетворительное, но недостаточно многостороннее; 14 и менее баллов общение и контакта с ребенком явно не достаточны, нужно принимать меры по повышению компетенции родителей.

В первую группу попали 39% обследуемых родителей, они участвуют во всех сферах деятельности ребенка и стараются больше времени проводить с детьми, учат своего ребенка строить доверительное общение.

Во второй группе - 49% родителей, которые стараются построить оптимальные отношения с ребенком, но в силу различных обстоятельств не всегда умеют гибко показать, как нужно построить доверительное общение, чтобы полностью удовлетворить потребность ребенка в них.

И к третьей группе отнесли 12% родителей, у которых явно недостаточно контактов с детьми, или носят формальный характер.

Также в рамках нашего исследования было организовано открытое наблюдение за взаимодействием родителей с детьми в процессе общения и взаимодействия, которое осуществлялось воспитателями и педагогами. Данное наблюдение позволило нам выявить особенности коммуникативного поведения родителями с детьми. Наблюдение и фиксация сведений о частоте и характере их контактов с близкими взрослыми проводились, когда родители приводили детей в группу, забирали домой, а также во врем посещения родителями утренников и других мероприятий. Наблюдение проводилось целенаправленно, периодически, с фиксированием его результатов в виде протокола.

При оценке коммуникативного поведения родителей с детьми мы опирались на следующие критерии и показатели качественного анализа результатов наблюдения за поведением родителей и детей в коммуникативных ситуациях:

1.Эмоциональная близость родителей и детей:

Понимание, принятие, признание ребёнка, близкая душевная связь; есть эмоциональная близость, но присутствует и подавление ребёнка, отсутствие принятия его как самодостаточной личности; снисходительное равнодушие, раздражение, может быть восхищение либо отсутствие эмоциональной близости.

2.Способы и особенности организации взаимодействия: родитель организует взаимодействие с ребёнком как с равноценным партнёром, поощряет, использует методы побуждения к действиям (активное слушание, высказывания, эмоциональное поглаживание, развивающая оценка); не уделяет внимание формированию

самостоятельности ребёнка, использует авторитарные методы, направленные на следование по образцу, «делай, как я сказал!» (наставления, требования. Нотации, запреты); позиции родителя и ребёнка обособлены, спонтанное, ситуативное использование методов взаимодействия, любо вовсе не организует взаимодействие с ребёнком.

3.Тип контроля: сочетание доверия к ребёнку с поддерживающим фактором; жёсткий контроль поведения ребёнка; слабый контроль, либо контроль отсутствует.

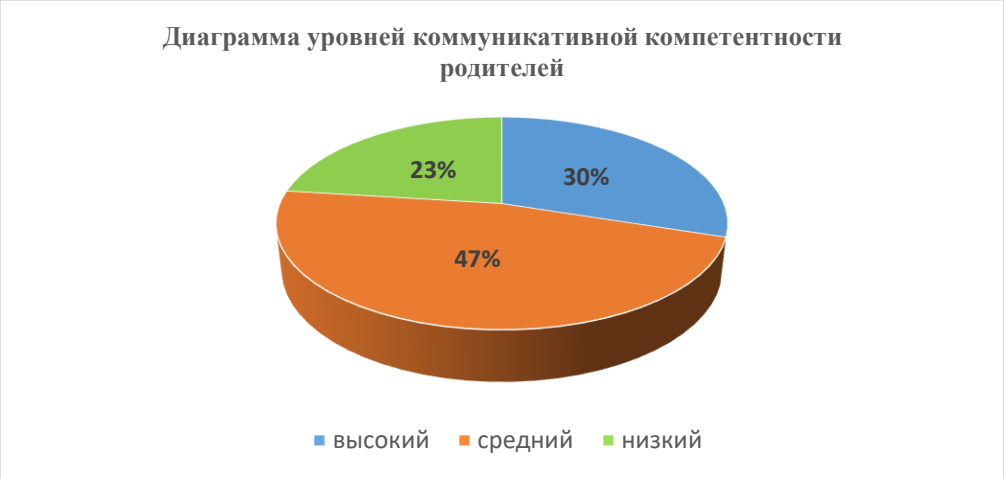
В результате качественного и количественного анализа полученных данных были определены уровни коммуникативной компетентности родителей. Полученные результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни коммуникативной компетентности родителей

Уровни коммуникативной компетентности родителей	Высокий	Средний	Низкий
Количество родителей в %	30% (9 род)	47% (14 род)	23% (7 род)

Диаграмма 1



Из таблицы и диаграммы видно, что лишь 30% родителей, воспитывающих детей с нарушением речи, имеют высокий уровень коммуникативной компетентности. Такие родители анализируют себя как организатора взаимодействия с ребёнком, а психологический климат в семье как источник затруднений. Причины затруднений видят, прежде всего, в себе. Считают необходимым развивать самостоятельность и индивидуальность ребёнка. Определяют свою роль в формировании социализации ребёнка. Положительно относятся к ребёнку, принимают его таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, воспринимают как равноценного партнёра в деятельности. Организуют взаимодействие как с равноценным партнёром, поощряют самостоятельность и инициативу. Стиль взаимодействия с ребенком – сотрудничество.

К среднему уровню коммуникативной компетентности отнесены 47% родителей. Такие родители анализируют преимущественно только поведение ребёнка и результаты его деятельности. Причины затруднений взаимодействия видят, прежде всего, в особенностях ребёнка. Положительно относятся к ребёнку, но не доверяют ему, считая маленьким, жалеют. Организуют взаимодействие, в котором преобладает процесс отождествления. Есть эмоциональная близость, но и подавление ребёнка, отсутствие принятия как самодостаточной личности. Стиль взаимодействия с ребёнком – диктат, гиперопека.

С низким уровнем коммуникативной компетенции выявлено 23% родителей, воспитывающий детей с нарушениями речи.. у них анализ поведения ребёнка ситуативен, преимущественно в конфликтных ситуациях. Причины затруднений видят в ребёнке, а также во временных материальных факторах. Цель воспитания – формальная, т.е. признают необходимость социализации ребёнка, его развития, но не придают значения своей роли в формировании личности ребёнка. Редко организуют совместную деятельность. Во взаимоотношениях отсутствует эмоциональная близость. Стиль взаимоотношений с ребёнком – конфронтация.

Учитывая, что коммуникативная компетентность родителей является одним из важнейших условий для благоприятного развития личности ребёнка с нарушениями речи, полученные результаты диагностики позволяют говорить о необходимости коррекции поведения родителей по отношению к ребёнку. Таким образом, результаты исследования, позволили нам сделать вывод о том, что коммуникативную компетентность родителей можно формировать при условии овладения родителями приёмами организации совместной взросло-детской партнёрской деятельности, которая осуществляется взрослыми членами семьи с учётом интересов ребёнка, детской субкультуры и создании наиболее оптимального вида общности с ним.

Литература:

1.Бушина, В.Н. Формирование коммуникативной компетентности родителей в условиях дополнительного образования: // Детский сад: теория и практика. — 2018. — № 8. — С. 148

2.Вместе с семьей: пособие по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений и родителей / Т. Н. Доронова [и др.]. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2018. — 191 с.

3.Лебедева, К. А. Педагогическая компетентность родителей дошкольников: структура и методики ее измерения в контексте личностного подхода / К. А. Лебедева // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 6. — С. 84.

4.Меркулъ, И. А. Проблема формирования психолого-педагогической компетентности родителей / И. А. Меркуль // Актуальные проблемы психологического знания. — 2020. — № 4. — С. 41.

5.Минина, А. В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста / А. В. Минина // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. — 2020. — № 2. — С. 93—98.

6.Селина, В. В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении / В. В. Селина. — Великий Новгород, 2019. — 110 с.

УДК 373.24

Развитие коммуникативно-речевой деятельности у детей ОВЗ, через интегрированные занятия, сочетая речь и движение

Салугина Я.Л., инструктор по физической культуре
КуликоваА.С., воспитатель
Никитина О.Г., воспитатель
Детский сад «Красная Шапочка»
- СП ГБОУ Многопрофильный лицей № 16 г.о.Жигулевск

Аннотация. В данной статье анализируются роль и возможности интегрированного обучения в современной системе образования. Речь является важнейшей психической функцией человека. Развитие речи – это основной

показатель развития детей и главное условие успешности организации разнообразной детской деятельности. Речь и развитие двигательных функций у детей с ограниченными возможностями здоровья формируются с большим опозданием. Интегрированные занятия, направленые на речевое развитие детей через применения нетрадиционной формы работы - игрового стретчинга - одна из форм интеграции предметов и реализации межпредметных связей.

Ключевые слова: стретчинг, развитие речи, развитие двигательных функций, интеграция предметов и реализация межпредметных связей.

Для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы в условиях детского сада мы создали модель сотрудничества воспитателя и инструктора по физкультуре. Исходя из трудностей, которые испытывают дети, нами был разработан комплекс дополнительных интегрированных занятий. В ходе образовательной деятельности в основном дублируется материал занятия воспитателя, но с уклоном на развитие физических качеств детей - применяются пальчиковые игры, логоритмика, упражнения на развитие мелкой и общей моторики и т.д.

Интегрированное занятие - это нетрадиционный вид занятия, в подготовке и проведении которого участвуют воспитатель и инструктор по физической культуре. Совместно планируются формы и методы работы, каждый из специалистов проводит свою часть учебного занятия. Работа строится в нескольких направлениях: вместе обсуждаются лексические темы, определяются методы и технологии, которые будут использованы на занятии.

Сегодня известно много методов нетрадиционного коррекционного воздействия на развитие речи ребенка. Игровой стретчинг – это чередование напряжения и расслабления мышц в различных частях тела, нормализуя гипертонус и гипотонус. Игровой стретчинг – это образный рассказ, подражание, имитация известных и придуманных детьми сказок через движений.

В современном мире игровой стретчинг достаточно популярен и востребован, поскольку обусловлен возможностью непосредственной коммуникации с подсознанием с помощью языка тела. Этот метод основан на принципе психофизического сопряжения, суть которого заключается в том, что двигательная активность способствует положительным изменениям в физической и психической сферах. Таким образом, игры и упражнения с использованием игрового стретчинга могут стать важным средством коррекционного процесса, способствующим положительной и устойчивой динамике в преодолении нарушений речи у детей с ОВЗ. Подчеркнем, что все занятия и упражнения посредством игрового стретчинга проходят в игровой форме, с использованием музыкально-ритмических упражнений. Это заинтересовывает детей в выполнении необходимых движений, поэтому игровой стретчинг можно назвать творческой деятельностью, при которой дети находятся в мире образов. Эффективность подражательных движений заключается еще в том, что через образы можно осуществлять частую смену двигательной деятельности из различных исходных положений и с большим разнообразием видов движений, что дает хорошую физическую нагрузку на все группы мышц и развивает общую моторику.

Данные занятия проходят в виде сюжетно-ролевой или тематической игры, состоящей из взаимосвязанных ситуаций, заданий и упражнений. Материал для произношения и комплексы упражнений для проговаривания текста подбираются в соответствии с речевыми нарушениями дошкольников, с учетом их возраста и на основе рекомендаций учителя –логопеда. Воспитатель во время работы с детьми составляет сказки по картинкам или дети самостоятельно придумывает сказки с помощью сказочных персонажей. В своей деятельности мы используем как речевой материал из различных пособий, так и рифмовки, рассказы по картинкам, сказки в стихах собственного сочинения, сказки придуманные совместно с детьми. Далее получившаяся сказка обыгрывается через

театрализованную деятельность, после чего инструктор по физической культуре посредствам игрового стретчинга закрепляет полученный материал.

Положительным аспектом использования данной формы коррекционной работы является перевоплощение детей в различные образы. Это помогает детям раскрепоститься, преодолеть стеснение в общении, примерить на себя образы различных персонажей и героев тем самым развивая связную речь детей. Безусловно, это повышает интерес детей к занятию и способствует развитию коммуникативных навыков и качеств, которые пригодятся им при взаимодействии со сверстниками и обществом в целом. При использовании игрового стретчинга в работе с детьми ОВЗ исчезают различные комплексы, связанные с неумением управлять своим телом. Дети приобретают запас двигательных навыков, которые позволяют им чувствовать себя сильными, уверенными в себе, создают чувство внутренней свободы.

Многолетний опыт работы с детьми дошкольного возраста показывает, что дети самостоятельно добывают знания, на основе игровой деятельности. Такие занятия интересны детям, у воспитанников развиваются креативное и творческое мышление, умение применять полученные знания в новой ситуации, формируется целостное мировоззрение, расширяются кругозор. Доказано, что наиболее полно и отчетливо воспринимается и запоминается ребенку то, что было ему интересно.

Интегрированные занятия позволяют нам более рационально использовать учебное время, повысить мотивацию к изучению образовательных областей. Опыт работы взаимодействия воспитателя и инструктора по физкультуре доказывает, что качество результатов при коррекции речи достигается при использовании комплексного подхода к этой проблеме. Сочетание речи и движения — эффективное средство исправления речевых и двигательных недостатков у детей.

Следует отметить, что данная модель носит рекомендательный характер и предполагает творческое отношение специалистов к использованию предлагаемой методики, оптимизирует процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма ребенка.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников – М.; "Академия", 1998
2. Васюкова, Н. Е. интеграция содержания образования через планирование педагогической деятельности [Текст] / Н. Е. Васюкова, О. И. Чехонина. // Детский сад от А до Я. - 2004. - №6 (12) - с. 8 - 14
3. Гаврюшина, Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. Методическое пособие. [Текст] / Л. В. Гаврюшина. – М., ТЦ Сфера, 2008. – 160 с
4. Е.В. Сулим «Занятия по физкультуре в детском саду: «Игровой стретчинг» (ТЦ «Сфера», М.: 2010);
5. Н.А.Казанцева «Оздоровительная гимнастика с элементами стретчинга для детей старшего дошкольного возраста». Рабочая программа по дополнительному образованию.(электронный ресурс) — Режим доступа. — URL:http://nsportal.ru/detskii-sad/fizkultura/rabochaya-programma-po-dopolnitelnomu-obrazovaniyu-ozdorovitelnaya-gimnastika (дата обращения 16.09.2012);
6. Мосалёва, Н. В. Интегрированные занятия по речевому и физическому развитию детей старшего дошкольного возраста. [Электронный ресурс] / Петрушина О. И. //
7. От рождения до школы. основная образовательная программа дошкольного образования [Текст]: / Под. ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. - 3-е изд., испр. и доп. - И.: МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2015. - 368 с.
8. Прописнова, Е .П. Интеграция двигательного и речевого развития дошкольников / Е. П. Прописнова // «Начальная школа плюс до и после» .– № 7. 2006. .– С.11-13.
9. Шорохова О.А Речевое развитие ребенка - М., 2009

УДК 376.42

Возможности образовательной организации в изготовлении дидактических тренажёров и их использование в учебно-развивающем процессе для обучения детей с интеллектуальными нарушениями

Самаркина Л.П., учитель
ГБОУ школы-интерната №71 г. о. Самара

Аннотация: в статье рассматриваются возможности изготовлении дидактических тренажёров внутри образовательной организации силами и ресурсами педагогов, а также их использование в учебно-развивающем процессе для обучения и коррекции имеющихся нарушений у детей с умственной отсталостью легкой и умеренной степени.

Ключевые слова: дидактические тренажёры, обучения лиц с ОВЗ, интеллектуальные нарушениям, умственная отсталость, образовательный процесс

Характерными особенностями учащихся с нарушениями в интеллектуальном развитии, препятствующими усвоению программного материала, являются, в первую очередь, низкая познавательная активность и речевое недоразвитие, занимающие значительное место в структуре интеллектуального дефекта. В связи с чем возникают сложности в установлении контакта с ребенком, организации свободного общения, формирования устойчивой мотивации к обучению, трудности в развитии речемыслительной и познавательной деятельности, в формировании знаний об окружающем мире таких детей. Как правило, умственно отсталые дети инертны, неэмоциональны, не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Поэтому, при осуществлении коррекционной и образовательной деятельностей необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого обучающегося, побудить к мыслительной деятельности. Этой цели и служат дидактические игры и тренажеры.

Дидактическая игра является игровой формой обучения, в которой одновременно действуют два начала: игровое и учебное (познавательное). Это обусловлено потребностью смягчения перехода от одной ведущей деятельности к другой, а также тем, что в процессе игры дети легче усваивают знания, получают представления об окружающей жизни. Дидактические игры дают возможность решать различные образовательные задачи: расширять и уточнять знания детей, развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, различение, обобщение, классификация), развивать моторику, совершенствовать речь (умения называть предметы, действия с ними, их качества, назначение; описывать предметы, составлять и отгадывать загадки о них; правильно произносить звуки речи), воспитывать произвольность поведения, памяти, внимания. В отличие от учебных занятий, в дидактической игре учебные, познавательные задачи ставятся не прямо, когда педагог объясняет, учит, а косвенно — учащиеся овладевают знаниями, играя. Обучающая задача в таких играх как бы замаскирована на первом плане для играющего, мотивом ее выполнения становится естественное стремление ребенка играть, выполнять определенные игровые действия. Следовательно, усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели.

Цель нашего исследования: апробация в учебном процессе созданных своими руками специальных дидактических тренажеров и игр, позволяющих ребёнку с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) активизировать мыслительные процессы, повысить познавательную активность, развивать речь.

Задачи исследования:

1. Изучить существующие дидактические игры и тренажеры для обучения и развития умственно отсталых детей.

2. Рассмотреть принципы и требования к разработке и созданию дидактической игры в условиях образовательной организации.

3. Проанализировать опыт использования дидактических игр и тренажеров в обучении и воспитании детей в нашей школе.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме, дидактическая игра, наблюдение.

Дидактическая игра - доступный, полезный, эффективный метод воспитания самостоятельности мышления у детей. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Ребенку для усвоения учебного материала требуются многократные повторения. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию, может быть использована при усвоении любого программного материала и проводится на уроках, на индивидуальных и групповых занятиях, как учителем, так и воспитателем.

Учитывая своеобразие умственного развития детей с нарушением интеллекта, перед педагогом стоят сложные задачи с одной стороны – обеспечить усвоение знаний умений и навыков, заложенных в программах, с другой – обеспечить развитие познавательных процессов, что крайне важно для социализации детей с умственной отсталостью.

Можно выделить следующие основные условия проведения дидактической игры:

- наличие у педагога определенных знаний и умений относительно дидактических игр;
- выразительность проведения игры, что обеспечивает интерес детей, желание слушать, участвовать в игре;
- необходимость включения педагога в игру (как участника и как руководителя).

Педагог должен обеспечить поступательное развитие игры в соответствии с учебными и воспитательными задачами, но при этом не оказывать давления, выполнять второстепенную роль, незаметно для детей направлять игру в нужное русло.

- необходимо оптимально сочетать занимательность и обучение. Проводя игру, педагог должен постоянно помнить, что он дает детям сложные учебные задания, а в игру их превращает форма их проведения — эмоциональность, легкость, непринужденность.

Дидактическая игра входит в целостный педагогический процесс, сочетается и взаимосвязана с другими формами обучения и воспитания, поэтому нужно соблюдать требования к проведению учебно-дидактической игры:

1. Игра должна быть развивающей познавательный интерес у детей. С этой точки зрения наиболее полезны для ребенка игры, отвечающие следующим требованиям:

- способность пробуждать непосредственный интерес у детей;
- обеспечение детям возможности проявить свои способности;
- доступность для ребенка в игре источников новых знаний, умений и навыков;
- получение заслуженных поощрений за успехи, причем не столько за сам по себе выигрыш в игре, сколько за демонстрацию в ней новых знаний, умений и навыков.

2. Привлечение различных дидактических игр позволяет учителю осуществлять дифференцированный подход к умственно отсталым детям. Именно поэтому педагоги нашей школы начали, активно использовать дидактические игры и тренажеры на своих уроках, а также подбирать и изготавливать такие тренажеры своими руками. А организация профессионально-трудового обучения в нашей школе также позволяет в рамках производственной практики обучающихся старших классов и использования проектного метода обучения разрабатывать и изготавливать несложные, простые в обращении различные дидактические тренажёры и игры. Это дает возможность

обучающимся 9-12 классов для развития творческого потенциала, умение планировать свою деятельность, дать оценку полученным результатам.

Приведем несколько примеров дидактических игр, собственноручно изготовленных нашими педагогами и старшеклассниками:



Рис.1. Геоборд



Рис.2. Игра с заплатками



Рис.3. Игра «Найди фрагмент»

«Геоборд» (математический планшет). Математический планшет «Геоборд» прост в использовании и очень функционален. С помощью доски с кнопочками и резиночек ваш ребенок сможет самостоятельно создавать оригинальные рисунки, фантазировать, творить, конструировать. Уникальная методика "рисования резиночками" даст ребенку возможность прочувствовать пальцами форму геометрических фигур, научит ориентироваться на плоскости, работать по предложенной схеме и созидать самостоятельно, наладит связь между живым объектом и его схематичным изображением, развивая абстрактное мышление, воображение, а также поспособствует развитию таких качеств, как внимание и усидчивость. Игра способствует развитию логики, мелкой моторики, помогает постичь азы геометрии, свободно ориентироваться

- на плоскости, комбинировать. Ребенку предлагается взять в руки резиночку и растягивать ее на прикрепленных к доске гвоздиках. Обратите его внимание, что это можно делать не только по прямой, но и наискосок, разворачивая резинку; что резинок может быть не одна, а две, три, де еще разного цвета - пусть он попробует пофантазировать (подсказывайте ему простейшие фигурки, если он в затруднении). Домик, кораблик, геометрические фигуры, снежинки, цифры и буквы, дорожки, предметы быта и т.д.. Показывая ребенку конструктивный чертеж, попробуйте прикрыть ладонью изображение реального предмета рядом - пусть малыш тренирует абстрактное мышление, самостоятельно догадываясь, что перед ним находится.
- Игры с «заплатками», для формирования представлений о форме и цвете. Мы можем предложить ребенку не только найти нужную по форме заплатку, но и заплатку определенного цвета.
- Игра «Найди фрагмент» служит для развития пространственного мышления, зрительного восприятия и внимания у ребенка. В ходе занятия ребенок должен найти горизонтальные и вертикальные фрагменты на карте-основе.

- С помощью игр: «Что на моем столе?», «Угадай по тени», «Угадай по контуру» и т.д. происходит развитие восприятия детей, внимания, логического мышления, развитие памяти, наблюдательности, усидчивости.

На столе раскладываются все карточки изображениями вверх. Ребёнку предлагается найти тень предмета и положить цветные изображения на чёрные (или наоборот).



Рис.4. Игра «Угадай-ка»



Рис. 5. Сенсорные мешочки

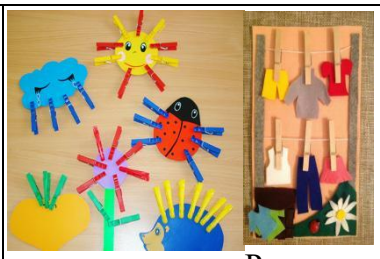


Рис. 6. Игры с прищепками

- Игра «Где я это видел?», «Четвертый лишний», «Один – много» и т.д. при помощи которых происходит развитие речи, зрительного восприятия, внимания, памяти и логического мышления.

Сенсорные мешочки с набором различных предметов, с набором семян различных растений, деревьев, кустарников и т.д.

Цель игры: сенсорное развитие ребенка; развивать мелкую моторику; учить анализировать тактильные ощущения; развивать воображение, эмоциональную сферу; расширять словарный запас.

- Игры с прищепками:

Уделяя развитию мелкой моторики руки ребенка, вспомним про наши простые обычные прищепки. Об их пользе говорила в своё время Мария Монтессори

Цель: развивать мелкую моторику, воображение. Расширять знания об окружающем мире, упражнять детей в умении считать и отсчитывать, закреплять знания о цвете. Учить правильно брать и открывать прищепки, находить местоположение по цвету. Воспитывать эмоциональное отношение к результатам своего труда, усидчивость, терпение.

Педагог обращает внимание детей, что художник нарисовал предметы, но некоторые детали забыл прорисовать. Предложить детям помочь художнику и с помощью прищепок закончить изображение.

- Тренажёр «Такса».

Цель: совершенствовать навыки застегивания и расстёгивания, познакомить с разными видами застежек и способами застегивания.

Учить расстегивать и застегивать пуговицы, кнопки, молнии, липучку.

Закрепление названий цветов, счет. Формирование координации движений и мелкой моторики рук, тактильного восприятия, усидчивости, концентрации внимания.



Рис.8. Тренажер «Такса»



Рис.9. Шнуровка

- Шнуровка «Разделочная доска»:

Цель. Учить детей продевать тесьму в отверстия; продолжать развивать движения мелких мышечных групп руки, целенаправленность действий; создавать положительно эмоциональное отношение к выполнению задания; формировать зрительно – двигательную координацию и чувство восприятия пространства.

Таким образом, дидактические игры дают прекрасные возможности для коррекции и развития высших психических функций. Они активируют мыслительную деятельность: учат анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, выделять лишнее. Развивает произвольность и устойчивость внимания, усидчивость, целенаправленность действий.

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

Использование дидактических игр на уроках и во внеурочной деятельности значительно облегчат работу учителю по формированию интереса к предметам, и способствует более полному, активному и сознательному усвоению знаний учащихся.

Дидактические тренажеры и игры делают сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволяют ребенку получить собственный опыт.

Литература:

1. Бгажнокова, И.М.. Обучение детей с выраженными нарушениями интеллекта. Программно-методические материалы. М.: Владос, 2021.
2. Аксенова, А.К., Якубовская, Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы. М.: Просвещение, 2019.
3. Андреев, О.А. Тренируйте внимание. М.: Просвещение, 2021. С. 135.
4. Губанова, Н.Ф., Развитие игровой деятельности, Издательство Мозаика – Синтез, М., 2018.
5. Комарова, Т.С. Детское художественное творчество, Издательство Мозаика – Синтез, 2016.
6. Куцакова, Л.В. Творим и мастерим, Издательство «Мозаика – Синтез», М., 2017.
7. Сыпченко, Е.А, Инновационные педагогические технологии метод проектов в ДОУ, Издательство «Детство – Пресс», Санкт – Петербург, 2022.
8. Тимофеева, Н.В. Нетрадиционные формы занятий с дошкольниками, Волгоград, Издательство «Учитель», 2020.

УДК 376.45

Арт-педагогические технологии как средство развития мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра

Симанович А.О., студент магистратуры
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Аннотация. В статье охарактеризованы артпедагогические технологии и их воздействие на развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: мелкая моторика, дети с РАС, артпедагогические технологии.

На современном этапе развития дошкольной системы образования актуальной проблемой является качественное и полноценное развитие детей. В ФГОС ДО развитие мелкой моторики представлено в целевых ориентирах на ступени окончания дошкольного образования. Развитие мелкой моторики способствует интеллектуальному совершенствованию детей, что в свою очередь развивает когнитивные функции,

нуждающиеся в энергетическом обеспечении, которое обеспечивает положительные эмоции, генерируемые в подкорковых структурах головного мозга. Такую эмоционально позитивную подпитку в состоянии обеспечить артпедагогические технологии. Однако, в доступной литературе информации о развитии психоэмоциональной сферы и мелкой моторики с применением артпедагогических технологий обнаружить не удалось, поэтому предприняли попытку охарактеризовать артпедагогические технологии и их воздействие на развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста с РАС. Целью данной статьи является исследование эффективности использования артпедагогических технологий в контексте развития мелкой моторики у детей с РАС, изучение влияния художественной деятельности на моторику, сенсорные навыки, творческое мышление, концентрацию, речь и коммуникативные способности детей с РАС.

Основные закономерности развития мелкой моторики в онтогенезе у детей в норме развития заключаются в постепенном развитии основных навыков - навыка захвата, навыков «пинцетного захвата». Далее дети манипулируют предметами, в ходе чего развивается глазодвигательная система, совершенствуется зрительно-моторная координация, развиваются элементарные движения. Основными показателями сформированности мелкой моторики в норме являются: хорошая скоординированность движений рук, точность, ловкость, плавность движений без напряжения, равномерный темп движения рук, правильное удержание позы [1, с. 4].

Но иначе формирование мелкой моторики происходит у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Их физическое развитие характеризуется стереотипными движениями, нарушениями формирования произвольной регуляции движений, трудностями переключения, трудностями в формировании бытовых навыков, отмечается что движения вялы или скованны, трудности действий с мячом, что определяет нарушения координированных целенаправленных и произвольных движений, а также мелкой моторики [5, с. 4]. Одним из методов коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей с РАС является использование артпедагогических технологий.

Арт-педагогика изучает закономерности воспитания и развития человека средствами искусства и художественно-творческой деятельности и обладают развивающим и воспитывающим потенциалом (Р.Ф. Ковтун, Е.В. Резникова), а также основанными на деятельностном подходе и соответствуют стандартам нового образования [3, с. 4]. Основной целью арт-педагогики является формирование основ художественной культуры, воспитание и коррекция эмоциональной сферы средствами искусства детей разных категорий. Арт-педагогика имеет свои признаки, функции и задачи. Задачи делятся на две группы: стратегические и тактические. Из функций можно выделить следующие: воспитательные, образовательные, коррекционные, культурологические. Арт-педагогика опирается на принципы, а именно: принцип самовыражения и спонтанности; уникальности; сотворчества. Современные артпедагогические методы подразделяются на: словесные, наглядные, практические, репродуктивные, методы проблемного обучения, методы стимулирования и мотивации учения, методы технических средств обучения.

Видами деятельности артпедагогической технологии являются: лепка (глина, пластилин, тесто, воск); рисование (на мокрой бумаге, на стекле, пальцами, природными материалами); ручной-художественный труд (действия с материалами и инструментами, которыми могут быть бумага, ткань, бросовый материал, природный, кисточка и клей, ножницы) [4, с. 4]. Перечисленные виды деятельности артпедагогической технологии оказывают значительное влияние на развитие мелкой моторики у детей с РАС. В процессе занятий художественной деятельностью дети с РАС учатся контролировать движения рук, пальцев и кистей, что способствует развитию координации и точности движений.

Применяя методы артпедагогических технологий в работе с детьми аутистами мы видим следующие результаты:

1. Улучшение моторики рук: работа с рисунками, лепкой, раскрашиванием и другими видами художественной деятельности требует от детей точности и аккуратности движений, что способствует улучшению моторики рук.

2. Развитие координации: в процессе выполнения различных заданий на занятиях искусством дети с РАС учатся согласовывать движения различных частей тела, таких как руки, глаза и пальцы, что способствует развитию общей координации движений.

3. Увеличение силы и выносливости мышц: работа с различными материалами, инструментами и техниками художественного творчества требует от детей с РАС усилий, что помогает им увеличить силу и выносливость мышц рук.

4. Развитие тонкой моторики пальцев: рисование, вырезание, лепка и другие виды творческой работы позволяют развивать мелкую моторику пальцев, улучшая их гибкость и точность движений.

Таким образом, арт-педагогика с ее разнообразными методиками и приемами способствует комплексному развитию моторики у детей с РАС, помогая им улучшить координацию, точность и управление движениями рук и пальцев.

Помимо этого, артпедагогические технологии способствуют:

1. Стимуляции сенсорных навыков: художественная деятельность, такая как манипуляции с красками, глиной, тканями, способствует развитию сенсорных навыков у детей. Это позволяет им лучше понимать и воспринимать различные текстуры, формы и цвета, что в свою очередь способствует более разностороннему развитию моторики.

2. Стимуляции творческого мышления: работа с искусством поощряет детей к творческой самореализации. Они учатся находить свой собственный стиль, экспериментировать с разными приемами и материалами, что способствует развитию мышления и воображения.

3. Повышению уровня концентрации и внимания: занятия художественным творчеством требуют от детей сосредоточенности и внимания на деталях процесса. Это помогает улучшить уровень концентрации, обучает детей фокусировать внимание на задаче и не отвлекаться.

4. Развитию моторики речи: в процессе художественной деятельности дети могут общаться, объяснять свои идеи, выражать эмоции и переживания. Это способствует развитию моторики речи и улучшению коммуникативных навыков.

Итак, арт-педагогические технологии представляют собой мощный инструмент для комплексного развития детей с РАС. Использование различных видов артпедагогических технологий позволяет влиять в положительном ключе на все стороны развития детей с РАС, в том числе и на развитие мелкой моторики. Возможности артпедагогических технологий в развитии мелкой моторики детей столь широки и многообразны, что каждый процесс создания художественного произведения является уникальным путем к развитию моторики и творческих способностей. Например, рисование кисточкой или пальцами на бумаге не только улучшает координацию движений, но и способствует развитию мелкой моторики рук, обучает ребенка контролировать силу нажима и скорость движения. Кроме того, использование различных материалов и инструментов позволяет детям с РАС разнообразить свой опыт и развивать усидчивость, усиливать мышцы рук, улучшать мелкую моторику и тонкую моторику пальцев. Играя с материалами разного типа, дети также учатся ощущать текстуры, формы, цвета, что способствует развитию их тактильных навыков.

Взаимодействие арт-педагогических технологий и развития мелкой моторики у детей с РАС является неотъемлемой частью их творческого роста и умения взаимодействовать с окружающим миром. Эти навыки не только способствуют формированию у детей с РАС художественного вкуса и творческого мышления, но и являются важной основой для успехов в учебе и жизни в целом.

Литература:

1. Ильин Е.П. Психомоторика. М.: Владос. – 2013. – 326 с.
2. Кириченко К.В. Артпедагогические технологии в условиях дошкольного образовательного учреждения / К. В. Кириченко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 42 (176). – С. 164–167.
3. Ковтун Р.Ф., Резникова Е.В. Артпедагогика и арттерапия в образовании: учебное пособие /Сост. Ковтун Р.Ф., Резникова Е.В.; Челябинск: издательство «Библиотека А. Миллера». – 2023. –186 с.
4. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений М.: Академия. – 2011. –246 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология развития. М.: Академия, 2011. – 452 с.

УДК 373.24

Развитие познавательных процессов у детей с ОВЗ через использование развивающего пособия «Удивительные истории»

Скворцова Г.А., учитель-логопед,
Маханёк И.Г., учитель-дефектолог,
Детский сад «Красная Шапочка» г.о. Жигулевск
- СП Многопрофильного лицея № 16 г. Жигулевска

Аннотация: Представленное в статье развивающее пособие «Удивительные истории» имеет коррекционное значение. В его основе лежит игра «Четвертый лишний», что способствует развитию мыслительных процессов у детей дошкольного возраста. Пособие удобно, просто и доступно для использования как в условия образовательной организации, так и в семейном воспитании; оно тренирует наглядно-образное и словесно-логическое мышление, активизирует словарный запас. Дети закрепляют умение группировать и классифицировать предметы, используя игровые упражнения. Отличительной особенностью является вариативность и применение ключевых признаков, исходя из особенностей мыслительной деятельности ребенка.

Ключевые слова: классификация предметов, обобщение, относительность существенного признака, монологическая речь, диалогическая речь.

Для повышения эффективности комплексной коррекционной работы по формированию компонентов мыслительной деятельности (вариативности мышления) у детей с ЗПР, осуществляемой учителем-дефектологом и учителем – логопедом, нами изготовлено дидактическое пособие «Удивительные истории». Цель игры — формирование элементов логического мышления, зрительного анализа и обобщения, навыка классификации объектов по ключевым для ребенка признакам.

Задачи игры:

- развивать мышление, внимание, память дошкольников с ЗПР;
- расширять кругозор и представления об окружающем мире;
- развивать монологическую и диалогическую речь;
- развивать зрительное восприятие;
- закрепить умение находить четвёртый лишний предмет и объяснять, почему он лишний;
- воспитывать внимательность, умение точно следовать инструкции, целеустремлённость.

Это пособие можно использовать на групповых и индивидуальных занятиях с детьми. Пособие сделано в виде домика с четырьмя окошками. Подбирается наглядный материал (картинки) по лексическим темам: «Овощи», «Фрукты», «Посуда», «Транспорт», «Животные», «Одежда, «Обувь», «Головные уборы», «Мебель».

В основе пособия лежит хорошо известная игра «Четвертый лишний». Новизна заключается в том, что каждый предмет может быть лишним по тому или иному признаку. Главное – найти правильное объяснение своему выбору. Важным условием применения дидактической игры является речевое обоснование выбора. В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ одним словом с поясняющими жестами, если это дает возможность понять принцип, которым руководствовался ребенок. При работе с детьми, которые из-за речевых дефектов не могут объяснить свой выбор, применение данного дидактического пособия имеет ограниченное значение.

Говоря о научном обосновании данного подхода, хотелось остановиться на истории создания данной методики. Изначально методика предназначалась для исследования особенностей аналитико-синтетической деятельности взрослых больных, их умения строить обобщения. Она представляет собой типичный образец моделирования процессов анализа и синтеза в мышлении. Целью исследования выступал - уровень сформированности обобщения, понятийного развития и возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков, выявление особенностей когнитивного стиля.

Данные, полученные при исследовании с помощью данной методики, позволили судить об особенностях процессов обобщения и отвлечения, о способности (или, наоборот, неумении) выделять существенные признаки предметов или явлений. По своей направленности она схожа с методикой *«Предметная классификация»,* в некоторых методических пособиях эту методику даже называют упрощенным вариантом классификации предметов. Отличие методики *Исключение предметов от* предметной классификации, однако, состоит не только в том, что она в меньшей степени выявляет показатели работоспособности и устойчивости внимания и в большей мере предъявляет требования к логической обоснованности, правильности обобщений, к строгости и четкости формулировок, но и то, что она представляет собой более жестко и специфично структурированный материал для исследования процесса обобщения. Ее широко используют в практике психолого-педагогического исследования аналитико-синтетической деятельности детей, в частности, для целей дифференциальной диагностики. Т. В. Егоровой (1973) был создан вариант методики, позволивший систематизировать задания по группам однородных понятий, а также оказывать строго дозированную трехуровневую помощь и затем проверять возможность переноса усвоенного принципа деятельности. В нашем случае ребенку представляется возможность представить свой вариант классификации, главное – правильно его обосновать.

Ход игры:

В каждое окошко вставляется карточка. Ребенку предлагается назвать каждую картинку сначала по отдельности, потом все изображения одним словом, а затем подумать, какой предмет чем-то не похож, на все остальные. Возможны четыре варианта ответа:

– лишняя морковь, потому что, морковь треугольной формы, а лук, капуста, редис круглой формы.

– лишняя капуста, потому что, она растет на земле, а морковь, лук, редис растут в земле.

– лишний лук, потому что, для еды подходят и вершки, и луковица, а у моркови, капусты, редиса едят только одну часть.

– лишний редис, потому что всех овощей по одному, а редиса несколько (много).

Наличие нескольких решений у одной задачи создает проблемную ситуацию, которая помогает активизировать как мыслительную деятельность, так и имеющиеся

знания, побуждает к поиску, что вызывает положительные эмоции и повышает эффективность обучения, позволяет формировать у детей представление о многомерности явлений, вырабатывать умение выбирать и доказывать свой выбор.

Таким образом, работа с данным дидактическим материалом помогает:

• создать базу для активного развития мыслительных процессов (сравнение, выделение главного, существенного, обобщение и классификация предметов);
• стимулировать речевое развитие ребенка (обогащение, уточнение, активизация словарного запаса; совершенствование грамматического строя);
• закреплять понятия о цвете, форме, величине, количестве предметов;
• развивать внимание;
• тренировать зрительную память;
• формировать и пространственные ориентировки.

Литература:

1. Лалаева Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004/-203 с.

2. Рубинштейн С.Я. Элементарные методы патопсихологии.- М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.- 448с.(Серия «Мир психологии»)

3. Слепович Е. С. Формирование речи у детей с задержкой психического развития.; Кн. для учителя.- МН.: Нар. Асвета, 1989- 64 с.

4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/ Под общей ред. С.Г.Шевченко.-М.: Школьная Пресса, 2003.-96 с.

УДК 376.76

Особенности включенности родителей в процесс развития речевой активности старших дошкольников с ТНР в процессе детского технического творчества.

Смирнова В.В., учитель – дефектолог
Павлович Ю.Ю., учитель-дефектолог
Орешина Л.Ю., педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад №153» г. о. Самара

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования особенностей включенности родителей в процесс развития речевой активности старших дошкольников с ТНР. Показаны причины, препятствующие развитию речевой активности детей в рамках семейных отношений, а также пути их решения.

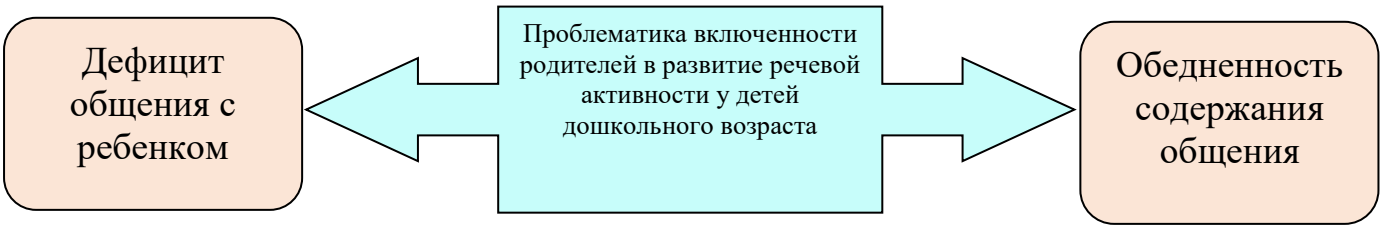
Ключевые слова: речевая активность, обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи, компетентность, компетентность, включенность, готовность, техническое творчество.

В ФЗ «Об образовании в РФ» ст. 44. «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся», п.1 и п.2 говорится: п.1. о том, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка; п 2. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации, российское движение детей и молодежи оказывают помощь родителям

(законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития [1].

Навыки правильной речи приобретаются в семье, так как, первые слова и предложения он слышит и произносит в кругу близких. Речь ребёнка формируется на примере речи родных ему людей: матери, отца, бабушки, дедушки, старших сестёр и братьев. Семья и детский сад имеют свои функции и не заменят друг друга, но могут плодотворно взаимодействовать в вопросах речевого развития детей. Родители должны быть активными участниками образовательного процесса, а не просто сторонними наблюдателями.С целью выявления особенностей включенности родителей в процесс развития речевой активности дошкольников с ТНР, было проведено анкетирование родителей/законных представителей на базе МБДОУ «Детский сад № 153» г.о. Самара. В исследовании приняли участие 105 родителей детей 5-7 лет с ТНР. Данное исследование показало уровень компетентности родителей в вопросах активности в развитии речевой активности детей.

Опираясь на научную литературу по данной проблематике, а также, получив результаты анкетирования, выявили ряд причин снижения включенности родителей в развитие речевой активности у детей. Бардин К.В. указывает на то, что взрослые сами создают дефицит общения, уклоняясь от всех контактов с ребенком, кроме «деловых» (накормить, переодеть, уложить спать и т. д.), просто потому, что им такие контакты малоинтересны. В этих случаях у них всегда находится множество причин не заниматься ребенком и предоставить его самому себе — усталость после работы, необходимость отдохнуть, масса всяческих домашних дел и т. п. Также автор указывает на то, что общение может быть продолжительным по времени, так что о дефиците говорить тут вроде бы не приходится, и в то же время содержание оно может быть до крайности обедненным. Обедненным либо в интеллектуальном, либо в эмоциональном плане. Либо нередко в обоих сразу [2].



Результаты проведенного исследования показали особенности владения родителями информацией об уровне проявления речевой активности старших дошкольников с ТНР.

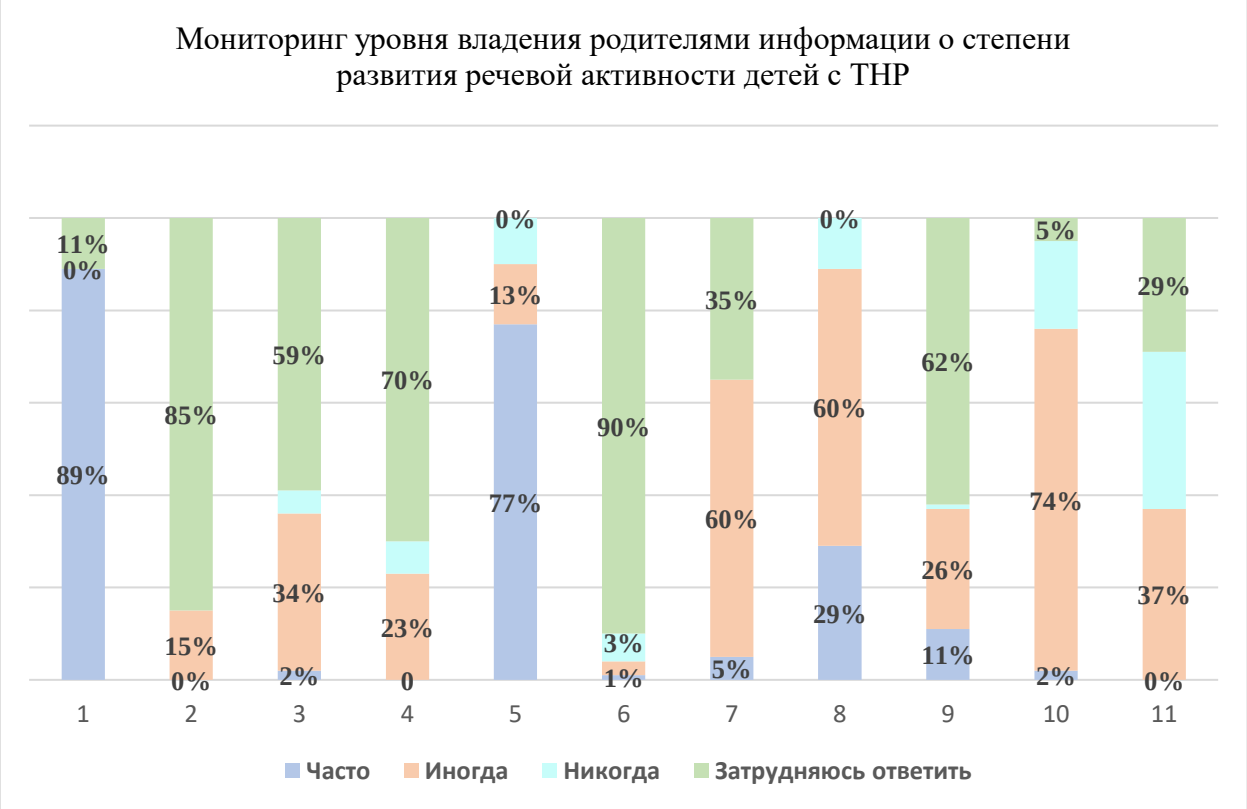
Таблица 1

Мониторинг уровня владения родителями информации о степени развития речевой активности детей с ТНР.

№ п/п	Варианты ответов / Вопросы анкеты	Часто	Иногда	Никогда	Затрудняюсь ответить
1	Использует ли Ваш ребенок вопросительные слова и предложения?	89%	0%	0%	11%
2	Задает ли Ваш ребенок разнотипные вопросы?	0%	15%	0%	85%
3	Задает ли Ваш ребенок вопросы конкретному лицу, обращаясь к нему по имени?	2%	34%	5%	59%

4	Придерживается ли Ваш ребенок темы, участвуя в разговоре?	0	23%	7%	70%
5	Отвечает ли Ваш ребенок на обращенные к нему вопросы?	77%	13%	10%	0%
6	Отвечает ли Ваш ребенок коммуникативно-целесообразно на обращенные к нему вопросы?	1%	3%	6%	90%
7	Делает ли Ваш ребенок сообщения?	5%	60%	0%	35%
8	Выступает ли Ваш ребенок в роли слушателя?	29%	60%	11%	0%
9	Побуждает ли Ваш ребенок к общению Вас, других взрослых или сверстников?	11%	26%	1%	62%
10	Пользуется ли Ваш ребенок средствами речевого этикета	2%	74%	19%	5%
11	Выражает ли Ваш ребенок готовность либо неготовность к принятию, выполнению побуждения	0%	67%	19%	14%

Диаграмма 1



Разрабатывая диагностический инструментарий мы обратились к авторам теоретических и экспериментальных работ, представленных в отечественной и зарубежной науке и рассматривающих речь, как средство общения и культуры: Баранова Э.А., Галигузова Л. Н., Гвоздев А.Н., Запорожец А.В., Лисина М. И., Митева Л.Б., Петрова А.А., Рузская А.Г., Смирнова Е.О., Соловьева Л.Г. [3,4,5,6,7,8].

По итогам анкетирования были определены количественные и качественные показатели уровня владения родителями информации о степени развития речевой активности детей с ТНР в соответствие с выделенными вопросами:

1. Результат опроса показал, что 89% родителей считают, что в своей речи их дети используют вопросительные слова и предложения, а 11% родителей затруднялись

ответить на вопрос. Ребенок задает вопросы в виде развернутого вопросительного высказывания познавательного характера из 4-5 слов, проявляя личностный компонент интонационной окраски. *Варианты примеров вопросительных предложений, с которыми наиболее часто дети обращаются к родителям: «Можно телефон?», «Можно мультики?», «Когда мы поедем в магазин?».*

2. Большинство опрошенных родителей (85%) затруднялись ответить на поставленный вопрос, а 15% респондентов считают, что их дети иногда задают разнотипные вопросы и в основном касающихся бытовых моментов, а также вопросы о внешних признаках объектов, непосредственного воспринимаемых ребенком и скрытых от наблюдений. *Например, «кто это?», «что это?», «как называется?», «что он любит есть?» и т.д.*

3. В 59% случаев было выявлено затруднение родителей дать ответ, 34% респондентов указывают на то, что их дети лишь иногда задают вопросы, а 2% родителей отмечают, что их дети часто используют вопросы, обращенные к конкретному лицу. В основном, дети не стремятся обращаться к окружающим по имени. В большинстве случаев, предпочитают обращения с вопросами к близким родственникам без упоминания имени. Используют специальные маркеры. *Например: «мам, как ты думаешь?»; «папа, скажи, пожалуйста», «Кто тебе сказал?» и т.д.*

4. У 70% родителей данный вопрос вызвал затруднения в ответе, 23% родителей ответили, что дети иногда придерживаются темы разговора и 7% родителей ответили, что дети не придерживаются темы разговора. Родитель зачастую сам не выстраивает линию разговора либо фрустрирует ребенка в продолжении диалога. *Например: «Ты кормил сегодня кошку? – Да, покормил. А чем ты ее кормил? - Сухим кормом. А что она делала после того как поела? - Пошла спать? А воду поменял? – Да!»*

5. На данный пункт анкеты, 77% родителей ответили, что дети часто отвечают на их вопросы, предполагающие однозначные ответы (да, нет). *Например: «Ты надел варежки? – Да. Ты доел кашу? –Нет».* 22% родителей ответили, что иногда их дети отвечают на вопросы в которых содержатся варианты ответов. *Например: «Почему тебе нравится игрушка? Она красивая!», «Что ты сегодня делал в детском саду? – Играл».*

6. На данный вопрос, 90% родителей затруднились ответить. Мы предполагаем, что родители испытывали затруднения в интерпретации данного вопроса. При этом, 6% родителей отметили, что ребенок никогда не отвечает коммуникативно-целесообразно на обращенные к нему вопросы, а 3% родителей, наблюдая за ответами своих детей, отметили, что они используют простые суждения. *Например: «Почему камень тонет в воде ?- Он тяжелый».*

7. Использование в некоторых случаях («иногда») разнообразных сообщений о моральных нормах и правилах поведения, о явлениях живой и не живой природы, об оценке собственных поступков отмечено 60% родителями. *Например: «Сегодня Паша отнял игрушку у Маши. – Это плохо!», «Я убрал свои игрушки в шкаф».*

8. На данный вопрос, 29% родителей ответили, что дети «часто» выступают в роли слушателя, умеют слушать и слышать своих родителей, а в 60% «иногда».

9. В 11% случаев, родители отмечают, что их дети «часто» и в 26% случаев «иногда», инициируют парное взаимодействие со сверстником через речевое пошаговое предложение-побуждение. *Например: «Саша, ты говори, а я буду делать».* Так же, используют конструкции, требующие вербальной реакции со стороны партнера. *Например: «Угадай, что у меня в руке?», «Я буду полицейским, у меня есть форма».*

10. Только 74% отметили «иногда» их дети иногда используют средства речевого этикеты в общении, что выражается в употреблении слов вежливого общения по ситуации. *Например: «Мама, спасибо за суп, было вкусно»*

11. Ответы респондентов в 67% случаев считают, что их дети иногда выражают готовность к принятию и выполнению побуждения исходя из личного интереса и мотивировки. *Например: «Хорошо, я сейчас уберу игрушку, а ты мне дашь конфеты».*

Анализируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что в настоящее время наблюдается полярно разное отношение и готовность родителей к речевому развитию детей. Одна часть родителей не осознает актуальность развития речи ребенка дошкольного возраста, не понимает свою роль в данном вопросе и не создает соответствующие условия. Другая часть родителей, напротив, проявляет высокую активность в данном направлении, порой чрезмерную, что выражается в излишней концентрации на ребенке, его проблемах, в излишней озабоченности планирования его времени и деятельности.

Необходимо обеспечить полноценное общение со взрослыми как в количественном отношении (в смысле уделяемого времени), так и в качественном отношении (в интеллектуальном и эмоциональном смысле). Кроме того, в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, следует учитывать отсутствие у них мотивации и устойчивого интереса к процессу обучения.

Вот почему нам представляется включение детей и родителей в процесс технического творчества, вариантом альтернативного пути для активизации речевой активности дошкольника. Поскольку родители и другие члены семьи (бабушки и дедушки, старшие братья и сестры и т. д.), которые основное внимание уделяют повседневному общению с ребенком в разных видах совместной деятельности, в том числе, в процессе технического творчества, способствуют расширению кругозора малыша, развитию пытливости и любознательности, а также, развитию речевой активности.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ

2. Бардин К.В., доктор психологических наук, - «Подготовка ребенка к школе (психологические аспекты)» // М.: Знание, 1983. – с. 1

3. «Развитие общения дошкольников со сверстниками» // Р17 Под. ред. А. Г. Рузской; Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР — М.: Педагогика, 1989.—216 с

4. Баранова Э.А., доктор психологических наук, доцент ЧГПУ, - «Особенности вопросительной активности дошкольников и младших школьников» // Психологическая наука и образование WWW.PSYEDU.RU. – 2009. -№2, 3 с.

5. Соловьева Л.Г., кандидат педагогических наук, доцент АОИОО, - «Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями» // Дефектология. – 2007. -№4, с. 37 - 45

6. Гвоздев А.Н. «Вопросы изучения детской речи» / - Санкт-Петербург: Детство-Пресс; Москва: Творческий центр Сфера, 2007. - 470, [1] с.; 27 см. - (Педагогический basis).; ISBN 978-5-89814-379-4 (В пер.)

7. Развитие общения у дошкольников» [Текст]: (Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7-ми лет) // Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной ; Науч.-исслед. ин-т психологии Акад. пед. наук СССР. - Москва: Педагогика, 1974. - 288 с.

«Ступени общения: от года до семи лет» // Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. - Москва: Просвещение, 1992. - 142с.

УДК 376.37

Су-джок-терапия в коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Соколова О.И., магиатрант
учитель-логопед МДОУ «Детский сад №39».
Шабалина С.А., к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет»
им. К.Д. Ушинского

Аннотация. В статье описывается история развития су-джок - терапии, возможности ее применение в коррекции речевых нарушений, в частности, при исправлении нарушенного звукопроизношения у детей 5-6 лет, имеющих общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Приводится анализ эффективности использования данного метода в процессе коррекционной логопедической работы в сравнении с традиционными методами коррекции произношения.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, су-джок-терапия, коррекция звукопроизношения, речевые нарушения, дети старшего дошкольного возраста.

Су-джок – это метод массажа кистей и стоп. Метод су-джок терапии был создан профессором Пак Чже Ву. В 1987 году в медицинском журнале появилась первая статья о су - джок. Профессор назвал свою систему «Кисть – стопа»: на корейском языке «Су» - кисть, «Джок» - стопа. Также в 1987 году профессором Пак Чже Ву был открыт в Сеуле институт СУ- джок акупунктуры. В 1991 году Пак Чже Ву посещал Россию (принимал участие в конгрессе), а в 1992 году он уже проводил первые семинары по су - джок терапии.

Целью су-джок терапии является активация и стимуляция высокоактивных точек, которые расположены на кистях и стопах, которые соответствуют системам органов человека. Задачи су-джок терапии: нормализация мышечного тонуса, воздействие на биологически активные точки, снятие двигательного и эмоционального напряжения, развитие познавательных процессов, памяти, внимания, стимуляция речевых зон коры головного мозга, активизация психических функций, развитие мелкой моторики, стимуляция речевых процессов, активизация межполушарного взаимодействия [5, с. 222, 3, с. 116].

Использование су-джок терапии в коррекционной работе помогает повысить интерес к занятию, детям очень нравится играть с колючим шариком [Маргасова, 2020]. Применять су-джок можно в различных видах коррекционной деятельности:

- в коррекции звукопроизношения на подготовительном этапе (при выполнении артикуляионной гимнастики) и этапе автоматизации звуков;
- при совершенствовании лексико-грамматических умений, например, при обучении детей с общим недоразвитием речи употреблению предлогов;
- совершенствованию мелкой моторики рук, кистевого праксикса;
- при формировании фонематических процессов (упражнения на развитие звукового и слогового анализа слов) [1, с. 365, 2, с. 144].

Метод су-джок терапии имеет свои достоинства:

1. Большая эффективность применения (при правильном использовании положительная динамика отмечается быстро);
2. При неверном использовании данной технологии не будет никаких отрицательных последствий, то есть навредить су – джоком невозможно;
3. Су-джок является универсальным методом, специального обучения для его применения не требует (его могут использовать воспитатели, родители, коррекционные педагоги);

4. Су-джок является общедоступным средством, так как стоит недорого и продается во многих аптеках, магазинах [8, с.303, 9, с. 54].

Экспериментальная работа по коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с ОНР с применением су-джок терапии проводилась на базе МДОУ "Детский сад № 204" города Ярославля. В исследовании принимали участие 43 ребенка 5-6 лет, посещающих группы комбинированной направленности. Констатирующий этап экспериментального исследования включал в себя диагностику всех компонентов речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения исследования нами была использована «Тестовая диагностика. Обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями», авторы - Кабанова Т.В., Домнина О.В. Методика Кабановой Т.В. и Домниной А.В. позволяет исследовать все речевые компоненты ребенка, а также общую и мелкую моторику, что необходимо для определения вида речевого нарушения.

Обследование проводилось по 6 сериям:

1.Серия I. Исследование понимания речи.

2. Серия II. Исследование сенсомоторного уровня речи.

3. Серия III. Исследование грамматического строя речи и словоизменения.

4. Серия IV. Исследование словаря и навыков словообразования.

5. Серия V. Исследование связной речи.

6. Серия VI. Исследование общей и мелкой моторики.

Наглядным материалом служили предметные и сюжетные картинки, а также использовались несколько предметов: ключ, карандаш, платок.

По результатам обследования нами было выявлено из 43 детей (100%) 17 детей (40%), имеющих общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития), с которыми в дальнейшем проводилась коррекционно-логопедическая работа. У детей отмечались трудности понимания предлогов, глаголов с приставками, словосочетаний. У 17 детей (100%), имеющих ОНР (III уровень речевого развития), отмечается нарушение фонематического восприятия в разной степени. Нами были выявлены дефекты звукопроизношения у 17 детей (100%). В большинстве случаев нарушенными являются следующие группы звуков: свистящие, шипящие, сонорные. Часто наблюдались смешения и замены звуков ([С] - [Ш], [Ч] - [Ж], [Р] - [Л]), отсутствие звуков ([Р], [Л]). Связная речь у 13 детей (76%) характеризуется нарушенным воспроизведением ситуации, аграмматизмами, повторами. Отмечается нарушение слоговой структуры слова у 11 детей (64%) (персеверации, антиципации). Наиболее нарушенным является звукопроизношение. В это понятие включается артикуляционная моторика, фонематическое восприятие, произношение звуков.

Для проведения формирующего этапа экспериментального исследования дети были поделены на 2 группы: экспериментальную (9 человек) и контрольную (8 человек). Деление проводилось на основании того, что дети экспериментальной группы схожи по поведению, интеллектуальному и речевому развитию.

Нами была разработана программа логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет, имеющих ОНР (III уровень речевого развития), с применением су-джок-терапии (далее - Программа), а также систематизирована картотека игр, включающая в себя классические игры и упражнения по автоматизации и дифференциации звуков, дополненные упражнениями с су-джок массажером.

Программа состоит из трех разделов: целевого, содержательного и организационного. Целевой раздел описывает назначение, цели, задачи, планируемые результаты освоения Программы. В содержательном разделе Программы представлен учебный и тематический планы, описание занятий с применением су-джок. Организационный раздел раскрывает описание условий, необходимых для реализации программы (кадровых, материально-технических).

Учитывая особенности контингента исследуемых детей, необходимыми были такие этапы коррекции звукопроизношения как автоматизация и дифференциация звуков [12, с.17].

На этапе автоматизации звуков нами применялись упражнения на выделение звука из ряда слогов, слов; называние картинок с заданным звуком, определение недостающего звука в слове; выделение одинакового звука в ряде слогов, слов; придумывание слов на заданный звук; выделение первого звука в слове; проговаривание автоматизируемого звука в прямых, обратных, интервокальных слогах и слогах со стечением согласных звуков с одинаковыми и разными гласными звуками; проговаривание автоматизируемого звука в словах, словосочетаниях, чистоговорках, а также выполнение артикуляционных упражнений, входящих в комплексы артикуляционной гимнастики для необходимого нам звука [4, с.221, 7, с. 87].

На этапе дифференциации звуков мы применяли упражнения на различение звуков и выполнение определенных движений; замену звуков; на выделение звуков из ряда слогов, слов; выбор подходящего звука; досказывание слова; произношение дифференцируемых звуков изолировано, в слогах, словах, словосочетаниях, чистоговорках, а также выполнение артикуляционных упражнений для дифференцируемых звуков.

Речевой материал подбирался с учетом индивидуальных особенностей экспериментальной группы детей. Применение су-джок массажера на занятиях по коррекции звукопроизношения позволило удерживать интерес обучающихся, повысило мотивацию детей к освоению навыков звукопроизношения [11, с. 203].

Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения должна проводиться в строго последовательности. Определение порядка коррекции звуков должно проводиться в соответствии с онтогенезом развития звукопроизношения [6, с. 37]. При планировании работы необходимо учитывать не только особенности звукопроизносительной стороны речи, но и индивидуальные психические особенности каждого ребенка.

Результаты обследования показали, что по истечении 3-х месяцев коррекционной работы дети контрольной группы продемонстрировали следующие результаты: у 8 детей (100%) звук [С] автоматизирован изолированно, у 6 детей (75%) звук [С] автоматизирован в слогах, а у 3 детей (37%) автоматизирован в словах. Звук [Ш] у 8 детей (100%) автоматизирован изолированно, у 4 детей (50%) звук [Ш] автоматизирован в слогах, и у 2 ребенка (25%) автоматизирован в словах. 8 детей (100%) могут дифференцировать звуки [С] и [Ш] изолированно, 2 ребенка (25%) в слогах, в словах дифференцировать звук [Ш] может 1 ребенок (12%). Дети экспериментальной группы показали следующие результаты: звуки [С] и [Ш] автоматизированы изолированно у 9 детей (100%), у 9 детей (100%) звук [С] автоматизирован в слогах, у 8 детей (88%) звук [Ш] автоматизирован в слогах, у 5 детей (55%) звук [С] автоматизирован в словах, у 4 (44%) детей звук [Ш] автоматизирован в словах. Дифференцировать звук [Ш] изолированно могут 9 детей (100%), в слогах 8 детей (88%) и в словах 2 ребенка (22%). Дети, у которых еще не автоматизирован звук [С] или [Ш], делают следующие ошибки: в слогах произносят звук искаженно или он отсутствует, в словах звук также искажен, отсутствует или заменяется ([С] на [Ш], [С на Ф], [Ш] на [Т]).

Таким образом, результаты повторного обследования показали, что дети экспериментальной группы, с которыми проводилась работа с применением су-джок массажера, показали лучшие результаты по качественным и количественным показателям. Согтветственно, мы можем сделать вывод о том, что логопедическая работа с применением су-джок эффективна. Су-джок массажер стимулирует речевые зоны коры головного мозга, что ускоряет процесс коррекции и повышает ее результативность. Используя в логопедической работе данный метод в совокупности с традиционными методами коррекции, занятия становятся интереснее и увлекательнее, кроме того идет процесс оздоровления всего организма ребенка.

Литература:

1. Брагинская К.В. Здоровьесберегающие технологии в логопедической работе с детьми дошкольного возраста / К.В. Брагинская // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 4. 361-368 с.

2. Вишневская А.Л. Применение здоровьесберегающих технологий на логопедических занятиях / А.Л. Вишневская // Педагогическое образование: традиции и инновации. 2021. № 1. 143-149 с.

3. Гузовская Ю. Ю. Нестандартный подход в решении стандартных вопросов речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю.Ю. Гузовская // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: материалы V Международной научной конференции. Самара. 2019. №3. 115-119с.

4. Губатова С. Г. Уровни речевого развития у детей с общим недоразвитием речи / С.Г. Губатова // Наука и реальность/Science & Reality. 2021. №2 (6). 68-93 с.

5. Добрынина А. И. Су-Джок терапия как средство здоровьесбережения дошкольников / А.И. Добрынина // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей VII Международной научно-практической конференции. 2017. 221-223 с.

6. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова. М.: Соц.-полит. журн., 1994. 96 с.

7. Зябкина Е. А. Формирование звукопроизношения в онтогенезе / Е. А. Зябкина, И. А. Маслова // Актуальные вопросы в науке и практике : Сборник статей по материалам VIII международной научно-практической конференции. Самара, 2018. 86-89 с.

8. Кордышева В.В. Использование нетрадиционных методов в работе логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.В. Кордышев // Modern Science. 2021. № 5-1. 301-304 с.

9. Кузнецова Ю. А. Су-Джок терапия в логопедической работе с дошкольниками / Ю.А. Кузнецова // XXII Вишняковские чтения "Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона" : Материалы международной научной конференции. Бокситогорск, 2019. 53-56 с.

10. Маргасова Ю. О. Использование массажера су-джок в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи / Ю.О. Маргасова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2020. 448-449 с.

11. Саенко А. А. Особенности звукопроизношения у дошкольников / А.А. Саенко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тула, 2022. 203-204 с.

12. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии / М.Ф. Фомичева. М.: Просвещение, 1989. 239 с.

УДК 376.37

Особенности развития коммуникативной инициативы по результатам опроса педагогов

Соколовская Т.А., воспитатель, учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад №378» г.о. Самара,

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования коммуникативной инициативы у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) педагогами ДОУ. Представлены экспериментальные данные по сформированности

профессиональных компетенций педагогов по развитию коммуникативной инициативы у старших дошкольников.

Ключевые слова: общение, коммуникативная инициатива, инклюзивное образование, взаимодействие, дети с ТНР

В настоящее время педагоги, психологи и родители отмечают у современных детей корреляцию высокого уровня технического развития с низким уровнем развития коммуникативных навыков. Тогда как готовность к эффективному коммуникативному общению ребёнка с другими людьми - одно из необходимых условий развития гармоничной личности в период дошкольного детства. Коммуникативная инициатива - это сложное многокомпонентное целостное психологическое образование. Его первоосновы необходимо заложить в раннем и дошкольном возрасте, когда происходит активная социализация, становление личности ребёнка и подготовка его к школе. Оптимизация коммуникативной инициативы у детей старшего дошкольного возраста является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию ребёнка в окружающем его мире.

В психолого-педагогических исследованиях Л.Р. Мунировой, С.В. Проняевой, Е.Г. Савиной, О.С. Степиной, О. А. Черенковой отмечено, что отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребёнка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности и агрессивному поведению. Именно развитие коммуникативной инициативы является важнейшим направлением социально-личностного развития дошкольника.

Коммуникативная инициативность - одна из основ психологического благополучия ребёнка и его социальной готовности к обучению в школе. Это опыт социального взаимодействия, умения воспринимать и обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать контакты с взрослыми и сверстниками.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в целевых ориентирах к завершению дошкольного образования ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.

В современном обществе проблема коммуникации людей выходит на первый план и играет важную роль в развитии личности. Формирование личности начинается с момента первого общения ребёнка с близкими взрослыми (родителями, братьями, сёстрами, другими членами семьи). Приобщение детей к общественным нормам происходит в дошкольном возрасте, когда ребёнок усваивает основные социальные знания, приобретает определённые ценности, необходимые ему в дальнейшей жизни. Ребёнок учится вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать своё поведение. Все эти факторы оказывают решающее влияние не только на позитивную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус ребёнка в обществе.

Российский педагог и психолог Д.И. Фельдштейн, характеризуя современного ребёнка, отмечает такую неблагоприятную тенденцию как обеднение и ограничение общения детей. Уже в младшем школьном возрасте у 25% детей наблюдается беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. Поэтому именно в дошкольном возрасте ребёнок должен проявлять инициативу в развитии коммуникативных навыков, строить межличностные отношения со сверстниками и взрослыми. [7, с. 46].

Таким образом, развитие коммуникативной инициативы можно считать приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-коммуникативного развития.

Исходя из этого, педагогу необходимо решать ряд проблем в организации образовательного процесса. Грамотная организация психолого-педагогического сопровождения поможет ребёнку овладеть основами коммуникативной компетентности, умением проявлять инициативу в коммуникативной деятельности, способствующей его успешной социализации, развитию культуры общения. В пункте 3.2.5. федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования у педагогического работника, реализующего Программу, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для создания социальной ситуации развития воспитанников, соответствующей специфике дошкольного возраста.

Современное образование ставит перед педагогом задачу совершенствования традиционных и нахождения новых технологических подходов к организации воспитательно-образовательного процесса. Педагогу необходимо находить эффективные методы и приёмы поддержки детской инициативы в коммуникативной деятельности дошкольников, чтобы сформировать коммуникативную компетентность дошкольников.

Для успешной реализации Программы должны быть обеспечены ряд психолого-педагогических условий. Одно из которых - поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах и формах деятельности.

Цель: выявить педагогические условия, способствующие развитию коммуникативной инициативы детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью была определена задача: Определить уровень профессиональных компетенций педагогов по развитию коммуникативной инициативы у дошкольников.

Новизна данной работы заключается в следующем. Педагог выступает главным организатором и активным участником коммуникативной инициативы в образовательном процессе, его образ является для ребенка авторитетом.

Педагогу необходимо постоянно совершенствоваться. Данная специфика состоит в том, что коммуникативная инициатива выступает как средство решения педагогических задач, как способ организации педагогов и детей, как социально-психологическое обеспечение коррекционно-воспитательного процесса.

Педагог должен уметь анализировать ситуацию и прогнозировать поведение участников общения, оформлять высказывание в соответствии с поставленной целью, ориентироваться в способах диалогического общения с учетом норм речевого этикета, использовать средства невербального общения в речевой ситуации для достижения положительного результата.

Коммуникативная инициатива является одним из условий эффективности организации воспитательно-образовательного процесса.

Нами была изучена педагогическая и методическая литература, на основании которой была составлена анкета для педагогов.

Результаты анкетирования педагогов ДОУ

Всего в анкетировании приняли участие: 19 педагогов, что составляет 100%. По результатам анкетирования можно сделать следующие выводы: 79% педагогов создают и поддерживают условия и доброжелательную атмосферу для развития коммуникативной инициативы в различных видах деятельности. В ходе игр, занятий, режимных моментов и в свободной деятельности побуждают детей договариваться, учитывать привычки, характер, темперамент, настроение, состояние других детей (терпимо относится к затруднениям, помогать справиться с трудностями, стремится найти подход к застенчивым, конфликтным детям). Поощряют любые обращения детей к сверстникам и взрослым (учат отвечать на вопросы, внимательно относится к высказываниям, суждениям, фантазиям, помогают выражать доброжелательной интонацией и мимикой свои чувства и переживания).

21% педагоги детей раннего и младшего возраста все же не в достаточной степени поддерживают коммуникативную инициативу детей в разных видах детской деятельности:

в процессе игр и занятий, не всегда побуждают высказывать собственные мнения, пожелания и предложения, часто навязываются готовые решения или алгоритм. Но это обусловлено спецификой работы с детьми данного возраста. Самостоятельности их только обучают.

Организация развивающей среды в группах для развития коммуникативной инициативы придерживается всех принципов ФГОС ДО: пространство групп соответствует возрасту, индивидуальным особенностям детей, тема комплексно-тематического планирования имеет своё отражение во всех развивающих центрах, в группах достаточно материалов для организации разных видов детской деятельности, среда насыщена, вариативна. Имеющиеся в пространстве группы игры, игрушки, пособия и т.д. доступны детям дошкольного возраста по содержанию (ребёнок знает, что где находится, и может это брать и использовать в деятельности).

Заключение:

На основе анализа анкеты мы пришли к выводу, что необходимо повышать мастерство педагогов, пополняя их теоретические и практические знания в области коммуникативной инициативы, целесообразно использовать активные методы, приёмы и формы работы, которым свойственно вовлечение детей в деятельность и диалог, предполагающий свободный обмен мнениями.

В целях повышения эффективности взаимодействия детей со сверстниками пополнить уголки разнообразным материалом в соответствии с возрастом. Рекомендовать педагогам ДОУ для равноправного сотрудничества использовать игры на развитие навыков эффективного общения. Для повышения качества дошкольного образования педагогам ДОУ внедрить в педагогический процесс технологию сотрудничества и обеспечить равноправное (равенство в общении и партнёрство в совместной деятельности). Наладить тесное взаимодействие с семьями воспитанников по вопросам создания среды дома для развития самостоятельности, поддержки детской коммуникативной инициативы в различных видах деятельности.

Литература:

1.Анна Кутявина «Арт-терапия – что это такое и для чего нужно?» http://tsvetyzhizni.ru/tvorcheskaya-minutka/art-terapiya-chto-eto-takoe-i-dlya-chego-nuzhno.html

2.Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: «Академия», 2001. — 248 с.

3.Грекова Н. М. Методическая разработка на тему: "Эффективные формы и методы поддержки детской инициативы в коммуникативной деятельности дошкольников":https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/01/15/tvorcheskaya-razrabotka-effektivnye-formy-i-metody-podderzhki-detskoy.

4.Елтарёва К. К. Песочная терапия как средство психолого-педагогической коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников // Молодой ученый. — 2017. — №3. — С. 411-413. — URL https://moluch.ru/archive/137/38573/

5.Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: Учебное пособие для студ. сред. спец. зав. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 160 с.

6.Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. М.:Просвещение, 2013.

7.Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. №1. – С.15-22

УДК 376.2

Формирование двигательной инициативы у детей 6-7 лет с ограниченными возможностями здоровья

Сысуева С.В., инструктор по физической культуре
Прозднякова Е.А, учитель- логопед
МБДОК Детский сад № 128 «Гвоздичка» г.о. Тольятти

Аннотация. В статье идёт речь о формировании и роли двигательной инициативы и развитии двигательных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в возрасте 6-7 лет; о значении мелкой моторики (пальчиковой гимнастики), зрительной и дыхательной гимнастики; значении физических упражнений, направленных на развитие координации и равновесия, основных двигательных навыков.

Ключевые слова: двигательная инициатива, двигательная активность, физическое развитие, физические упражнения.

Главная цель педагогической работы в дошкольном образовательном учреждении - охрана и укрепление здоровья, полноценное физическое и психическое развитие детей. Так как наш детский сад посещают дети с ОВЗ, то одной из важных задач нашего детского сада является формирование и развитие двигательной инициативы у детей с ОВЗ .

Цель работы – изучить и спроектировать работу педагогов по организации двигательной инициативы у детей с ОВЗ в условиях дошкольной организации.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что для воспитанников нашего детского сада, которые посещают группы ТНР , характерны следующие нарушения: слабо развитая моторика; отставание в развитии физических качеств; пониженный уровень концентрации внимания, повышенная истощаемость психических процессов, нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, отсутствие самоконтроля, сниженная мотивация, замкнутость, агрессивность, обидчивость, трудности в общении и налаживании контактов.

Основные задачи для достижения поставленной цели это:

- Определить критерии и способы взаимодействия педагогов с детьми ОВЗ для развития двигательной инициативы у детей;
- Определить особенности развития двигательных навыков детей с ОВЗ.
- Рассмотреть наиболее эффективные методы формирования двигательной инициативы детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации.

Работая над темой статьи, нами организовано оздоровительное, воспитательное и образовательное направления физического воспитания, с учётом индивидуальных возможностей развития каждого ребенка.

Формы работы по физическому инициативе с дошкольниками представляют собой комплекс оздоровительно-образовательных мероприятий, основу которых составляет двигательная деятельность. В этот комплекс входят самостоятельная двигательная деятельность и организованные физкультурные мероприятия.

В дошкольном возрасте двигательная инициатива и развитие двигательных навыков является неотъемлемым условием познавательного и личностного развития, так как она выступает основой для полноценного функционирования психических процессов и естественной основой накопления резервов здоровья человека.

Для выяснения индивидуальных интересов воспитанников, мы провели диагностику разработанных критериев двигательной инициативы у детей дошкольного возраста с ТНР. В обследовании принимали участие 10 детей в возрасте 6-7 лет с тяжелым нарушением речи. Диагностика проводилась по трём критериям : «Формирование умения проявлять

интерес по поводу качества выполнения тех или иных движений, выполнения физических упражнений более эффективно», «Формирование умения совершать осознанные, дифференцированные движения», «Формирование интереса к различным формам двигательной активности». Каждый из критерией содержит определенные показатели. При фиксировании результатов диагностического обследования мы выявили, что 80 % детей имеют недостаточный и низкий уровни развития по всем критериям, а 20% обследуемых детей имеют средний уровень развития. Исходя из результатов диагностики мы пришли к выводу, что необходимо повысить уровень развития двигательной инициативы у детей с ТНР по всем критериям показателей.

На базе нашего учреждения создана творческая группа , реализующая проект «Стартап Академия. Эффективные практики дошкольного инклюзивного образования», которая разрабатывает структуру и содержание образовательной практики инклюзивного образования - двигательная инициатива. Нашей творческой группой педагогов разработаны критерии, по которым педагоги могут проводить диагностику детей с ТНР 6-7 лет по формированию у них двигательной инициативы для планирования дальнейшей работы с детьми.

Как показала диагностика, у детей с ТНР наряду с нарушением вербальной стороны речи, прослеживаются нарушения и невербальных процессов, одним из которых является выраженная в разной степени общая моторная недостаточность: дети затрудняются в выполнении проб на статическую и динамическую координацию, отмечаются слабое развитие чувства ритма, нарушение одновременности движения, наблюдается утомляемость движения, недостаточная четкость и организованность. Дети не могут ловить и бросать мяч, прыгать на одной ноге и т.п. Имеются отклонения в развитии движений пальцев: дети не умеют одновременно сжать два кулака, загнуть поочередно пальцы, им трудно держать кисточку, карандаш, они не умеют пользоваться ножницами. Поэтому важно уделять большое внимание коррекции общей и тонкой моторики.

Помимо ТНР у некоторых детей обнаруживаются те или иные невротические проявления: капризность, страхи, колебания, настроения, впечатлительность, тревожность. Опыт работы с детьми в группах компенсирующей направленности в преодолении ТНР показывает, что наибольший эффект достигается применением комплексного подхода, где обязательным элементом является физическое воспитание. Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших ученых, таких как И. П. Павлов, А.А Леонтьев, А. Р. Лурия. Когда ребенок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и.т.д. Например: экспериментально доказана зависимость развития речи детей от степени сформированности мелкой моторики пальцев рук. В головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движение пальцев рук расположены очень близко, стимулируя тонкую моторику и активизируя тем самым соответствующие отделы мозга, можно активизировать соседние зоны, отвечающие за речь. Поэтому большая работа в коррекционных группах направляется на физическое развитие и укрепление здоровья детей, на развитие физических качеств и двигательной активности, на целенаправленное воздействие, на дыхательную и голосообразовательную функциональные системы организма.

Систематическая тренировка пальцев – мощное средство работоспособности головного мозга, а как следствие – улучшение речи, внимания и памяти детей . Игры и упражнения для совершенствования тонких движений пальцев необходимы для подготовки руки к письму, при их выполнении дети выполняют движения за взрослыми

проговаривая слова текста, что является отличной тренировкой органов артикуляционного аппарата в процессе формирования общих речевых навыков.

Двигательная активность дошкольника должна быть целенаправленна и соответствовать его опыту, интересам, желаниям, функциональным возможностям организма, что и составляет основу индивидуального подхода к каждому ребёнку. Поэтому педагоги ДОУ заботятся о формировании двигательной инициативы у детей, в том числе с ОВЗ и об организации двигательной деятельности, её разнообразии, а также выполнении основных задач и требований к её содержанию.

При распределении двигательного режима мы учитываем особенность нашего ДОУ (наличие специалистов, режим ДОУ); зависимость двигательной активности от времени года (наиболее высокие показатели у детей старшего дошкольного возраста выявлены в весенне-летний период;); индивидуальные особенности детей, их возраст; состояние здоровья; дифференцированный подход; Всё это способствует оптимизации двигательной активности детей. Двигательный режим нашего ДОУ включает всю динамическую деятельность детей, как организованную, так и самостоятельную.

Среди множества факторов, оказывающих влияние на рост, развитие и состояние здоровья ребёнка, двигательной активности принадлежит едва ли не основная роль. От степени развития естественной потребности ребенка в движении во многом зависят развитие двигательных навыков, памяти, восприятия, эмоции, мышления. Поэтому очень важно обогащать двигательный опыт ребёнка, который составляет его двигательный статус. Наш детский сад на протяжении нескольких лет работает с детьми с ОВЗ. Дошкольное учреждение посещают дети с ТНР, у некоторых детей речь является вторичным нарушением, часто нарушена общая и мелкая моторика, координация движений. Одно из направлений по физическому воспитанию в нашем детском саду - это охрана и укрепление здоровья детей. Педагоги нашего учреждения проводят работу по созданию условий для формирования и совершенствования умений и навыков в основных видах движений на физкультурных занятиях и вне их, помогают развивать ловкость, силу, координацию у своих воспитанников.

При наличии у ребенка речевого дефекта особое внимание необходимо обратить на тренировку его пальцев, так как существует тесная взаимосвязь речевой и моторной деятельности, поэтому благодаря совместной работе воспитателей, логопедов и инструктору по физической культуре в каждой группе есть картотека пальчиковых гимнастик, которая соответствует лексическим темам. Пальчиковая гимнастика включает в себя упражнения, развивающие мелкую моторику рук детей разного возраста. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи является мощным средством повышения работоспособности головного мозга. Неотъемлемой частью коррекционной работы является артикуляционная гимнастика, включающая в себя упражнения для лицевых мышц, мышц языка, губ. Она помогает подготовить артикуляционный аппарат к дальнейшим коррекционным занятиям. Большое значение имеет дыхательная гимнастика, которая положительно влияет на весь организм в целом. В своей работе педагоги используют различные упражнения для развития физиологического и речевого дыхания, приемы снятия мышечного и психологического напряжения. Так как детям с ОВЗ свойственна быстрая утомляемость, то обязательным элементом коррекционной работы с детьми является зрительная гимнастика. Комплекс зрительной гимнастики соответствует лексической теме недели, и включает в себя упражнения на расслабления и тренировку глазных мышц. Во время занятий, требующих высокой умственной нагрузки, и в промежутках между занятиями проводятся физкультминутки длительностью 1-3 минуты, которые способствуют активизации двигательного режима детей в утренние и вечерние часы, повышают физическую нагрузку на организм и работоспособность на занятиях. Сигналом к выполнению физминуток служит появление первых признаков утомления.

Даже за такое короткое время удается с помощью правильно подобранных упражнений снять общее или локальное утомление, значительно улучшить самочувствие детей.

Занятия физкультурой проводятся согласно лексическим темам, изучаемым в данный момент. Гимнастическая стенка и различные виды мячей для проведения упражнений, направленных на улучшение координации движений, развития общей моторики; переносное оборудование для более успешного развития всех групп мышц и совершенствования физических качеств (гимнастические палки, скакалки, гимнастические скамейки, дуги, обручи, маты, канаты) – вот далеко не полный перечень спортивного оборудования, благодаря которому мы можем сделать занятия более интересными и разнообразными, физически развить детей, улучшить эмоциональный фон, ускорить протекание коррекционной работы, укрепить мышечный тонус, улучшить общее самочувствие детей.

Для более успешного физического развития в каждой группе детского сада есть спортивные центры, которые содержат подобранный спортивный инвентарь для проведения упражнений. Спортивное оборудование имеют привлекательный вид и побуждают детей к двигательной активности, способствуют повышению интереса к физической культуре и прививают потребность в здоровом образе жизни.

Главным в воспитании детей является то, что они должны быть здоровыми, так как общеизвестно, что здорового ребенка легче воспитывать. У него быстрее устанавливаются все необходимые умения и навыки, он лучше приспосабливается к смене условий и воспринимает все предъявляемые ему требования. На здоровье ребенка влияют многие факторы, одним из которых является среда, в которой он растет и развивается. Одним из важных факторов формирования культуры здорового образа жизни, укрепления здоровья воспитанников детского сада становится применение здоровьесберегающих технологий.

Несмотря на заинтересованность родителей в сохранении здоровье ребенка, им не всегда удаётся грамотно решить многие вопросы и возникшие проблемы, тем более что многие дети большую часть времени находятся в детском саду. Поэтому коллектив ДОУ должен оказать существенную помощь семье в сохранении и укреплении физического и психологического здоровья ребенка. Рациональная организация воспитательно-образовательного процесса необходима для предотвращения перегрузки, перенапряжения дошкольников и сохранение их здоровья. Формирование двигательной инициативы и активности детей с ОВЗ является важной целью для развития здорового образа жизни и поведения дошкольников. Это зависит от организации физического развития и воспитания детей, от уровня их подготовленности, от условий жизни, индивидуальных особенностей и функциональных возможностей растущего организма. Поэтому организованная своевременная работа по развитию у детей двигательной функции в общей системе воспитательно-образовательных развивающих мероприятий становится крайне необходимой и важной. Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья воспитанников с ОВЗ – одна из актуальных и сложных проблем, которая должна решаться сегодня всеми, кто имеет отношение к детям.

Литература:

1. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1022 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"

2. Короткова, Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. С. 208

3. Корсакова, О.Н., Князькина, Н.Б. Рекомендации к планированию образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 2 (17)\

4. Савенков, А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. С. 659.

УДК 373.25

Формирование продуктивной инициативности У детей дошкольного возраста на материале конструирования

Чернова И.В. , учитель-дефектолог
Мартынова А.М, педагог-психолог
Рангаева А.А., инструктор по физической культуре
СП «Детский сад №56» ГБОУ СОШ №4 г.о. Сызрань

Аннотация. Современное инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Основы продуктивной инициативности закладываются на уровне дошкольного образования. В её основе лежат психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, а также общая структура учебной деятельности обучающихся. Основы продуктивной инициативности рассматриваются как обобщенные действия, включающие умения и навыки, связанные с поиском и усвоением знаний, планированием собственной деятельности, применением полученных знаний в ходе решения практических задач, осуществлением анализа хода деятельности и результатов.

В статье представлены теоретические основы формирования продуктивной инициативности у детей старшего дошкольного возраста, дана характеристика продуктивной инициативности и её формирование у воспитанников на материале конструирования. Проанализирована литература по проблеме формирования продуктивной инициативности у детей старшего дошкольного возраста, исходя из чего, были определены уровни сформированности продуктивной инициативности у воспитанников.

Ключевые слова: продуктивная инициативность; целеполагание; прогнозирование; контроль; оценка; саморегуляция; конструирование.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одной из важнейших задач образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом является обеспечение «условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения», «детей с ограниченными возможностями здоровья», «учет образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья» [20]. Современное инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Целью инклюзивного образования на этапе дошкольного детства является вхождение ребенка с ОВЗ в первую в его жизни общественную образовательную систему - дошкольное воспитание и обучение.

Специфическими задачами инклюзивного образования в нашем ДОО являются: квалифицированная коррекция отклонений в физическом или психическом развитии воспитанников; интеграция детей с отклонениями в состоянии здоровья в единое образовательное пространство.

Актуальной проблемой дошкольного образования сегодня становится развитие у

старших дошкольников способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря, формирование умения учиться.

В.О. Пунский дает такое определение умению учиться: «Усвоенные способы учебной познавательной деятельности становятся умениями (к ним относятся также автоматизированные умения - навыки), которые и составляют синтезированное понятие умение учиться» [16]. Во многих современных исследованиях (Е.В. Коротаева, Н.А. Короткова, С.Ю. Мещерякова, П.Г. Нежнов, АН. Поддьяков, И.С. Попова, Е.О. Смирнова, А.В. Святцева и др.) подчеркивается важность развития инициативности для дальнейшего становления личности уже в дошкольном детстве. С.Ю. Мещерякова отмечает, что «инициативность – важнейший показатель уровня развития деятельности и личности, особенно на ранних этапах развития ребенка» [17].

В более широком значении, продуктивная инициатива - это способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта. Продуктивная инициатива обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей ребенка [7]. Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение детьми в дальнейшем всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Современные дети живут в эпоху активной информатизации, компьютеризации и роботостроения. Благодаря разработкам компаний по производству конструкторов на современном этапе появилась возможность уже в дошкольном возрасте знакомить детей с основами строения технических объектов и применять работу с конструкторами для развития детей.

Цель исследования - определить эффективность использования конструирования в работе по формированию предпосылок продуктивной инициативности у детей старшего дошкольного возраста.

В Федеральных государственных образовательных стандартах подчеркивается значимость развития инициативности уже в дошкольном детстве. Так, в целевых ориентирах дошкольного образования в качестве результатов указывается на то, что ребёнок должен проявлять «инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, конструировании и др. Способен выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности, обнаруживает способность к воплощению разнообразных замыслов»[19]. Для формирования предпосылок продуктивной инициативности в работе с дошкольниками возможны следующие методы и приемы: «преднамеренные ошибки» (детям предлагается найти и обосновать ошибки); поиск нужного материала, картинок по заданной теме; взаимоконтроль; заучивание материала наизусть; контрольный опрос [11].

При формировании предпосылок продуктивной инициативности у детей на предшкольной ступени развития необходимо соблюдать следующие условия:

- опираться на игру, как ведущий вид деятельности;
- включать дошкольников в активные виды деятельности, такие как конструирование, схематическое рисование, моделирование, экспериментирование, исследование и др.;
- максимально использовать методы поощрения;
- тренировать мыслительные операции;
- развивать коммуникативные способности детей, вербальную и невербальную речь, творческие способности, навыки самоконтроля;
- акцентировать внимание дошкольника на самой деятельности, а не на достижениях.

Детское конструирование - это целенаправленный процесс создания различных фигурок, изделий и построек, в которых взаимосвязь частей конструкции определяется

способом их соединения в осмысленное целое. Конструктивная деятельность - это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению. Детское конструирование тесно связано с игрой и является деятельностью, отвечающей интересам детей. На занятиях конструированием осуществляется развитие сенсорных и мыслительных способностей детей. Важно, что мышление детей в процессе конструктивной деятельности имеет практическую направленность и носит творческий характер. При обучении детей конструированию развивается планирующая мыслительная деятельность, что является важным фактором при формировании продуктивной инициативности.

XXI век внес в систему образования дошкольников новые игры и развлечения. Детский конструктор Фанкластик - это уникальная развивающая игра для детей, не имеющая мировых аналогов, в этом конструкторе для детей используется оригинальный трехмерный способ соединения элементов, безгранично расширяющий возможности сборки. Фанкластик обеспечивает самое прочное соединение деталей среди всех пластиковых конструкторов, что дает возможность создавать объемные модели высотой до 3 метров. Игры с конструктором Фанкластик развивают воображение, фантазию, логическое и пространственное мышление, усидчивость и внимательность, память, речь и социальную адаптацию, а также формирует техническое, инженерное, линейное образное и структурное образное мышление. Наборы конструктора дают безграничные возможности для творчества [10]. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что исследован вопрос формирования продуктивной инициативности у детей дошкольного возраста в образовательной и игровой деятельности. Но недостаточно уделено внимание вопросу использования и применения конструирования для формирования продуктивной инициативности у детей дошкольного возраста.

Проанализировав литературу по проблеме формирования продуктивной инициативности у детей старшего дошкольного возраста, мы определили содержание констатирующего эксперимента. Исследование проводилось на базе СП «Детский сад №56» ГБОУ СОШ №4 г.о. Сызрань. В исследовании принимали участие две группы (экспериментальная и контрольная) по 12 детей в каждой в возрасте 5-6 лет.

Для выявления сформированности продуктивной инициативности использовались следующие методики:

1. *Методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин)*

Цель: определение уровня развития произвольной сферы ребенка, изучение возможностей в области перцептивной и моторной организации пространства, исследование мелкой моторики рук. С ее помощью также определяется умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию взрослого.

Оцениваемые действия: организация учебной деятельности.

Методика «Выкладывание узора из кубиков» (Методика Кооса)

Цель: выявление уровня развития регулятивных и логических действий при выполнении задания выкладывания узора по образцу.

Оцениваемые действия**:** целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

Результаты диагностики сформированности продуктивной инициативности у детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 1.

Результаты диагностики сформированности продуктивной инициативности у детей старшего дошкольного возраста:

1. Методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) (сентябрь 2023 г.)

Экспериментальная группа

Таблица 1

Высокий	Средний	Низкий
-	42% детей (5 чел.)	58% детей (7 чел.)

При выполнении задания методики «Графический диктант» все дети приняли задачу, поняли условие выполнения задания.

По результатам методики было выявлено, что 42% детей (5 чел.) имеют средний уровень развития произвольной сферы ребенка, 58% детей (7 чел.) имеют низкий уровень.

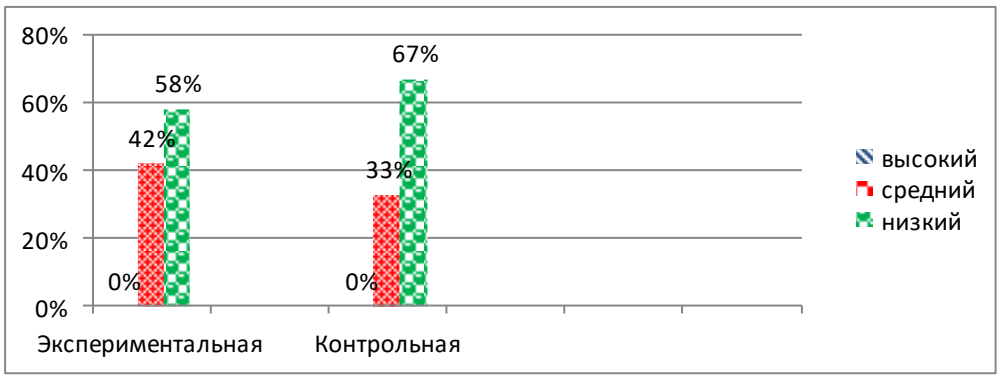
Результаты диагностики сформированности предпосылок регулятивных УУД у детей старшего дошкольного возраста. Методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) (сентябрь 2023 г.) Контрольная группа

Таблица 2

Высокий	Средний	Низкий
-	33% детей (4 чел.)	67% детей (8 чел.)

При выполнении задания методики «Графический диктант» все дети приняли задачу, поняли условие выполнения задания.

По результатам методики было выявлено, что 33% детей (4 чел.) имеют средний уровень развития произвольной сферы ребенка, 67% детей (8 чел.) имеют низкий уровень.



Методика №2. «Выкладывание узора из кубиков» (Методика Кооса) (сентябрь 2023 г.). Экспериментальная группа

Таблица 3

Высокий	Средний	Низкий
16% детей (2 чел.)	84% детей (10 чел.)	-

Общий уровень развития продуктивной инициативности определяется общей суммой баллов по всем 7-ми параметрам продуктивной инициативности: 7-11 баллов - низкий уровень; 12-17 баллов - средний уровень; 18-21 бал - высокий уровень.

По результатам методики «Выкладывание узора из кубиков» было выявлено, что 84% детей (10 чел.) имеют средний уровень развития продуктивной инициативности, 16% детей (2 чел.) имеют высокий уровень развития продуктивной инициативности.

Методика №2. «Выкладывание узора из кубиков» (Методика Кооса) (сентябрь 2023 г.) Контрольная группа

Таблица 4

Высокий	Средний	Низкий
-	100% детей (12 чел.)	-

Общий уровень развития продуктивной инициативности определяется общей суммой баллов по всем 7-ми параметрам продуктивной инициативности: 7-11 баллов - низкий уровень; 12-17 баллов - средний уровень; 18-21 бал - высокий уровень.

По результатам методики «Выкладывание узора из кубиков» было выявлено, что 100% детей (12 чел.) имеют средний уровень развития продуктивной инициативности.



Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Необходима дальнейшая целенаправленная работа с детьми экспериментальной группы по развитию у них продуктивной инициативности.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в детском саду. От действия к мысли: пособие для воспитателя. / Под редакцией А.Г. Асмолова. − М.: Просвещение, 2011. – 130 с

2. Бабинова Н.В. Формирование готовности к освоению универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности: дис. канд. пед наук. Екатеринбург, 2018 г., 193 с.

3. Воройщиков, С.Г. Развитие универсальных учебных действий [Текст]/ Под ред. С.Г. Воровщикова. Н.П. Авериной. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 280 с.

4. Гусева, И. А. Проблема формирования предпосылок УУД у современных старших дошкольников / И. А. Гусева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. - 2014. - № 4. - С. 5-7.Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС. – М.: Маска, 2013. – 198 с

5. Литвинова О. Э. Л64 Конструирование в подготовительной к школе группе. Конспекты совместной деятельности с детьми 6-7 лет. СПб.: Детство-пресс, 2017. - 96 с.

6. Лыкова И.А. Парциальная программа интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста «Фанкластик: весь мир в руках твоих (Познаем, конструируем, играем)», М, 2011

7. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. М.: Академия, 2002, 372 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019)

Министерство образования и развития Самарской области
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
Ресурсный учебно-методический центр СГСПУ
Факультет психологии и специального образования
Кафедра логопедии, специальной педагогики и специальной психологии

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Научное электронное сетевое издание

Сборник материалов
VII областной научно-практической конференции

Сборник издается в авторской редакции
Мнение автора может не совпадать с позицией редакции

Электронное сетевое издание
PDF (Portable Document Format)
Подписано в издание 24.04.2024
Усл. печ. л. 14,5

Издательство ООО «Поволжская научная корпорация».
443082 г. Самара, ул. Тухачевского, 80, оф. 218
Тел.: (917) 812-32-82
E-mail: info@naucorp.ru

ISBN 978-5-6053071-1-2

